2025

Professionsbachelor

LÆRERUDDANNELSEN UCN HJØRRING
MARIE BRUUN JACOBSEN 10018808

FAG: HISTORIE EMNE: KØNSINKLUDERNDE UNDERVISNING
VEJLEDER: ANNA KRISTIN SMITH
ANTAL TEGN: 64.939 SVARENDE TIL 24,9 NORMALSIDER. DER AFLEVERES 34 SIDER, HVORAF DE 10 SIDER ER BILAG

Indhold

1 Indledning 1

2 Problemformulering 2

3 Begrebsafklaring 2

3.1 Køn 2

3.2 Inklusion 2

3.3 Inkluderende undervisning 3

4 Afgrænsning 3

5 Læsevejledning 3

6 Forskningsoversigt 4

6.1 Historiefaget i fokus 4

6.2 Teaching Girls They Belong 4

6.3 Inkluderende undervisning 5

6.4 LGBT+-elevers trivsel og mentale sundhed samt oplevelser af mobning, vold, chikane og diskrimination 5

6.5 The Presence of the Past- Popular Uses of History in American Life 6

7 Metode 6

7.1 Undersøgelsesdesign 8

7.1.1 Spørgeskema 9

7.1.2 Interview 9

8 Teori 10

8.1 Historiebevidsthed 10

8.2 Inkluderende klasse- og læringsledelse 12

8.3 Historiebrugsdidaktik 12

8.4 Den eksemplariske undervisning og læring 13

9 Analyse 14

9.1 Oplevelsen af kønsidentitet og inkluderende historieundervisning 14

9.2 Potentialer og udfordringer i forhold til kønsinkluderende undervisning gennem læremidler 15

9.3 Potentialer og udfordringer i forhold til kønsinkluderende undervisning med udgangspunkt i lærernes valg og tilvalg 16

9.4 Potentialer og udfordringer i forhold til kønsinkluderende undervisning gennem elevernes erfaringer og oplevelser af undervisningen og historiebevidsthed 19

10 Handle- og udviklingsperspektiv 21

11 Afrunding 21

11.1 Kritisk refleksion 21

12 Konklusion 22
13 Referencer 23
14 Bilag 1 Besked til elever og forældre 25
15 Bilag 2 Elevernes spørgeskema 26
16 Bilag 3 Interview til lærer 29
17 Bilag 4 Opsummering af elevernes svar på spørgeskema 32
18 Bilag 5 Uddrag af interviews af lærer 33

1 Indledning

”Mænd har en langt højere IQ end kvinder” og ”Mænd er bygget til at være beskyttere” er nogle af de udsagn, Arbejdermuseet oplever drenge sige i forbindelse med deltagelse i museets udstilling ”Kvindeliv”. Museet ser en tendens til, at unge mænd er trætte af ligestillingsdiskussioner og i stedet søger mod mere forældede idealer. Fra drengenes perspektiv handler det om et konstant fokus på emnet, hvilket får nogle til at søge mod mere radikale ytringer og argumenter. Det er på tværs af kønnene en bekymrende demokratisk problemstilling, at drengenes tilslutning til ligestilling er faldende, og Arbejdermuseet peger især på vigtigheden af, at der mangler et sprog for mænds ligestillingskamp, og at det er et fælles ansvar at udvikle dette, så drenge og mænd fortsat deltager i ligestillingsdebatten (Stærke et al., 2024).

Lektor og ph.d. Rikke Alberg Peters belyser, hvordan begreber som manosfæren og incel er nye tendenser nogle unge tiltrækkes af, og hvordan Tv-serien Adolescence har skabt opmærksomhed på en ungdomskultur, vi som lærere kan have svært ved at italesætte og administrere. Peters sætter spørgsmålstegn ved, om overstående emne ligger udenfor rammerne for historiefaget, og måske har sin eksistensberettigelse indenfor det almenpædagogiske område (Peters, 2025). Peters understreger dog, at folkeskolens formål om at forberede eleverne på medansvar, rettigheder og deltagelse ikke er opstået ud af det blå, men flere hundrede års historiske kampe ligger bag dette ideal. Forestillingerne, vi har om rettigheder og ligeværd er forudsætning for vores demokratiske samfund. Disse er historieskabte og må i fællesskab hele tiden skabes og genskabes (Peters, 2025).

Arbejdermuseet foretog i 2024 en undersøgelse af de ti mest anvendte grundbøger i historiefaget både i grundskolen og på gymnasierne i Danmark, og afslørede på baggrund af undersøgelsen en betydelig kønsmæssig ubalance i forhold til historiske aktører, der er repræsenteret heri. Der blev i alt identificeret 1725 navngivne personer, blot 89 af disse var kvinder (5,2%). Undervisningsansvarlige på Arbejdermuseet Linda Nørgaard Andersen belyser, at kvinders lave repræsentation har konsekvenser, da det ikke afspejler klasseværelserne i dag. Nørgaard Andersen beskriver, hvorledes den historieundervisning eleverne får, har betydning for deres syn på køn, og på hvem der aktivt kan skabe historiske forandringer. Museumsdirektør på Arbejdermuseet Amalie Stærke peger ind i, hvordan kvinders lave repræsentation i historiebøgerne også fastholder fordomme om kvinders rolle i samfundet (Pedersen, 2024).

Folkeskolen skal jf. folkeskolelovens § 1 i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der[…]gør dem fortrolige med dansk kultur og historie[…] og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling (Undervisningsministeriet B. o., 2025), hvortil historiefaget har til formål jf. stk. 3 at styrke

elevernes historiske bevidsthed og identitet for at opnå erkendelse for hvordan livsvilkår og samfund er historieskabte (Undervisningsministeriet B. o., 2020).

Med afsæt i ovenstående perspektiver tager nærværende projekt afsæt i en aktuel problemstilling: ligestilling og køn debatteres fortsat bredt, mens dele af ungdomskulturen bevæger sig mod mere radikaliserede forestillinger. Historiefaget har til formål at styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet, men når repræsentationen af køn i læremidler er skævvridende, risikeres stereotype forestillinger at fastholdes. Det er derfor centralt at undersøge, hvordan historieundervisningen kan bidrage til, at alle elever, uanset kønsidentitet, får mulighed for at spejle sig i historien, og reflektere over deres egen rolle heri. Dette leder mig til følgende problemformulering.

2 Problemformulering

Hvilke potentialer og udfordringer har folkeskolens historieundervisning for at skabe kønsinkluderende undervisning, og hvilke erfaringer og forestillinger herom har udvalgte historielærere og udskolingselever?

3 Begrebsafklaring

3.1 Køn

Biologisk køn: ”De biologiske variationer i kroppen, som samlet udgør de to traditionelle køn, mand og kvinde”. Begrebet henviser typisk til kromosomsammensætning samt de ydre og indre kønskarakteristika […]” (LGBT+, Biologisk køn, 2025). Kønsidentitet: ”Betegner det eller de køn, en person identificerer sig med og er […]. Det køn, du identificerer dig som, kan være et andet køn end det, du blev tildelt ved fødslen,[…]” (LGBT+, Kønsidentitet, 2025).

3.2 Inklusion

I løbet af 1990´erne blev inklusion et stadigt mere fremtrædende tema på internationalt plan, og 1994 tilsluttede Danmark sig, sammen med 93 andre nationer, Salamancaerklæringen, hvis formål er at modvirke, at børn ekskluderes fra fællesskabet og dermed styrke deres deltagelse i samfundet (Undervisningsministeriet, 1997).

I dette projekt anskues inklusion ud fra UNESCOs betegnelse, at alle lærende er lige betydningsfulde, og at inklusion handler om at identificere og fjerne alle barrierer for uddannelse (UNESCO, 2025).

3.3 Inkluderende undervisning

Mette Molbæk definerer inkluderende klasseledelse således: ” Læreres systematiske undersøgelser og udvikling af læringsmiljø samt elevens læringsproces og -udbytte med det formål at skabe øget deltagelse og udbytte for alle elever” (Molbæk, 2016, s. 38).

4 Afgrænsning

Jeg har i nærværende projekt foretaget et bevidst fravalg af en egentlig læremiddelanalyse. Repræsentationen af køn i læremidler er en central del af diskussionen om kønsinkluderende undervisning, og en sådan analyse havde været relevant i forhold til problemformuleringen. Afgrænsningen er dog foretaget grundet projektets omfangskrav hvor fokus i stedet er rettet mod elevernes og lærernes erfaringer med undervisningen.

I projektet anvendes både begreberne inklusion og inkluderende undervisning, hvor begge begreber henviser til lærerens praksis og tilrettelæggelse af undervisningen, og ikke til inklusion på et politisk eller strukturelt niveau.

5 Læsevejledning

I følgende afsnit vil jeg kort beskrive, hvorledes projektet er opbygget. Projektet indledes med en forskningsoversigt, der kort skitserer relevant national og international forskning inden for inklusion, historieundervisning og LGBT+-elevers trivsel, og danner både fundament for projektet, men vurderes også at kunne understøtte besvarelsen af problemformuleringen.

Teoriafsnittet indeholder med udgangspunkt i problemformuleringen og den præsenterede forskning mit teoretiske perspektiv, hvor oversigten over relevant forskning tydeliggør relevansen af opmærksomhed mod kønsinkluderende undervisning med de potentialer og udfordringer det medfølger. Teoriafsnittet underbygger, hvordan historiefaget kan bidrage til udvikling af elevernes historiebevidsthed, hvor koblingen mellem fortid, nutid og fremtid åbner for refleksioner over identitet og inklusion i undervisningen.

Efterfølgende følger projektets metodeafsnit, hvor det videnskabsteoretiske afsæt præsenteres, og ledsages herefter af projektets empiriske grundlag, og hvilke metoder jeg har anvendt i min indsamling af empiri.

De empiriske fund analyseres nu, hvortil jeg vil afprøve min tese om relevansen af kønsinkluderende undervisning, og hvorledes udvalgte læreres erfaringer hermed kan påvirke tilrettelæggelsen af kønsinkluderende undervisning. Hertil inddrages den før præsenterede forskning og de teoretiske perspektiver. Herefter følger et handle- og udviklingsperspektiv, hvor jeg præsenterer tiltag, der kan fremme en kønsinkluderende under-

visning. Afslutningsvis præsenteres en samlet konklusion, der indeholder en sammenfatning af de perspektiver, jeg har identificeret gennem analysen, og tydeliggør de væsentlige fund i projektet.

6 Forskningsoversigt

I følgende afsnit vil jeg præsentere projektets forskningsmæssige ramme, hvor studier og teoretiske perspektiver, der ligger til grund for projektets problemstilling udfoldes. Forskningsoversigten indeholder både nationale og internationale bidrag, der belyser historieundervisningen i praksis, arbejdet med inklusion og inkluderende undervisning og LGBT+-elevers trivsel.

6.1 Historiefaget i fokus

Rapporten har til formål at kortlægge, hvordan lærere og elever i grundskolen forstår og arbejder med skolefaget historie. Rapporten viser, at elever ofte opfatter faget som faktuel viden om fortiden og har vanskeligt ved at forbinde fortiden med deres eget hverdagsliv. Elevernes historiebevidsthed har derfor en tendens til at blive ureflekteret og reproduceret gennem læremidler og lærerens formuleringer frem for at være udtryk for egne erkendelser. Dertil kommer, at eleverne udtrykker, at undervisningen ofte opleves tung og domineret af meget læsning, og at variation og elevindflydelse er begrænset (Knudsen, 2016). Lærerne i rapporten betragter historiefaget som et dannelsesfag, men mange har samtidig svært ved at sætte ord på mening med faget, og om eleverne lærer det, faget har til hensigt. Både portaler og grundbøger er gennemgående læremidler i undervisningen, men roses sjældent af eleverne, til trods for, at der blandt de adspurgte lærer i undersøgelsen generelt set er stor tiltro til oplysningerne i læremidlerne. Rapporten viser ligeledes, at 67% af respondenterne anvender didaktiserede læremidler som historieportaler ”ofte” eller ”altid”, og at for mange anvendes den kronologi, læremidlerne har valgt (Knudsen, 2016). Den udbredte brug af portaler og grundbøger, der anvendes som struktur for undervisningen, kan fastholde et mere traditionelt fokus, og dermed begrænse elevernes mulighed for identifikation.

6.2 Teaching Girls They Belong

Jessica Ramos fremhæver, hvordan fraværet af kvinders historier i undervisningen kan svække pigers identitetsdannelse og demokratiske deltagelse. Hun påpeger, at repræsentation er afgørende for unges selvtillid, især for piger fra historisk marginaliserede grupper. Til trods for ændringer i statslige standarder og et stigende fokus på udfordringen i USA, er det til stadighed i mange undervisningsforløb ofte hvide mænd, som er omdrejningspunktet. Resultatet heraf er mere end blot et ufuldstændigt billede af fortiden, men for unge piger, måske endda især piger fra historisk marginaliserede grupper, kan denne fraværende repræsentation antyde, at deres stemme er tiltænkt en plads yderst. Artiklen understreger, at kønsinkluderende undervisning ikke handler om at erstatte det traditionelle indhold, men om at udvide det, og styrke elevernes kritiske

tænkning og empati. Dermed peger Ramos på både udfordringen ved manglende repræsentation og potentialet i at skabe undervisning, hvor alle elever kan spejle sig i historien (Ramos, 2025).

6.3 Inkluderende undervisning

Mette Molbæks ph.d.- afhandling "Inkluderende klasse- og læringsledelse" undersøger læreres centrale rolle i forhold til elevers faglige og sociale udbytte af skolegangen. Afhandlingen tager afsæt i den stigende diversitet i skolens elevgruppe, og de krav lærere møder om at skabe læringsrum, hvor alle elever får mulighed for at deltage og udvikle sig. Molbæk fremhæver, at det ikke er tilstrækkeligt at møde disse krav med generelle løsninger, men tværtimod fordre, at arbejdet med inkluderende undervisning, kræver kontinuerlig analyse af praksis og udviklingen heraf. Projektets fokus er på læreres konkrete praksis, og de valg de træffer i forbindelse med undervisningen (før, under og efter) med det formål at sikre deltagelse for alle elever. I afhandlingen anskues inkludering via deltagelsesbegrebet. Når elevers deltagelsesmuligheder og mønstre analyseres, bliver det muligt at identificere tegn på inkludering og de barrierer, der kan hindre elever at indgå i skolens fællesskaber både fagligt og socialt (Molbæk, 2016, s. 7-45).

Molbæk udvikler en analytisk ramme bestående af fire dimensioner; den rammesættende, relationelle, didaktiske og organisatoriske, der kan anvendes af lærere i refleksioner over deres undervisningspraksis, og hvordan disse kan udvikles. Hun understreger, hvordan deltagelsesbegrebet ligeledes gør det nødvendigt at arbejde med undervisningsdifferentiering, da den enkelte elevs behov må imødekommes, samtidig med etableringen af fællesskabet understøttes (Molbæk, 2016, s. 82-115).

I afhandlingens konklusion fremhæves, at lærere generelt er optagede af at sikre alle elever deltagelse, men at arbejdet opleves komplekst og med en del dilemmaer. Lærere har i deres arbejde både blik på den enkelte elev men også fællesskabet, dog er det uklart, hvor reflekteret læreres perspektiver herpå er. Derfor argumenterer hun for nødvendigheden af at skifte fra individuel tilgang med fokus på mangler til et strukturelt perspektiv med fokus på rammer og praksis, der kan skabe eksklusion (Molbæk, 2016, s. 194-209). Perspektivet er særligt relevant for historiefaget, hvor repræsentation spiller en central rolle, og understøtter behovet for at arbejde med inkluderende rammer, hvor forskellige køn, identiteter og erfaringer kan spejle sig i historien.

6.4 LGBT+-elevers trivsel og mentale sundhed samt oplevelser af mobning, vold, chikane og diskrimination

VIVE lavede i 2024 på baggrund af et ønske fra Børne- og Undervisningsministeriet som en del af deres LGBT+-handlingsplan en undersøgelse om trivsel og udfordringer blandt de 15- 25 årige LGBT+-elever på tværs af grundskole, ungdomsuddannelser og FGU. Undersøgelsen viste, at LGBT+-elever generelt angiver lavere trivsel og livstilfredshed. Over en tredjedel af disse elever rapporterer lav livstilfredshed, og ca. hver

fjerde angiver, at have lavt selvværd. Rapporten viser desværre også, at hver femte LGBT+ elev viser tegn på svær angst og depression. Disse dele er omtrent dobbelt så store i forhold til de elever, der ikke er i LGBT+-gruppen. Henholdsvis 35 % og 17- 20% af LGBT+-eleverne i grundskolen og ungdomsuddannelserne har flere gange oplevet dårlig behandling på skolen. En femtedel af LGBT+-eleverne i grundskolen oplever sjældent eller aldrig at føle sig tryg i skolen, og ligeledes er der en betydelig andel af LGBT+-eleverne, der ikke oplever at kunne gå til deres lærere med problemer, der angår deres seksuelle orientering og/ eller kønsorientering (Greve et al., 2024). Disse fund understreger, at manglende repræsentation og tryghed i undervisningen kan have konsekvenser for elevernes trivsel og identitetsudvikling og peger på behovet for, at lærere arbejder aktivt med at skabe inkluderende læringsmiljøer.

6.5 The Presence of the Past- Popular Uses of History in American Life

Studiet belyser, hvordan mennesker anvender historie til at skabe identitet, kontinuitet og forbindelse mellem generationer. Respondenterne oplevede dog ofte historieundervisningen i skolen som kedelig og irrelevant, mens de fandt mening i personlige og familiære fortællinger. Undersøgelsen peger på, at historieundervisningens udfordring er at skabe relevans og koblinger til elevernes egne erfaringer. Hovedpointerne fra undersøgelsen viste, at mennesker anvender historie til at forankre deres identitet, forstå hvor de kommer fra og skabe kontinuitet mellem generationer mv. Endvidere viste undersøgelsen, at kvinder oplevede stærkere forbindelse til familiehistorien, og oftere førte traditioner og erindringer videre, hvor mænd var mere tilbøjelig til at samle på ting, og var mere orienteret mod den offentlige historie herunder krig/militær (Thelen, 1998, s. 1-36). Dette understøtter behovet for at arbejde med repræsentation og forskellige perspektiver i undervisningen, så alle elever får mulighed for at spejle sig i historien og opleve, at deres egne erfaringer og identiteter er del af en større fortælling.

7 Metode

I det følgende udfoldes projektets metodiske tilgang. Først præsenteres det videnskabsteoretiske grundlag, dernæst det teoretiske afsæt til sidst undersøgelsens design og metoder.

I nærværende projekt anvendes en kombination af fænomenologisk og hermeneutisk tilgang, da undersøgelsen retter sig mod lærernes og elevernes oplevelser og forståelser af fænomener i praksis. Fænomenologien bidrager med en metodisk ramme for at indfange informanternes erfaringer, mens hermeneutikken muliggør en fortolkning af disse oplevelser ud fra kontekst og forforståelser. Kombinationen muliggør både beskrivelse af empiriens indhold og analyser af dybere meningslag (Willaa, 2024, s. 71-80). For at besvare problemformuleringen anvender jeg metodetriangulering bestående af kvalitativ semistruktureret interview af tre udskolingslærere fra tre folkeskoler, og kvalitativ og kvantitativt spørgeskema til tre udskolingsklasser. Triangulerin-

gen ses her som en eksplorativ undersøgelse, hvor lærernes refleksioner og elevernes oplevelser kan sammenholdes og styrke validiteten (Frederiksen, 2025). Forud for undersøgelsen gennemføres pilotstudier af spørgeskema og interview for at mindske uklarheder og fejl, og giver mig indblik i om svarene kan anvendes til undersøgelsens formål (Muschinsky, 2020).

Projektet anvender primært en deduktiv tilgang, da undersøgelsen bygger på eksisterende teori og forskning om udfordringer i historiefaget. Projektet bygger således på artikler og undersøgelser, der dokumenterer en skævvridning af repræsentation af kvinder i historiebøger, en stigende tendens til antifeminisme blandt elever, samt observationer af drenges manglende interesse i forhold til at drøfte ligestilling. Derudover inddrages forskning om LGBT+-elevers trivsel som indikator for, at undervisning i køn, mangfoldige kønsidentiteter og inkluderende historiefortælling er afgørende for elevernes mulighed for at spejle sig i undervisningen, udvikle deres identitet og historiebevidsthed. På baggrund af disse teoretiske og empiriske indsigter undersøges, hvilke potentialer og udfordringer historieundervisningen rummer i forhold til inkluderende undervisning, og hvorledes lærere og elevers oplevelse af disse problematikker er i praksis (Boolsen, 2025, s. 373-377).

I teoridelen redegør jeg først for begrebet historiebevidsthed, med udgangspunkt i Bernard Eric Jensens definition, der udgør projektets centrale forståelsesramme i forhold til at undersøge, hvordan lærere og elever oplever og arbejder med køn, identitet og repræsentation i historieundervisningen (Jensen, 2017, s. 13-51). Begrebet anvendes som analytisk redskab til at forstå, hvordan spejling i historiske fortællinger påvirker identitetsudvikling, trivsel og forbindelsen mellem fortid, nutid og fremtid.

Her inddrages Gitte Funch og Andreas Kopps historiebrugsdidaktik, hvor udgangspunktet i elevernes livsverden er centralt. Dette perspektiv er relevant i projektet her, hvor undersøgelsen også har til formål at belyse, hvordan eleverne oplever historieundervisningen, men også lærernes didaktiske overvejelser i forhold til undervisningen. Ligeledes kan teorien om historiebrugsdidaktik etablere et analytisk grundlag i forhold til historiefagets potentialer og udfordringer (Funch, 2022).

For at besvare problemformuleringen der omhandler begrebet inkluderende undervisning, vil jeg redegøre for Mette Molbæks teori om inkluderende klasse- og læringsledelse, der giver et pædagogisk og didaktisk perspektiv på, hvordan lærere kan skabe fællesskaber med plads til forskellighed og understøtter elevernes deltagelse og trivsel, og hvilke barrierer, der kan være for deltagelse. Molbæk har udarbejdet en analyseramme med fire dimensioner, i projektet her anvendes den relationelle og den didaktiske dimension, da min undersøgelse ikke omhandler, hverken rammer for undervisning eller organisering af historiefaget (Tetler, 2015).

Endelig anvendes Wolfgang Klafki´s teori eksemplarisk undervisning og læring, der understøtter hvordan udvælgelsen af meningsfuldt indhold kan bidrage til kritisk refleksion og dannelse. I projektets kontekst er teorien relevant for at belyse, hvordan læremidler og undervisning kan tage udgangspunkt i elevernes livsverden og åbne for centrale nøgleproblemer, som eleverne kan relatere til (Klafki, 2011).

For at sikre transparens og styrke undersøgelsen reliabilitet, redegør jeg her for indhentning af empiri, og mit kendskab til de udvalgte skoler og lærere. Empirien er indsamlet på tre forskellige folkeskoler i Nordjylland, hvor alle tre lærer underviser i historiefaget. Jeg har udvalgt lærerne på baggrund af kendskab til faglig interesse i faget. Gennem frivilligt arbejde kender jeg to af skolerne, mens den tredje er ukendt for mig, og validerer dermed undersøgelsen med flere vinkler, og risikoen for bias mindskes.

Mit kendskab til to af skolerne kan påvirke tolkningen af data, derfor kræver analysen af alle tre lærers praksis samme metodiske stringens, for at undgå overfortolkning. Jeg er bekendt med at en af informanterne besidder en dobbeltrolle som både praktiserende folkeskolelærer og CFU- konsulent. Denne position indebærer en særlig faglig tyngde og et systemnært perspektiv, som både kan berige data, men også indebærer risiko for bias. Informantens svar kan være farvet af professionelle interesser og ikke nødvendigvis afspejle en gennemsnitlig lærerpraksis.

Analysen inddeles i underoverskrifter med afsæt i problemformuleringen og tematikker undersøgelsen har frembragt. I analysen anvender jeg en situationsanalytisk tilgang, hvor empiriens temaer anskues i relation til hinanden og fortolkes i lyset af projektets teoretiske perspektiver. Analysen bevæger sig abduktivt mellem empiri og teori, og muliggør en helhedsorienteret forståelse af, hvordan elevernes og lærernes oplevelser af historieundervisningen indgår i en bredere kontekst af køn, inklusion og historiebevidsthed (2024, s. 248-249).

Jeg vil i handle- og udviklingsperspektivet præsentere forslag til, hvorledes historieundervisningen kan udvikles i en mere kønsinkluderende retning. Med afsæt i projektets analyser og de forskningsmæssige perspektiver diskuteres konkrete handlemuligheder, der kan styrke elevernes oplevelse af inkluderende undervisning og relevans i forhold til egen livsverden og deltagelse.

7.1 Undersøgelsesdesign

I følgende afsnit præsenteres undersøgelsens design. Her samles de metodiske valg, jeg beskrev i metodeafsnittet, og sættes i relation til problemformuleringen. I de følgende afsnit følger en redegørelse af overvejelser og fremgangsmåde i empiriindsamlingen med henblik på at skabe reliabilitet.

7.1.1 Spørgeskema

Spørgeskemaet er valgt for at indhente data fra flere elever end interview alene muliggør. Spørgeskemaet giver mulighed for svar fra mange på kort tid og er valgt, da emnet berører følsomme emner som køn, identitet og inkluderende undervisning. Derfor benyttes en metode, hvor respondenterne kan besvare anonymt, og opleve tryghed, da jeg ikke er kendt af dem og de ikke stilles til ansvar. Besvarelserne er ikke repræsentative for hele landet, men giver et indblik i, hvordan historieundervisningen opleves på nordjyske folkeskoler (Willaa, 2024, s. 215) (Europa- Parlamentets og Rådets Forordning (EU), 2016, s. 7 og 11).

Spørgeskemaet er udarbejdet med afsæt i teoretiske begreber anvendt i projektet, og danner samtidig baggrund for undersøgelsens konkrete sigte (Bilag 2). Hensigten er ikke kun at kortlægge elevernes syn på historieundervisning, men også at kunne skildre elevernes oplevelser b.la. i forhold til begrebet historiebevidsthed og inkluderende undervisning. Når elevernes svar skal analyseres, anvendes teorien som ramme herfor, og elevernes svar står dermed ikke alene, men indgår i min fortolkning med hensigten at belyse udviklingsmuligheder i historieundervisningen på baggrund af teoretiske perspektiver, og kan dermed karakteriseres som en teoretisk styret undersøgelse (Høyen, 2017).

Jeg har gjort mig etiske overvejelser i forhold til undersøgelsesmetoden med fokus på emnets følsomhed og krav i persondataforordningen (GDPR). Inden eleverne besvarer spørgeskemaet, informeres klassen om undersøgelsens formål og min rolle som forsker. De tre lærere er ligeledes orienteret, og har fået til opgave at sende information fra mig til forældrene (Bilag 1). Da børn og unge har krav på særlig beskyttelse, kan der i enkelte klasser være behov for forældresamtykke, hvis eleverne er under 15 år. Spørgeskemaet indledes med en skriftlig præsentation af anonymisering, databehandling og opbevaringsperiode (Europa-Parlamentets og Rådets Forordning (EU), 2016, s. 7 og 11) (Brinkmann S. , 2025, s. 607- 610).

7.1.2 Interview

Interviewmetoden er valgt for at opnå en nuanceret forståelse af historielærernes praksis og refleksioner. Undersøgelsen bygger på interview med tre historielærere fra nordjyske skoler. Alle underviser de i historie. Metoden giver mulighed for en mere nuanceret forståelse af den praksis som lærerne står i, men også deres didaktiske og pædagogiske overvejelser i forhold til undervisningen. Jeg har valgt et semistruktureret interview, hvorved der anvendes en interviewguide med spørgsmål udarbejdet på forhånd, men hvor der også vil være plads til relevante uddybelser og evt. nye uddybende spørgsmål (bilag 3). Det giver mulighed for en mere fleksibel undersøgelse, som også er afhængig af konteksten, som lærerne er i. Interviewmetoden tager ligeledes videnskabsteoretisk afsæt i fænomenologien, hvor informantens subjektive oplevelser er i centrum (Willaa, 2024, s. 181-208).

Kvale og Brinkmanns syv stadier i en interviewundersøgelse er anvendt som afsæt i udarbejdelsen af interviewet. Tematiseringsfasen har indeholdt en afklaring og operationalisering af begreberne: historiebevidsthed, inkluderende undervisning og kønsidentitet, hvilke alle er centrale begreber i projektet, og tilligemed grundlaget for interviewguidens opbygning. Interviewet er designet deduktivt, da det tager udgangspunkt i teoretiske antagelser om, at historieundervisningens indhold har betydning for elevernes mulighed for at kunne identificere sig hermed, og øge muligheden for deltagelse. Dermed kan der argumenteres for at interviewet er af hypotesetestende karakter, hvor lærerens udsagn vil bidrage til en enten af- eller bekræftelse af disse antagelser (Brinkmann S. K., 2014, s. 157-169).

Spørgsmålene veksler mellem tematiske spørgsmål, fx anvendte læremidler og narrative spørgsmål, fx hvordan lærerne oplever at elevernes historiebevidsthed udvikler sig. Formålet er at skabe en dynamisk samtaleform, hvor informanterne både kan reflektere over egen praksis, og dele konkrete erfaringer fra praksis med mig. Interviewet er en situationsbestemt samtale og vores indbyrdes relation har betydning for dybde og indhold. Jeg har derfor lagt vægt på at skabe en tryg og respektfuld samtaleramme, hvor informanterne på forhånd er informeret om formål, anonymitet og databehandling. Interviewene lydoptages og transskriberes efterfølgende med henblik på tematisk analyse. I transskriberingen sikres informanternes anonymisering stadig. Interviewene er en central del af projektets kvalitative datagrundlag, og har til formål at bidrage til belysning af, hvorledes historieundervisningen kan forstås og udvikles (Willaa, 2024, s. 203-205). Ved transskriberingen skrives det sagte med forbehold for fejl, og min opmærksomhed på at talesprog er en strøm med mange uafsluttede sætninger. Det er heller ikke muligt at medtage mimik og kropssprog, hvorved en del information går tabt (Brinkmann L. T., 2025, s. 52-53). I analysen anvendes relevante uddrag fra de tre interview. Fuldt transskriberede interview kan eftersendes ved behov. Jeg er igen opmærksom på, at min undersøgelse kan indeholde følsomme spørgsmål, da de indebærer refleksion over egen praksis. Jeg tilgår derfor undersøgelsen nænsomt og respektfuldt, og tydeliggør at intentionen ikke er at udskamme deres arbejde.

8 Teori

I dette afsnit vil jeg præsentere nærværende projekts teoretiske afsæt. Afsnittet danner således den analytiske ramme for undersøgelsen ved at introducere de begreber og perspektiver, som anvendes til at belyse problemformuleringen.

8.1 Historiebevidsthed

I 1995 ændredes læreplanen for historie, hvormed udviklingen af historiebevidsthed blev kerneopgaven for faget. Siden har begreber som historisk bevidsthed og historiebevidsthed været omdiskuteret inden for histo-

riedidaktikken. Karl-Ernst Jeismann, en tysk historiedidaktiker, var sammen med flere med til at udvikle begrebet, og definerede historiebevidsthed som: ” […] Det er bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning”. Begrebet får fodfæste i dansk historiedidaktisk debat i løbet af 1980´erne, hvor især Bernard Eric Jensen står for udviklingen af forståelsen herhjemme. Jensen belyser, hvordan historiebevidsthed er et grundvilkår for mennesker både at reflektere og orientere sig i tid (Pietras, 2016).

Bernard Eric Jensen pointerer, at: ”Det centrale i begrebet ”historiebevidsthed”, vedrører det sagsforhold, at der i et menneske- og samfundsliv indgår samspil mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt” og fremhæver hermed vigtigheden af forståelsen af tid. Historiebevidsthed anvendes i forklaringen på forskellen mellem mennesketid og kronologisk tid. Slavisk følger fortid, nutid og fremtid hinanden i kronologisk tid, og i mennesketid interagerer og påvirker de tre tider hinanden. Vi anvender mennesketid i forståelsen af historisk- sociale processer, da denne er grundlaget for hvorpå mennesker handler (Jensen, 2017, s. 13-51).

Dermed peger begrebet på det grundlæggende menneskelige vilkår, at den levende nutid konstant rummer både en fortid, som vi erindrer, og en fremtid vi har forventninger til. Historiebevidsthed beskriver således det samlede samspil mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Samspillet går således begge veje. Ifølge Bernard Eric Jensen er historiebevidsthed et spørgsmål om at forstå, at vi er historie. Ligeledes er mennesker også fælles om at have ”historisk natur”, hvilket betyder at forskellige mennesker og grupper med varierende historie ligeledes bliver forskellige. I denne historiske natur befinder sig også forståelsen af, hvorledes vi mennesker både som individ og i grupper ligeledes er historieskabte og historieskabende. Vi udvikler som mennesker handlekompetence, når vi tilegner og bearbejder handle- og væremåder i det samfund vi er i. Historiebevidsthed er altid til stede i os mennesker. Historiebevidsthed som identitet og som møde med det fremmede består af tæt forbundne processer, hvor identiteten formes gennem spejlinger, og giver mulighed for at opleve og forstå sig selv som en del af et bestemt fællesskab- et forestillet fællesskab (Jensen, 1996). Jensen understreger, at historie ikke ”bare sker”, men bliver til gennem menneskers handlinger, valg og samspil. Vi må ligeledes, før vi kan forstå de historiske strukturer og fortællinger, forstå menneskets handlinger og praksis. Jensens peger på, at denne tilgang ikke læres først og fremmest gennem skolefaget historie, men tilegnes i hverdagen via sociale interaktioner, erfaringer og måden, hvorpå vi forstår os selv i kontrast til andre. Vores historiske bevidsthed af samfundet formes i vores livsverden, og ikke kun i klasseværelset (Jensen, 2017, s. 24-35). I arbejdet med udviklingen af elevers historiebevidsthed er det afgørende at eleverne arbejder med at relatere temaer og emner til den tid de lever i. Her kan aktualisering og distancering anvendes. Aktualiseringen bruges i nutidsrelatering, og distancering anvendes når forskellen mellem fortiden der arbejdes med og elevernes egen tid skal præciseres (Jensen, 1996) (Funch, 2022).

8.2 Inkluderende klasse- og læringsledelse

Mette Molbæk pointerer, hvordan en inkluderende skole tager udgangspunkt i målsætningen om at nedbryde barrierer for deltagelse, så alle elever sikres størst muligt udbytte- fagligt, personligt og socialt- gennem fællesskab og samarbejde. Den pædagogiske og didaktiske opgave består derfor i kontinuerligt at tilpasse undervisningen og det samlede læringsmiljø til den aktuelle elevgruppe (Molbæk, 2016, s. 7-39). Molbæk fremhæver, hvorledes arbejdet med inkluderende klasse- og læringsledelse forudsætter et fundament bestående af centrale dimensioner, hvortil de to dimensioner fremhæves her, som nævnt i metodeafsnittet. Den didaktiske dimension beskriver, hvordan lærerens værdier og syn på læring har betydning for de valg, der træffes i forbindelse med undervisningen. Her bliver lærerens faglighed, kendskabet til elevernes forudsætninger, og vilje til at planlægning med fokus på differentiering, samt brug af evaluering centralt. Dialog i undervisningen og tydelige forventninger til eleverne spiller også en væsentlig rolle i denne dimension (Tetler, 2015). Den relationelle dimension tematiserer, hvordan de forforståelser og måden hvorpå læreren kommunikerer om og til eleven, får betydning for elevens deltagelsesmuligheder i både sociale og faglige fællesskaber. Der er her fokus på lærerens evne til samarbejde, da dette er afgørende for at skabe inkluderende klasse- og læringsledelse. Lærerens opmærksomhed på egne relationskompetence er central for elevens udvikling af tillid til egne muligheder. Det er ligeledes i denne dimension skolens og lærerens kultur bliver afgørende for om eleven på en meningsfuld måde føler sig inkluderet, da sammenhængen mellem det faglige og sociale hænger tæt sammen (Tetler, 2015).

8.3 Historiebrugsdidaktik

”Som al anden didaktik tager historiebrugsdidaktik udgangspunkt i, at *nogen vil noget med nogen*” (Funch, 2022). Historiebrugsdidaktikken tager afsæt i elevernes livsverden, hvilket skal forstås helt konkret. I centrum for læreprocessen placeres altså eleverne på en sådan måde, hvor deres erfaringer fra egen livsverden og dagligdagsperspektiv bliver genstand for den undervisning lærerne præsenterer. Der findes ikke en fast metode for, hvorledes dette skal realiseres, da en undervisning med udgangspunkt i eleverne kan tilrettelægges på mange forskellige måder. Det afgørende er, at eleverne kan skabe forbindelse til undervisningen og opleve den meningsfuld og relevant i forhold til deres eget liv. Med historiebrugsdidaktikken som ramme betragtes eleverne som kompetente individer, der allerede besidder historiebevidsthed gennem den tid de har levet, og de erfaringer de har gjort sig. Samtidig må elevernes historiebevidsthed kvalificeres. Eleverne skal, når historiebrugsdidaktikken er udgangspunkt, arbejde med erkendelse af dem selv og det at være historieskabte og historieskabende (Funch, 2022). Gennem undersøgelse skal eleverne lære, hvorledes strukturer og mennesker i forskellige tider og steder er en del af en historisk kontekst. Kopp og Funch peger på, at ovenstående betragtninger har betydning for elevernes dannelse og identitetsudvikling. Ligeledes må disse betragtninger afstedkomme spørgsmål som: ”hvem er jeg, hvor kommer jeg fra, hvor vil jeg gerne hen?”. Disse spørgsmål

kan ikke besvares uden kollektive dimensioner, og knytter an til spørgsmålene: ”Hvem er vi, hvor kommer vi fra, og hvor vil vi hen?”, hvortil undersøgelser om hvem er ”de andre” med udsyn og et retrospekt syn på andre mennesker, deres synspunkter og erfaringer af kulturel eller personlig art. Derfor bliver lærerens faglige kompetencer også afgørende, da det er centralt at kunne vælge indhold, der kan udføres betydnings- og meningsfuldt for eleverne. Dermed er det lærerens ansvar at sikre, at de perspektiver på fortiden, der bringes i spil, får reel betydning for eleverne. Ansvaret gælder ligeledes for valg af læremidler og arbejdsmetoder, og for at de skaber deltagelsesmuligheder for alle elever i klassen (Funch, 2022). Når elevernes livsverden er udgangspunktet for valg af indhold, indikerer dette, at der arbejdes med erkendelse og handlemåder, der får nytteværdi for eleverne. Afsættet i deres livsverden betyder ikke, at undervisningen skal handle om dem, men derimod at undervisningen skal vedrøre den verden eleverne er en del af, med det formål at nuancere og udfordre deres eksisterende forståelse og udvide deres horisont. (Funch, 2022).

8.4 Den eksemplariske undervisning og læring

Wolfgang Klafkis didaktik betragtes som en kategorial dannelsesteori, hvor eleven gennem mødet med stoffet både opnår erkendelse og udvikler handlemuligheder. Derfor må undervisningen tilrettelægges, så eleverne får forståelser og perspektiver, der hjælper dem til at navigere og handle i verden (Wiberg, 2017).

Klafki belyser, hvorledes grundtanken bag den eksemplariske undervisning er, at eleverne igennem få, udvalgte eksempler udvikler sig i retning af mere eller mindre omfattende og generelle anvendelige kundskaber, færdigheder og holdninger. Gennem disse generelle indsigter, færdigheder og holdninger bliver det muligt at forstå og bearbejde mindre grupper af fænomener eller problemstillinger, der deler samme eller lignende struktur. Virkningen af disse kundskaber, evner og holdninger kan, når de udvikles på baggrund af et enkelt eksempel eller et begrænset antal udvalgte eksempler, betegnes som kategorial (Klafki, 2011). Eksemplarisk undervisning omhandler ikke blot om at formidle færdige resultater eller skemaer. Derimod må læringsprocessen tilrettelægges, således eleverne selv arbejder sig frem til indsigter gennem undersøgelse, rekonstruktion og ”opdagende” arbejde. Dermed skal eksemplarisk læring støtte elevernes selvstændighed, kritiske dømmekraft og evne til at tage initiativ til videre læring. En selvstændig læring kan dog kun finde sted med en forbindelse mellem elevorienteret undervisning og den eksemplariske undervisning og læring. Derfor må den selvstændige læring tage afsæt i det udviklingstrin, den enkelte elev er på, hvilket bl.a. indebærer kognitive, sociale, æstetiske og moralske udviklingstrin, og samtidig skabe en spænding mellem elevens nuværende forståelse og undervisningen. Undervisningen er ikke blot faglig viden, men handler om at styrke elevernes evne til selv- og medbestemmelse og til ansvarlig deltagelse i samfundet (Klafki, 2011).

9 Analyse

Analysen tager udgangspunkt i min indsamlede empiri og projektets teoretiske perspektiver, hvor potentialer og udfordringer i en kønsinkluderende undervisning undersøges. Empiri og teori flettes igennem analysen sammen for at skabe helhedsforståelse gennem afsnittet.

Alle elevbesvarelser fra spørgeskemaet findes i bilag 4, og uddrag af lærernes interview er samlet i bilag 5. Der henvises derfor ikke løbende til bilagene i analysen.

9.1 Oplevelsen af kønsidentitet og inkluderende historieundervisning

Da jeg med projektet ønsker at belyse potentialer og udfordringer ved kønsinkluderende historieundervisning, er det relevant at bede eleverne svare på, hvilket køn de identificerer sig med. VIVE´s rapport fra 2024 peger på, at 1,4% af deres respondenter i grundskolen ikke er afklaret med, hvilket køn, de identificerer sig med (Greve et al., 2024). Min undersøgelse viser det modsatte, da alle elever identificerer sig som dreng eller pige. Samtidig må bevidstheden om konteksten, som eleverne befinder sig i, være til stede. Eleverne besvarede spørgeskemaet i klassen med kammerater ved siden af, hvilket kan have påvirket deres svar. Spørgsmålet er personligt, og den manglende relation kan have virket utryg. Lærerne oplever generelt ikke, at elever i deres klasser er i tvivl om kønsidentitet, men anerkender, at det kan være tilfældet. Lærer A svarer f.eks.: ”*Ikke i historieundervisningen altså, vi kan godt høre rundt om i klasserne, at nogen er i tvivl om, hvad de er, men ikke noget der påvirker*”.

Lærer B svarer således: *”Nej, det er det egentlig ikke, og så alligevel lidt, altså øh, nu tager jeg lige min anden kasket på- min CFU-kasket. Og på CFU er det lidt sjovt at se, hvor langt bagefter vi er i forhold til SSF i Nordjylland. […] Jeg tror også, at det er et punkt om nogle år, så er vi sådan, okay- det kunne godt være vi skulle have gjort noget mere der. Fordi selvfølgelig er de der, og selvfølgelig er de også i vores klasser, hvorfor skulle de ikke være det? […]*”.

Lærer C svarer: ”*Nej, overhovedet ikke, ikke inde ved mig, og heller ikke på årgangen, og jeg ved ikke om det er fordi, der ikke er plads til det, jeg tror bare ikke, det er nået hertil faktisk*”. Deres svar taler ind i forskellige perspektiver, hvor både lærer A og B er bevidste om, at der kan være elever i klasserne, som er i tvivl, og lærer C er i tvivl om, der er plads til eleverne på årgangen. Dette kan være et udtryk for, som VIVE´s rapport viser, at hver fjerde LGBT+-elev ikke føler, at de hører til på deres skole, og kun halvdelen af LGBT+-eleverne oplever, at de kan være dem selv overfor deres lærer (Greve et al., 2024). Det kan signalere, at nogle elever måske ikke føler sig tilstrækkelige trygge i relationen til deres lærer, til at kunne udtrykke deres kønsidentitet. Molbæk fremhæver, at lærerens forforståelse af eleven og relationskompetence er afgørende for om eleven oplever sig som en del af fællesskabet. Jeg kender ikke lærernes relation til de enkelte elever, men finder det alligevel relevant, at denne kan være på spil. Hvis en elev oplever manglende plads til identitet eller åbenhed

for mangfoldighed, kan dette føre til at eleverne undlader at udtrykke sider af sig selv- herunder køn. Det bliver derfor centralt, at læreren aktivt arbejder med at skabe et trygt og inkluderende rum, hvor eleverne har oplevelsen af at blive set, hørt og tør være sig selv (Tetler, 2015). Bernard Eric Jensen understreger netop, at historiebevidsthed er afhængig af, at elever kan forbinde fortid, nutid og fremtid med deres egen tid. Når en betydelig del af eleverne oplever at være udenfor i undervisningen, peger det ind i, at deres mulighed for at udvikle historiebevidsthed er begrænset (Jensen, 1996). Spørgeskemaet viser videre, at næsten 22% af eleverne har følt sig udenfor i historietimerne, og en fjerdedel faktisk begrunder det med "Køn/ identitet". Eleverne uddyber ikke deres svar mere, men én forklaring kan netop være det faktum, at LGBT+-elever oplever dårligere trivsel end ikke LGBT+-elever, som VIVE´s undersøgelse viser (Greve et al., 2024).

9.2 Potentialer og udfordringer i forhold til kønsinkluderende undervisning gennem læremidler

Et centralt fund i min undersøgelse viser, at 83% af eleverne oplever, at mænd dominerer i undervisningsmaterialerne, mens kun 4% nævner kvinder. Elevernes oplevelser underbygger Arbejdermuseets optælling, der netop viste en betydelig skævvridning i repræsentationen (Pedersen, 2024). Samtidig viser lærernes svar i interviewet forskellige grader af bevidsthed og refleksion herom. Lærer A fortæller, at vedkomne ikke har tænkt over denne skævhed, før jeg nævner den, og udtaler: " […] *det er jo fordi, at de lærebøger vi har, det er jo nu engang, det vi har. Det er det, der er tilgængeligt og med den forberedelsestid med begrænsning vi har […]*". Og lærer B erkender:

" […] *Jamen, der må jeg altså igen lægge mig fladt ned, det gjorde vi bare ikke. Det er en dårlig undskyldning, men det var bare ikke noget vi gjorde […] men vi må bare heller ikke give eleverne, den der oplevelse af, at der har været ligestilling hele tiden, så det er den der med at finde balance, hvor vi ikke kobler nutidens piger, elever fra, fordi det altid handler om de store, tykke hvide mænd og de store krige, og så giver et nuanceret billede på fortiden, hvor der jo ikke var ligestilling, det synes jeg er interessant*".

Lærer C fremhæver: "*Det gør jeg faktisk ikke så meget […] jeg synes også det kan være svært at dykke ned i historiefaget og lave lidt ligestilling der […] vi kan ikke ændre på historien*". Lærer B´s perspektiv understøtter Jessica Ramos, idet hun pointerer, hvordan fraværet af kvinders historie kan have en negativ indflydelse på pigers identitetsdannelse og videre demokratiske deltagelse i samfundet. Når eleverne ikke præsenteres for kvindelige aktører, skaber det en risiko for at eleverne konkluderer, at mænd primært har skabt historien (Ramos, 2025). Bernard Eric Jensen påpeger, at historiebevidsthed også er erkendelsen af at være historieskabte såvel som historieskabende, hvor lærernes manglende didaktiske overvejelser i forhold til denne skævvridning, kan få betydning for især pigernes forståelse og udvikling heraf (Jensen, 2017, s. 24-35). Dette står i kontrast til Klafkis teori om eksemplarisk undervisning, udvalgte læremidler skal åbne for nøgleproble-

mer, der styrker elevernes kundskaber og deres evne til ansvarlig deltagelse i samfundet (Klafki, 2011). Når kvinders historie mangler eller er repræsenteret meget lidt, kan det svække elevernes muligheder for at udvikle en bredere demokratisk dannelse.

Lærer A fortæller videre, at hun ingen overvejelser gør sig i forhold til køn og mangfoldighed, når hun vælger læremidler. Lærer C tilkendegiver på samme spørgsmål: *"Ikke sådan specielt, jeg tror måske ikke, det sådan rigtigt er kommet til Nordjylland endnu, og slet ikke herude […]"*. Når jeg spørger videre, om de har truffet til- eller fravalg ud fra køn, svarer de begge nej, lærer A forklarer videre: " […] hvorfor skal jeg skelne, jeg tror, det er det, jeg tænker. Når de kommer ud herfra, skal de kunne det samme". Svaret kan indikere, at lærer A har misforstået hensigten, da det handler om at tilføje perspektiver, der gør undervisningen meningsfuld og styrker selvstændighed og kritisk dømmekraft (Klafki, 2011). De to læreres svar efterlader mig med indtrykket af, at det ikke fylder meget i planlægningen af undervisningen. Lærer C´s refleksion over, hvorvidt det geografiske aspekt har betydning, er interessant, og kan pege ind i, at elever i visse områder i mindre grad får mulighed for at spejle sig i fortællingerne i undervisningen. Af hensyn til projektets omfang er det dog ikke udfoldet mere her. Lærer B svarer: " […] *det er godt nok, at vi lige er kommet til at snakke om det, for det har sgu ikke været prangende, det vi har gjort tidligere […]*", og fortæller videre, at vedkommende er bevidst om at kvinderne har fyldt i historien, men fokus har ikke været herpå, hvilket giver lærer B en forståelse for, at der kan have siddet nogle piger i undervisningen, og tænkt at det kun er drenge og mænd, der er skabt af historien. Lærer B´s svar taler ind i Kopp og Funchs teori om, hvordan historieundervisningen for at den opleves relevant for eleverne, bør tage udgangspunkt i elevernes livsverden, ikke at det skal handle om eleverne, men når eleverne er udgangspunktet for det har betydning for både deres dannelse og identitetsudvikling. Samtidig understøtter det pointen om lærerens ansvar for at vælge læremidler mv., der har de egenskaber, der kan gøres betydnings- og meningsfyldte for eleverne (Funch, 2022). Lærer B´s refleksion viser en forståelse for, at den manglende opmærksomhed på repræsentationen af køn i læremidlerne kan have påvirket nogle elevers oplevelse af faget, og taler ind i betydningen af lærernes valg af materialer, og hvordan disse kan påvirke relevansen for eleverne.

9.3 Potentialer og udfordringer i forhold til kønsinkluderende undervisning med udgangspunkt i lærernes valg og tilvalg

Spørgeskemaet viser, at mange elever er usikre på, om de har haft om kønsroller og ligestilling i historieundervisningen, 28% af eleverne svarer "ja", 34% "nej". Over halvdelen finder emnet vigtigt, mens en fjerdedel afviser relevansen af emnet. Eleverne viser både modstand og behov for afklaring. På skole C svarer en elev "nej" med den begrundelse: "*fordi det er kvinder*", mens en anden elev skriver: "*der bliver talt nok om det i medierne, jeg er kommet for at lære ikke diskutere om køn/ ligestilling […]*". Begge disse udsagn taler ind i Rikke Alberg Peters pointe om, at nogle drenge (nogle drenge- spørgeskemaet viser, at det er drenge, der har

svaret her) søger væk fra mere traditionelle syn på ligestilling, og i stedet drages af en mere radikal tilgang hertil. Samtidig svarer en elev fra samme skole "ja" til, at det er vigtigt, at de undervises i emnet, og begrunder det med at vedkommende er: "*forvirret over hvordan der kan være så mange køn*", hvilket peger på et behov for en undervisning, der kan bidrage til at skabe afklaring og sprog for kønsidentitet. Her peger Rikke Alberg Peters netop argumentationen for at undervise i dette emne i historie f.eks. ved at bearbejde emnet ud fra en historiefaglig kontekst og kan bidrage til at udvide elevernes historiebevidsthed, når der arbejdes med at køn er historiske foranderlige størrelser og drøftelser herom kan medføre et andet syn på kønsnormer i samfundet (Peters, 2025). Dette understøttes af Arbejdermuseets opmærksomhed på, at drenge mangler sprog for deres ligestilling, hvormed de må hjælpes for at kunne deltage i debatten (Stærke et al., 2024).

På skole B svarer en elev, at vedkommende finder emnet vigtigt, da "*det forklarer nogle ting i dag*". Svaret her kan tolkes som eksempel på, at eleverne har svært ved at eksemplificere, hvordan fortiden påvirker deres nutid, hvilket er en af udfordringerne, som rapporten *Historiefaget i fokus* også dokumenterer. Rapporten peger videre ind i at historiebevidsthed som fænomen mere er elever, der har tillært sig formuleringer fra deres lærer og læremidler, end et udtryk for at elever har forståelser herfor (Knudsen, 2016, s. 20-21). På skole A svarer en elev, at emnet er: " *en vigtig del af historien*", mens en anden skriver: "*at alle burde have det samme, og vi skal vide at det ikke burde være unfair*". Begge udsagn giver en indikation af, at der er elever på de tre skoler, for hvem ligestilling og kønsroller anses, som værende en naturlig del af historiefaget. Elevernes besvarelser belyser, hvorledes der er potentiale for at styrke kønsinkluderende undervisning, når over halvdelen af eleverne svarer, at det er et vigtigt emne, taler dette netop ind en forståelse af betydningen af emnet for det samfund eleverne befinder sig i nu. Ligeledes peger svarene ind i en ret stor del at eleverne, der muligvis enten ikke kan se relevansen af emnet, eller måske endda er usikre på, hvorfor emnet er relevant og hænger sammen med historiefaget. Elevernes usikkerhed kan skyldes, at fortidens valg ikke er tilstrækkeligt koblet til elevernes nutid. Jensen peger netop på, hvordan eleverne for at forstå historiske strukturer først må forstå menneskers handlinger (Jensen, 2017, s. 24-34). Dette peger videre ind i historiebrugsdidaktikken, og hvordan der i undervisningen må struktureres med udgangspunkt i elevernes livsverden, for at sikre eleverne skaber forbindelse til undervisningen, og oplever den som relevant og meningsfuld, og samtidig udvide deres horisont. Aktualisering og distancering kan bringes i spil, netop for at eleverne ser tydelige forskelle og samtidig kan relatere fortiden til deres egen samtid (Funch, 2022). Samtidig kan lærernes manglende refleksion over valg og tilvalg være et udtryk for lærernes syn på læring, og hvordan disse kan få skabt en barriere for deltagelse. Det kan skyldes manglende tydelighed om læringsmål eller manglende hensyn til elevernes forudsætninger. Dette kan bevirke at nogle elever ikke føler sig inkluderet. Molbæk belyser, hvordan lærernes forforståelse og tydelige forventninger er afgørende for, om den enkelte elev føler sig som en del af fællesska-

bet. Det kan skabe barrierer for deltagelse, hvis elevernes forudsætninger ikke inddrages i valg og tilvalg (Tetler, 2015).

I interviewet af de tre lærere beder jeg dem forholde sig til, hvilke overvejelser de gør sig i forhold til valg af læremidler. Lærer A svarer, at det er afhængig af emnet, og siger videre: " […] *9. klasse det er meget læsning, vi stiler mod eksamen […] eleverne i min egen klasse (7. klasse red.) for eksempel, som er ekstremt svage. Der vil jeg aldrig nogen sinde taget noget tekst tungt […] der bliver det meget billeder og malerier*". Lærer B fortæller, at er mere opmærksomhed på de valg, der træffes nu end for år tilbage, og udtrykker videre:

" […] jeg kan godt være lidt bange for, at vi lærer, her tager jeg altså mig selv med, kan have nogle blinde vinkler i forhold til hvordan fortiden præsenteres […] jeg prøver at være bevidst om at vælge nogle materialer, som, som præsenterer fortiden på fortidens vis".

På skole C fortæller læreren, at hun er ny, og det samme er kollegaen, og siger at: "*vi er gået lidt den sikre løsning (anvender Alinea red.), for at vi kommer omkring de mål og krav der er. Så det er faktisk de overvejelser, vi har gjort indtil videre"*. Lærerens udsagn kan indikere en stor variation af valg af læremidler, hvor lærer A primært fokuserer på tilpasning til elevernes faglige niveau, og hvor lærer B er bevidst om blinde vinkler, er fokus mest på, hvordan fortiden præsenteres. Lærer C giver udtryk for at vælge den sikre løsning uden større overvejelser. Når jeg ser på lærernes udsagn i lyset af rapporten *Historiefaget i fokus*, hvor besvarelserne fra lærerne i den undersøgelse viser, at mange oplever historiefaget som teksttungt og med meget læsning især i de ældste klasser underbygger mine data fra interviewet dette. Lærer A fremhæver, at undervisning i 9. klasse netop er præget af meget læsning, fordi eleverne skal klædes på til en evt. eksamen. Lærer C vælger den "sikre løsning" ved at følge en årsplan og de fastlagte krav, hvilket belyser rapportens pointe om at undervisningen i de ældste klasser kan være domineret af meget læsning og tilrettelæggelse ud fra pensum, og ikke med udgangspunkt i elevernes livsverden. Dette kan tyde på en diskrepans mellem mine data og rapportens udsagn om, at historiefaget kan opleves tungt og måske endda mindre inkluderende, måske især i fravalget af alternative materialer og perspektiver (Knudsen, 2016, s. 13, 27). Ligeledes tydeliggør Molbæk, at inkluderende undervisning fordrer, at praksis kontinuerligt analyseres og udvikles. Der er risiko for, at elevernes deltagelse begrænses, hvis læremidler vælges uden kritisk refleksion over elevernes forudsætninger eller repræsentationen af mangfoldighed (Molbæk, 2016, s. 105-110) (Tetler, 2015).

Det taler også ind i lærernes kompetencer til at vælge indhold, som kan gøres meningsfuldt for eleverne. Vælges læremidler ud fra tilgængelighed eller "det sikre valg", er der en risiko for at undervisningen ikke er relevant for elevernes forståelse og oplevelse af hverdagen. Der er også en mulighed for, at de perspektiver på fortiden lærerne vælger, og måske ikke reflektere over i forhold til køn, kan skabe en barrierer for deltagelse, hvis betydningen for eleverne er fraværende (Funch, 2022). Dette perspektiv kan underbygges af

vigtigheden af at eleverne præsenteres for konkrete eksempler, der hjælper dem i erkendelsen af strukturer bag vores samfund, og igennem arbejdet hermed tilegner sig forståelser, de kan bruge i nye sammenhænge, og må derfor tage udgangspunkt i eleverne (Klafki, 2011, s. 185-190).

9.4 Potentialer og udfordringer i forhold til kønsinkluderende undervisning gennem elevernes erfaringer og oplevelser af undervisningen og historiebevidsthed

På spørgsmålet om, hvordan eleverne oplever undervisningen generelt (skala 1-5), placerer størstedelen af eleverne sig midt på skalaen, 40% svarer 3, og kan være en indikation på, at eleverne oplever undervisningen som hverken kedelig eller særligt spændende. 27% svarer 2, og kan pege på en mere kritisk vurdering, mens 24% svarer 4, og oplever oftere undervisningen spændende. Kun få elever placerer sig i de to yderpunkter. Samlet fremstår undervisningen for mange elever neutral, snarere end tung eller spændende.

Elevernes svar kan være et udtryk for, at undervisningen opleves uden tydelig relevans for deres livsverden, og kan ses som et udtryk for, at undervisningen ikke i tilstrækkelig grad aktualiseres for eleverne. Altså at lærerne i undervisningen lykkedes med at belyse, hvordan emnerne i undervisningen kan få eller har betydning for dem. Samtidig kan det også være det modsatte, at lærerne ikke får belyst de præcise forskelle og skabt distanceringen. Det kan betyde, at eleverne ikke ser samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, og muligheden for at se dem selv som både historieskabte og historieskabende reduceres. Det kan videre trække tråde til Rosensweig og Thelens beskrivelse af, hvordan vi mennesker ofte finder mening i de personlige fortællinger frem for undervisningen i skolen, når næsten halvdelen af eleverne placerer sig midt på skalaen, og kun få oplever høj grad af identifikation, kan det bekræfte, at historieundervisningen i skolen kan opleves distanceret og mindre relevant. Dette kan ydermere understøttes af elevernes oplevelse af, at historiefaget er teksttungt, og at de giver udtryk for at have svært ved at se relevansen af faget i modsætningen til dansk og matematik, som eleverne fremhæver i *Historiefaget i fokus*.

Lærerne fremhæver i interviewene alle vigtigheden af at elever kan spejle sig i de personer og fortællinger, lærerne præsenterer i undervisningen, men samtidig påpeger lærer fra skole A at: *"der er vi bare ikke"*, og lærer fra skole C, at ved at tilrettelægge undervisningen, så eleverne kan spejle sig heri at*: "du fanger flere, og forstår vigtigheden af det, og forstår sammenhængen mellem fortid og nutid"*. Lærerne fremhæver videre i interviewene forskellige måder at beskrive historiebevidsthed på. Lærer fra skole A beskriver, at*: "det er det med at hive det gamle frem for at forklare ja hvordan nutiden hænger sammen og også fremtiden",* mens lærer fra skole B forholder sig mere kritisk overfor begrebet, og oplever det som mere betydningsfuldt for undervisere på seminarierne end i praksis men fortæller videre, at målet med undervisningen er*: "de (eleverne red.) får en ide om at der er nogle mennesker, som tidligere har truffet nogle valg, som faktisk har konsekvenser for dem".* Lærer fra skole C peger på, at historiebevidsthed er*: "at give eleverne en forståelse af, hvor-*

dan historien har indflydelse på, hvordan de har det i dag". Alle tre lærere indikerer ligeledes, at de arbejder bevidst med at fremme udviklingen af elevernes historiebevidsthed i undervisningen både ved at italesætte, stille spørgsmål og drage paralleller til elevernes liv i dag. Men også at det er svært for eleverne, og kræver at man oversætter betydningen af historiefaget, og hjælper dem til at koble fortid, nutid og fremtid. Udsagnene kan siges at vise, at en fælles intention om at forsøge at skabe relevans, men også at arbejdet med historiebevidsthed ofte forbliver abstrakt og udfordres af, at det er svært for eleverne og kræver tid.

Når lærerne fremhæver vigtigheden af, at eleverne kan spejle sig i fortællingerne og personerne i undervisningen, kan det anskues som et forsøg på at skabe relevans og mening i undervisningen. Samtidig peger lærer A på, at eleverne endnu ikke er der, hvor de kan spejle sig i personerne. Lærer C understreger derimod, at spejlingen netop kan hjælpe eleverne til at forstå sammenhæng mellem fortid og nutid. Begge udsagn viser, at intentionen om at skabe undervisning, eleverne kan spejle sig i er til stede, men peger samtidig på udfordringen i arbejdet hermed. Når lærer B pointerer, at målet med undervisningen er, at eleverne opnår forståelse for, hvordan tidligere menneskers valg har konsekvenser for nutiden, ligger det tæt op ad måden hvorpå Bernard Eric Jensen definerer erkendelsen af at være historieskabte. På samme tid understreger lærer A´s udsagn, at eleverne ikke nødvendigvis får hjælp til at forbinde fortid, nutid og fremtid, og på denne måde opnå erkendelse af selv at være historieskabende. Jensen belyser, at det er i denne erkendelse udviklingen af handlekompetencer kan ske, altså evnen til at agere i det samfund, eleverne befinder sig i.

Molbæk fremhæver, hvordan inkluderende undervisning tager udgangspunkt i at nedbryde barrierer for deltagelse, hvor læreren kontinuerligt må tilpasse undervisningen til den elevgruppe, der undervises, her spiller undervisningsdifferentiering en central rolle, og består bl.a. i at møde den enkelte elevs behov. Sættes dette i lyset af lærernes ovennævnte udsagn, betyder elevernes vanskeligheder ikke nødvendigvis manglende vilje, men måske mere et andet fokus på differentiering af undervisning, sådan alle kan deltage. Ydermere taler det ind i den didaktiske dimension, hvor dialog i undervisningen har betydning for, at eleverne kender de forventninger, der er til dem i forbindelse med undervisningens formål. Ligeledes har den relationelle dimension også en betydning, i forhold til hvordan lærerne kommunikerer med eleverne får betydning for elevens deltagelse i de faglige fællesskaber.

10 Handle- og udviklingsperspektiv

Analysen peger på, at eleverne oplever undervisningen som neutral og med en overrepræsentation af mænd i læremidlerne. Lærerne reflekterer i et begrænset omfang over denne skævvridning i repræsentation, og hvorledes undervisningen er inkluderende uanset kønsidentitet. På den baggrund præsenteres et handle- og udviklingsperspektiv med muligheder for at styrke historieundervisningen i en mere kønsinkluderende retning, og skabe større deltagelsesmuligheder.

Et første skridt kan være at arbejde med repræsentationen i undervisningsmaterialer. Når eleverne primært møder mandlige aktører, kan undervisningen fremstå ensidig og mindre inkluderende. Som Loa Bjerre fremhæver, er det afgørende at forholde sig til, hvilket billede af fortiden læremidlet efterlader hos eleven (Bjerre, 2022). En udviklingsmulighed ligger derfor i at supplere eksisterende læremidler med kilder og fortællinger, der viser mangfoldigheden i historien. Det kan være kvinders liv og erfaringer, minoriteters perspektiver eller lokale fortællinger, som eleverne kan spejle sig i.

Mange elever oplever undervisningen som neutral og uden relevans for egen livsverden. En udviklingsmulighed kan være at arbejde mere temabaseret, fx kvinders liv, minoriteters perspektiver eller lokale fortællinger, som eleverne kan spejle sig i.

Endelig viser undersøgelsen, at nogle elever har oplevet at føle sig udenfor i historietimerne. Dette kan pege på et behov for at styrke dialogen og skabe et trygt læringsrum, hvor alle elever oplever sig set og hørt. Det kan være en mulighed at arbejde med inkluderende klasseledelse og elevinddragelse, evt. gennem feedback på undervisningen fra eleverne.

11 Afrunding

11.1 Kritisk refleksion

I forlængelse af analysen er det væsentligt at reflektere over undersøgelsens metodiske valg og tilrettelæggelsen heraf. I interviewene med lærerne valgte jeg bevidst en spørgeteknik, der ikke stillede kritiske eller konfronterende spørgsmål. Spørgeteknikken kan have skabt tryghed, men som Valerie Yow påpeger, kan tæt eller positiv relation til informanten medføre, at intervieweren undlader kritiske spørgsmål og dermed risikere at få et mindre nuanceret materiale (Yow, 1997).

Spørgeskemaet til eleverne blev udfyldt i klasseværelset, hvilket, som nævnt, kan have påvirket besvarelserne. Spørgsmål om kønsidentitet og oplevelsen af inklusion kan være følsomme, og nogle elever kan have været tilbageholdende med at svare ærligt. Dette kan have påvirket validiteten af resultaterne.

Endvidere må det anerkendes, at undersøgelsen kun omfatter tre lærere og et begrænset antal af elever, hvilket bidrager med et indblik i praksis, men kan ikke anses som fuldt repræsentativt for hele folkeskolen.

12 Konklusion

På baggrund af undersøgelsen kan det konkluderes, at folkeskolens historieundervisning rummer både potentialer og udfordringer i forhold til kønsinkluderende undervisning. Elevernes besvarelser viser, at en stor del oplever undervisningen som neutral og uden tydelig relevans for deres egen livsverden, og kan pege på, at der er barrierer for udvikling af historiebevidsthed. Samtidig har en mindre, men markant gruppe elever givet udtryk for at have følt sig udenfor i historietimerne, hvortil nogle begrunder dette med køn og/ eller identitet. Dette peger på, at der eksisterer barrierer for deltagelse, og at undervisningen ikke i tilstrækkelig grad understøtter alle elevers mulighed for at se sig selv repræsenteret i faget.

På baggrund af interviewene med lærerne konkluderes det, at der er en fælles intention om at skabe relevans og fremme elevernes forståelse af sammenhængen mellem fortid og nutid. Undersøgelsen viser, at lærerne bevidst forsøger at udvikle elevernes historiebevidsthed, men at det opleves abstrakt og vanskeligt for eleverne at omsætte til deres egen livsverden. Flere lærere vælger læremidler ud fra tilgængelighed og pensumkrav frem for bevidste refleksioner om repræsentationen, og kan ses som en udfordring i forhold til undervisningens formål, hvor udvalgt indhold skal åbne for centrale problemstillinger, der styrker og elevernes kritiske dømmekraft og demokratiske dannelse. Ligeledes kan det pege på, at undervisningen ikke altid formår at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, og kan få betydning for, om undervisningen opleves meningsfuld og relevant.

Samlet konkluderes det, at potentialet for kønsinkluderende historieundervisning ligger i bevidste valg af læremidler, større variation i undervisningsformer og en styrket relationel tilgang, hvor elevernes livsverden og erfaringer inddrages aktivt. Udfordringen består i, at disse intentioner ikke konsekvent omsættes i praksis, hvilket kan føre til, at eleverne mister muligheden for at bruge historien aktivt i deres identitetsdannelse og deltagelse i samfundet.

13 Referencer

Bjerre, L. (November 2022). Læremiddelanalyse- hvornår er et læremiddel historiefagligt godt? *Radar Historiedidaktisk Tidsskrift*, s. 1-13.

Boolsen, M. W. (2025). Grounded theory. I S. B. Tanggaard, *Kvalitative metoder- en grundbog* (s. 373-412). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, L. T. (2025). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. B. red., *Kvalitative metoder- En grundbog* (s. 35-66). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2025). Etik i en kvalitativ verden. I S. B. Tanggaard, *Kvalitative Metoder- En grundbog* (s. 591-612). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. K. (2014). Tematisering og design af en interviewundersøgelse. I S. K. Brinkmann, *Interview- Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 151- 176). København: Hans Reitzels Forlag.

Europa- Parlamentets og Rådets Forordning (EU). (27.. April 2016). *Den Europæiske Unions Tidende.* Hentet fra Datatilsynet: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA

Frederiksen, M. (2025). Mixed methodsforskning. I S. B. (red.), *Kvalitative metoder- En grundbog* (s. 232-233). København: Hans Reitzels Forlag.

Funch, A. K. (2022). Historiebrugsdidaktik- hvordan historiefaget gøres menings- og betydningsfuld for eleverne. I A. K. Sanne Faber, *Det meningsfulde historiefag- historiebrugsdidaktik fra teori til praksis* (s. 21- 40). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Greve, J., Andersen, D. B., Nicolajsen, J. S., & Kolodziejczyk, C. (2024). *LGBT+- elevers trivsel og mentale sundhed samt oplevelser af mobning, vold, chikane og diskrimination.* København: VIVE.

Høyen, M. (2017). Konstruktion af eget spørgeskema- Herunder betydning af en teoretisk ramme. I G. R. Stinne Glasdam, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område- Indblik i videnskabelige metoder* (s. 298- 315). København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie- hvad er det? I H. B. (red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays* (s. 5-18). OP- forlag i samarbejde med Foreningen af lærer i historie og samfundsfag.

Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/ fortidsbrug- Teori og empiri.* Odense: Historia.

Klafki, W. (2011). Grundtanken i den eksemplariske undervisning og læring. I W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik- Nye studier* (s. 173- 196). Århus N: Forlaget Klim.

Knudsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus- dokumentationsindsatsen.* København: HistorieLab- Nationalt Videncenter for historie- og kulturarvsformidling ved UCL Erhversakademi og Professionshøjskole.

LGBT+. (November 2025). *Biologisk køn*. Hentet fra LGBT+: https://lgbt.dk/ordbog/biologisk-koen/

LGBT+. (2025). *Kønsidentitet*. Hentet fra LGBT+: https://lgbt.dk/ordbog/koensidentitet-2/

Lærerens Undersøgelsesmetoder. (2024). København: Hans Reitzels Forlag.

Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse.* Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik Aarhus Universitet.

Muschinsky, M. M. (2020). Design. I M. M. Muschinsky, *Undersøgelser- Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. Design). København: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, I. (21. Februar 2024). *DR Kultur*. Hentet fra DR: https://www.dr.dk/nyheder/kultur/museum-har-talt-op-kvinder-udgoer-fem-procent-af-historieundervisningen

Peters, R. A. (Oktober 2025). Incels og kvindehad i historieundervisningen. *Radar- Historiedidaktisk Tidsskrift*.

Pietras, J. A. (2016). Historiebevidsthed. I J. A. Pietras, *Historiedidaktiv- mellem teori og praksis* (s. 67-86). København: Hans Reitzels Forlag.

Ramos, J. (29. Juli 2025). Teaching Girls They Belong- The power ov Counter- Narratives in Elementary Social Studies. *Perspectives on History*.

Stærke, A., Stauning, S., Halberg, R. L., & Haaning, M. (16. Januar 2024). »Mænd har en langt højere IQ end kvinder«: Drenges syn på ligestilling bekymrer skabere bag udstilling om køn. *Politiken*.

Tetler, M. M. (2015). Centrale dimensioner- i arbejdet med inkluderende klasseledelse. I M. M. Tetler, *Inkluderende klasseledelse.* Frederikshavn: Dafolo.

Thelen, R. R. (1998). *The Precence of the Past- Popular Uses of History in American Life.* New York: Columbia University Press.

Undervisningsministeriet. (29. August 1997). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning.* Hentet fra Static: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://static.uvm.dk/publikationer/1997/salamanca.pdf

Undervisningsministeriet, B. o. (19. August 2020). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål).* Hentet fra Retsinformation: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1217

Undervisningsministeriet, B. o. (september 2025). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.* Hentet fra Retsinformation: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/1100

UNESCO. (December 2025). *Inclusion in education*. Hentet fra UNESCO: https://www.unesco.org/en/inclusion-education

Wiberg, M. (2017). Dannelsesteoretisk didaktik. I P. L. (red), *Didaktikhåndbogen- teorier og temaer* (s. 19-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Willaa, L. A. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder.* København: Hans Reitzels Forlag.

Yow, V. (1997). Do I like them too much? Effects of the oral history interview on the interviewer and vice-versa. *The Oral History Review*, s. 55-79.

14 Bilag 1 Besked til elever og forældre

Kære elever og forældre.

Mit navn er Marie, og jeg er i gang med mit bachelorprojekt på læreruddannelsen ved UCN Hjørring. I mit projekt undersøger jeg historieundervisningens muligheder og udfordringer i forhold til at skabe inkluderende læringsmiljøer: særligt med fokus på kønsrepræsentation og undervisningsmaterialer.

For at få et mere nuanceret billede af undervisningen, vil jeg gerne inddrage både læreres og elevers perspektiver. Derfor håber jeg, at I kære elever, har lyst til at hjælpe mig ved at udfylde et anonymt spørgeskema om, hvordan I oplever historieundervisningen.

Deltagelsen er frivillig, og alle besvarelser behandles fortroligt og anonymt.

På forhånd tak.

De bedste hilsner

Marie Bruun Jacobsen

Læreruddannelsen, UCN Hjørring

15 Bilag 2 Elevernes spørgeskema

Din oplevelse af historiefaget og historieundervisningen lige nu

Dine svar er anonyme. De bliver ikke vist til andre end mig, og jeg makulerer dem, når min eksamen er overstået. Det er okay, at du springer spørgsmål over, hvis de ikke giver mening for dig. Der er spørgsmål, hvor jeg gerne vil, at du uddyber dine svar, det kan være svært, så gør det så godt du kan. Tak for hjælpen.

Spørgsmål 1:

🏳️‍🌈 Hvilket køn identificerer du dig med? (Sæt ❌)

☐ Kvinde ☐ Mand ☐ Et andet køn end de nævnte ☐ Ønsker ikke at oplyse

Spørgsmål 2:

🗣️ Hvordan oplever du historieundervisningen? På en skala fra 1-5, sæt kryds i boksen under det udsagn, du er mest enig i (Sæt ❌)

1	2	3	4	5
Undervisningen opleves tung og med meget læsning 🧱	Undervisningen er okay, men der kan være meget læsning 📖	Undervisningen er hverken kedelig eller spændende 😐	Undervisningen er tit spændende 🔍	Undervisningen er spændende og giver mening 💡

Spørgsmål 3:

🚻 Hvor enig er du i følgende? Farv op til det tal du er enig i på en skala fra 1-5 🖍️ Hvor 1 er meget lidt enig og 5 er helt enig.
Jeg synes, historietimerne handler om emner, der betyder noget for mig.

❶	❷	❸	❹	❺

🌍 Vi har om emner, der har betydning for mit liv i dag 🖍️

1	2	3	4	5

🧑‍🤝‍🧑 Jeg oplever at være en del af det, vi lærer om 🖍️

1	2	3	4	5

Spørgsmål 4:

💻 Hvem lærer I mest om i historiebøgerne eller på onlineportaler? (Sæt ❌)

☐ Mænd
☐ Kvinder
☐ Begge dele lige meget
☐ Ved ikke

Spørgsmål 5:

🏳️‍🌈 Har du lagt mærke til, om der er personer med forskellige baggrunde eller køn i undervisningen? (Sæt ❌)

☐ Ja
☐ Nej
☐ Det ved jeg ikke

Har du svaret ja, skriv gerne hvem her 🖍️ _____

Spørgsmål 6:

🧭 Hvad er mest eller mindst vigtigt for dig, for at historietimerne er gode? (Sæt ❌)

	Mest vigtigt	Mindst vigtigt
Vi arbejder med kilder.		
Vi diskuterer nutiden.		
Vi hører flere forskellige perspektiver.		
Jeg kan se mig selv i nogle af de historier, vi lærer om.		

Spørgsmål 7:

🚻 Har I haft om ligestilling eller kønsroller i historie? (Sæt ❌)

☐ Ja ☐ Nej ☐ Ved ikke

Hvis dit svar er ja, hvad husker du bedst? 🖍️ _____

_____

🧠 Tænker du, at det er vigtigt, at I bliver undervist i, og taler om køn og ligestilling i skolen? (Sæt ❌)

☐ Ja ☐ Nej ☐ Ved ikke

Hvorfor er det vigtigt/ ikke vigtigt, skriv dit svar her 🖍️ _____

_____

Spørgsmål 8:

🚪 Har du nogensinde følt dig udenfor i historietimerne? (Sæt ❌)

☐ Ja ☐ Nej ☐ Ved ikke

Hvis du har svaret ja, vælg en eller flere grunde

☐ Emnerne interesserede mig ikke, fordi jeg ikke kan se, hvordan de har betydning for mit liv nu.
☐ Køn/ identitet- Jeg kan ikke genkende mig selv i de personer, vi lærer om.
☐ Kommentarer fra andre
☐ Teksterne i bøgerne og på portalerne er svære at læse og forstå
☐ Jeg ser nogle gange anderledes på tingene, og det er svært at sige højt i klassen
☐ Jeg har svært ved at se mening med historiefaget
☐ Andre grunde

16 Bilag 3 Interview til lærer

Indledning og kontekst

1. Først vil jeg gerne spørge, om det er okay, at jeg optager vores samtale?
   Inden vi går i gang med interviewet, vil jeg kort informere dig om rammerne for undersøgelsen og de etiske hensyn, jeg har taget. Formålet er at få indblik i dine erfaringer og refleksioner som historielærer- særligt i forhold til undervisningens indhold, kønsrepræsentation og inkluderende undervisning. Dine svar anvendes i projektet som en kobling mellem oplevet praksis og forsknings baserede perspektiver for at undersøge om der er konsistens eller diskrepans herimellem. Interviewet indgår som en del af mit professionsbachelorprojekt. Du deltager selvfølgelig frivilligt, og kan til enhver tid trække dit samtykke tilbage. Interviewet transskriberes og dine udsagn anonymiseres i både analyse og rapportering, så ingen oplysninger kan tilbageføres til dig. Jeg vil gerne understrege at formålet ikke er at vurdere eller udstille din undervisning, men at forstå perspektiver herpå.
2. Kan du kort fortælle lidt om konteksten, du underviser i hvilket klassetrin?
3. Kan du kort fortælle om elevsammensætningen?
4. Og om du har klassen til andre fag også?

Læremidler og kønsrepræsentation:

5. Hvilke læremidler anvender du typisk i historieundervisningen?
   - Det må selvfølgelig gerne være egne materialer, film eller podcast også
6. Hvilke overvejelser gør du dig i forhold til valg af læremidler?
7. Har du også overvejelser om køn og mangfoldighed? Hvis ja hvilke?
8. Har du bevidst valgt læremidler til eller fra ud fra overvejelser om køn og mangfoldighed?
   -Hvis ja, hvilke overvejelser har du gjort dig? Hvis nej, hvorfor ikke?

Elevers identifikation og deltagelse:

9. Oplever du, at eleverne kan spejle sig i de personer og fortællinger, der præsenteres i undervisningen?
   -Hvordan mærker du det i praksis?
   -Hvilken betydning tror du, det har, at eleverne kan spejle sig i historiefagets personer og fortællinger?
10. Arbejdermuseet har lavet en optælling af 10 af landets mest anvendte grundbøger i historie i grundskolen og gymnasiet, hvilket viste at kvinder kun er repræsenteret med 5,2 %, og en del læremidler

kunne tænkes også at bære denne skævhed. Hvilke didaktiske greb bruger du for at udfordre evt. skævheder i læremidlerne?

Undervisning om køn og identitet og fokus på inklusion:

11. Hvordan håndterer du emner som ligestilling, kønsroller eller minoriteters historie i undervisningen
    Er det noget, du planlægger eksplicit, eller opstår det spontant?
    Nogle drenge kan have oplevelsen af, at vi har talt meget om kvinders ligestilling, hvad er din erfaring med det?
    - Gør du noget særligt i din undervisning, for at drengene også deltager heri?

    VIVEs lavede en rapport i 2024, som viste at 1 ud af 10 elever i grundskolen enten ikke identificere sig som dreng eller pige, eller har taget stilling til deres køn endnu.

12. Er det noget du oplever i din undervisning, at der elever, der ikke ved hvilket køn de er?
13. Har du gjort dig nogle overvejelser i forhold til om de personer og begivenheder, du fremhæver i din undervisning, også tilgodeser elever, der ikke identificerer sig med traditionelle køn?

Elevers reaktioner på ligestillingsdebat:

14. Hvordan reagerer eleverne, når I taler om fx ligestilling eller identitet i historiefaget?
    Er der forskel på, hvordan drenge og piger- eller måske andre kønsidentiteter engagerer sig i disse emner?
15. Oplever du modstand mod, at du underviser i fx ligestilling- det kan evt. være fra forældre også?

Historiebevidsthed:

I mit bachelorprojekt anvendes begrebet historiebevidsthed som en teoretisk forståelsesramme for at undersøge, hvordan elever og lærer forholder sig til fortid, nutid og fremtid i historieundervisningen. Historiebevidsthed er samtidig en del af fagets formål og fælles mål, hvor eleverne skal udvikle evne til at forstå og anvende historiske sammenhænge i deres egen livsverden. Derfor kommer der nogle spørgsmål om begrebet, for at belyse hvordan det omsættes i praksis, og opleves i undervisningen. Der udkom i 2015 en rapport *Historiefaget i fokus*, hvor lærer og elever i udskolingen deltog. Her viser rapporten at mange elever kan koble fortid til nutid, men har f.eks. svært ved at eksemplificere, hvor det kommer til udtryk i deres eget hverdagsliv.

16. Hvordan vil du beskrive begrebet historiebevidsthed?
17. Gør du noget særligt for at støtte elevernes udvikling af historiebevidsthed? Det kan være med at se sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid?
18. Hvordan er din oplevelse af udviklingen af elevernes historiebevidsthed, er det svært for eleverne f.eks. at koble fortid og nutid?

Udvikling i samfundet:

Både Arbejdermusset og Rikke Alberg Peters (B.la. Lektor historielab) peger på at antifeminisme vinder frem i Danmark, Arbejdermuseet oplever også at drenge kan være svære at få til at deltage i samtaler om ligestilling, og endeligt har VIVE i 2025 lavet en undersøgelse om hvordan lærer oplever at undervise i kontroversielle emner, og den viser at nogle lærer helt undgår nogle af disse emner.

19. Gør du dig nogle overvejelser i forhold hertil i din undervisning? F.eks. i forhold til at ligestilling eller køn kan være kontroversielt for nogle.
20. Lad os lege at problemet vokser mere frem, og bliver mere voldsomt- tænker du, at det kunne afholde dig fra at undervise i emnet ligestilling og køn?

Afslutning og refleksion over læremidler:

21. Er der noget vigtigt, du tænker vi ikke har berørt?

Jeg har bedt dig tage et af jeres læremidler med, Hvordan ser du styrker/ svagheder heri i forhold til køn?

Hvor ser du behov for at supplere eller ændre lidt?

Lad os sige, at du oplever et læremiddel, hvor 9 mænd er repræsenteret og kun 1 kvinde- hvordan ville du rammesætte eller justerer undervisningen?

Kan du nævne 1-3 læremidler, som du tænker repræsenterer forskellige køn godt- eller kan bidrage til en god drøftelse i klassen om fx ligestilling, mangfoldighed eller køn?

17 Bilag 4 Opsummering af elevernes svar på spørgeskema

Spørgsmål	Fordeling af svar
1.Køn	**Kvinde** 42% **Mand** 58%
2.Oplevelse af undervisningen (skala 1-5)	1: 5% 2: 27% 3: 40% 4: 24% 5: 4%
3.Hvor enig er du i følgende udsagn? (Skala 1-5)	Timerne handler om emner, der betyder noget for mig: 1: 9% 2: 23% 3: 47% 4: 17% 5:4% Vi har emner, der har betydning for mit liv i dag: 1: 15% 2: 31% 3: 42% 4: 9% 5: 4% Jeg oplever at være en del af det, vi lærer om: 1: 10% 2: 24% 3: 39% 4:22% 5: 6%
4.Hvem lærer I mest om?	Mænd: 83% Kvinder 4% Begge lige meget: 8% Ved ikke: 6%
5.Bemærket om der er forskellige køn og identiteter i undervisningen?	Ja: 17% Nej: 43% Ved ikke 41%
6.Mest eller mindst vigtig for god undervisning?	Arbejder med kilder: 54% mest vigtig 43% mindst vigtig Diskussioner om nutiden: 63% mest vigtig 37% mindst vigtig Forskellige perspektiver: 83% mest vigtig 17% mindst vigtig Spejle sig i uvs. 29% mest vigtig 68% mindst vigtig
7.Har I haft om ligestilling/ kønsroller?	Ja: 28% Nej: 34% Ved ikke: 38%
7.B. Er emnet vigtigt?	Ja: 52% Nej: 25% Ved ikke: 23% (Begrundelser: ”fordi det er kvinder”. ”Talt nok om i medierne”. ”Alle burde have det samme”. ”Jeg er forvirret over, hvordan der kan være så mange køn”).
8.Har du følt dig udenfor i timerne?	Ja: 20% Nej: 66% Ved ikke: 13%
8.B. Begrundelser herfor	Emner interesserer mig ikke: 58% Køn og identitet: 25% Kommentarer fra andre: 8% Tekster svære at læse og forstå: 50% Jeg ser anderledes på tingene: 42% Svært at se mening: 33% Andre grunde: 25%

18 Bilag 5 Uddrag af interviews af lærer

Spørgsmål og fælles opsummering	Citater:
Er det noget du oplever i din undervisning, at der er elever, der er usikre på deres eget køn? Opsummering: Lærerne oplever generelt ikke, at elever i deres klasser er i tvivl om kønsidentitet.	Lærer A: "*Ikke i historieundervisningen altså, vi kan godt høre rundt om i klasserne, at nogen er i tvivl om, hvad de er, men ikke noget der påvirker*". Lære B: *"Nej, det er det egentlig ikke, og så alligevel lidt, altså øh, nu tager jeg lige min anden kasket på- min CFU kastet. Og på CFU er det lidt sjovt at se, hvor langt bagefter vi er i forhold til SSF i Nordjylland. […] Jeg tror også, at det er et punkt om nogle år, så er vi sådan, okay- det kunne godt være vi skulle have gjort noget mere der. Fordi selvfølgelig er de der, og selvfølgelig er de også i vores klasser, hvorfor skulle de ikke være det? […]*" Lærer C: "*Nej, overhovedet ikke, ikke inde ved mig, og heller ikke på årgangen, og jeg ved ikke om det er fordi, der ikke er plads til det, jeg tror bare ikke, det er nået hertil faktisk*".
Hvilke didaktiske greb bruger du for at udfordre evt. skævvridninger i læremidlerne? Opsummering: Lærer A og B fortæller at de ingen overvejelser gør sig i forhold til køn og mangfoldighed, når læremidler udvælges. Lærer B fortæller, at han er bevidst om at kvinderne har fyldt i historien, men fokus har ikke været herpå. Han fortæller videre, hvordan det kan have påvirket piger i undervisningen, som måske har tænkt at historien er skabt af mænd og drenge.	Lærer A: " […] *det er jo fordi, at de lærebøger vi har, det er jo nu engang, det vi har. Det er det, der er tilgængeligt og med den forberedelsestid med begrænsning vi har […]*" Lærer B: " […] *Jamen, der må jeg altså igen lægge mig fladt ned, det gjorde vi bare ikke. Det er en dårlig undskyldning, men det var bare ikke noget vi gjorde […] men vi må bare heller ikke give eleverne, den der oplevelse af, at der har været ligestilling hele tiden, så det er den der med at finde balance, hvor vi ikke kobler nutidens piger, elever fra, fordi det altid handler om de store, tykke hvide mænd og de store krige, og så giver et nuanceret billede på fortiden, hvor der jo ikke var ligestilling, det synes jeg er interessant*" Lærer C: "*Det gør jeg faktisk ikke så meget […] jeg synes også det kan være svært at dykke ned i historiefaget og lave lidt ligestilling der […] vi kan ikke ændre på historien*".
Har du også overvejelser om køn og mangfoldighed i forhold til læremidler- og evt. hvilke?	Lærer A: " […] hvorfor skal jeg skelne, jeg tror, det er det, jeg tænker. Når de kommer ud herfra, skal de kunne det samme". Lærer B: […] *det er godt nok, at vi lige er kommet til at snakke om det, for det har sgu ikke været prangende, det vi har gjort tidligere […]*". Lærer C: "*Ikke sådan specielt, jeg tror måske ikke, det*

	sådan rigtigt er kommet til Nordjylland endnu, og slet ikke herude […]"
Hvilke valg gør du dig i forhold til valg af læremidler? Opsummering: Lærer A fortæller at det er emnebestemt. Lærer B er mere opmærksom nu end for år tilbage. Lærer C er nyuddannet og varetager historieundervisningen med en kollega, der er ny i udskolingen.	Lærer A: […] *9. klasse det er meget læsning, vi stiler mod eksamen […] eleverne i min egen klasse for eksempel, som er ekstremt svage. Der vil jeg aldrig nogen sinde taget noget tekst tungt […] der bliver det meget billeder og malerier*". Lærer B: *" […] jeg kan godt være lidt bange for, at vi lærer, her tager jeg altså mig selv med, kan have nogle blinde vinkler i forhold til hvordan fortiden præsenteres […] jeg prøver at være bevidst om at vælge nogle materialer, som, som præsenterer fortiden på fortidens vis*". Lærer C: "*vi er gået lidt den sikre løsning (anvender Alinea red.), for at vi kommer omkring de mål og krav der er. Så det er faktisk de overvejelser, vi har gjort indtil videre"*.
Hvilken betydning har det at eleverne kan spejle sig i historiefagets personer og fortællinger? Opsummering: Alle tre lærere fremhæver vigtigheden af, at eleverne kan spejle sig i personer og fortællinger.	Lærer A: *"der er vi bare ikke".* *Lærer C: "du fanger flere, og forstår vigtigheden af det, og forstår sammenhængen mellem fortid og nutid"*
Hvordan vil du beskrive begrebet historiebevidsthed?	Lærer A: *"det er det med at hive det gamle frem for at forklare ja hvordan nutiden hænger sammen og også fremtiden".* Lærer B forholder sig først kritisk til spørgsmålet, og oplever begrebet vigtigst for undervisere på seminarier, og fortæller videre: *"de får en ide om at der er nogle menneske, som tidligere har truffet nogle valg, som faktisk har konsekvenser for dem".* Lærer C: *"at give eleverne en forståelse af, hvordan historien har indflydelse på, hvordan de har det i dag".*