

## Indhold

Kapitel 1.0 .....	2
1.1 Indledning .....	2
1.2 Problemformulering: .....	2
1.3 Læsevejledning .....	3
Kapitel 2.0 Baggrund og teori .....	4
2.1 Enhedsskolens historie .....	4
2.2 Fælles mål .....	4
2.3 Historiebevidsthed.....	5
2.4 Historiefagets mål.....	6
2.5 Differentieringens 3 former.....	6
2.6 Læringssyn .....	9
2.7 Elevforudsætninger .....	11
2.8 Medbestemmelse .....	12
Kapitel 3.0 Metodeundersøgelse.....	13
3.1 –Empiriindsamling - Interviews .....	13
Kapitel 4.0 Analyse.....	15
4.1 Enhedsskolen i folkeskolens fællesmål.....	15
4.2 Analyse af interview med lærer.....	16
4.3 Analyse af interview med elever .....	20
Kapitel 5.0 Diskussion af historiefagets faglige indhold .....	23
Kapitel 6.0 Konklusion .....	24
Kapitel 7.0 Litteraturliste .....	25

## Kapitel 1.0

### 1.1 Indledning

Enhedsskolens udvikling har betydet at elever siden 1993, skulle gå i udelt folkeskole. Elever uanset social baggrund blev placeret i samme klasser. Dette betyder, historielæreren har en særlig opgave når det kommer til planlægningen af, hvilke arbejdsformer eleverne skal arbejde med og hvilket indhold. Eleverne i folkeskolen finder ofte historieundervisningen "kedelig, tung og støvet" og efterspørger derfor større variation i undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2015, s. 27). Bernard Eric Jensen argumenterer for, at det er empirisk anerkendt blandt forskere at, hvis eleverne skal finde historiefagets indhold interessant og optage vedvarende viden, så er det vigtigt at læreren forholder sig til indhold, der kan tilføje eller helt forandre elevernes livsopfattelse (Jensen, 2017). Som lærer har man ofte ansvar for op til 27 elever i en klasse, derfor kan det virke som en umulig opgave at tilpasse sin undervisning så den passer til alle elevers individuelle forudsætninger og præferencer.

I mine praktikperioder har jeg oplevet lignende problematikker. Eleverne havde den indstilling, at historieundervisning var kedelig og irrelevant og det var problematisk, at skræddersy undervisning som passer til den enkelte elev på grund af få undervisningstimer. Derfor synes jeg, at det ville være interessant at undersøge hvordan xxx

Efter min praktikperiode på fjerde år, blev jeg efterfølgende ansat som vikar på skolen. Derved har jeg bibeholdt kontakten til min praktiklærer og hendes elever. Det gav mig muligheden for, at opsætte interviews med min praktiklærer og to af hendes elever, i henholdsvis femte og sjette klasse. Jeg vil igennem denne eksemplariske undersøgelse finde svar på mit spørgsmål om, hvordan læreren bruger differentiering ud fra elevernes forudsætninger til at højne elevernes deltagelsesniveau og hvorfor dette er vigtigt i forhold til elevernes dannelse.

Dette leder mig til den følgende problemformulering.

### 1.2 Problemformulering:

*Hvordan kan differentiering højne deltagelsen hos eleverne i historieundervisningen og dermed udvikle elevernes historiebevidsthed og gøre dem bevidste om deres demokratiske dannelse?*

Når jeg undersøger, hvordan undervisningsdifferentiering kan højne elevernes deltagelse, involverer det også et motivationsaspekt. Dette aspekt bliver afdækket på baggrund af elevforudsætninger, da den inddragede teori i denne opgave argumenterer for, at hvis disse forudsætninger bliver imødekommet af læreren, så højner det også elevernes lyst til deltagelsen. Når jeg sætter deltagelsen i forbindelse med udviklingen af elevernes historiebevidsthed indtager jeg også et bestemt læringssyn, Jeg vil derfor

senere i opgaven afdække mit læringssyn, der bygger på en socialkonstruktivistisk tilgang til undervisningen. I forhold til min problemformulering vil jeg også pointere forbindelsen mellem historiebevidsthed og den demokratiske dannelse. Selvom historiebevidsthed dækker over flere former for dannelse sætter jeg her den demokratiske dannelse i fokus da den er en central del af folkeskolens formålsparagraf 1. stykke 3 (Undervisningsministeriet, 2006).

### 1.3 Læsevejledning

Ovenfor har jeg beskrevet min motivation for opgavens problemfelt og indkredset min problemformulering. I det følgende præsenterer jeg opgavens struktur.

I kapitel 2. Redegøre jeg for enhedsskolens historie og dens betydning for, at forstå undervisningsdifferentiering som et pædagogisk tiltag.. Dernæst redegør jeg for de teoretiske begreber som jeg anvender i min analyse og præsenterer specifikke aspekter der involverer elevernes medbestemmelse, læringssyn og elevforudsætninger. Det gør jeg med henblik på kapitel 3, hvor jeg præsenterer min empiri og hvilke metodiske overvejelser jeg har gjort mig.

I kapitel 3 følger min analyse. Analysen delt op i tre afsnit for, at give et bedre overblik. I det første afsnit analyserer jeg , hvordan enhedsskolen afspejles, i målene for elevens alsidige udvikling samt folkeskolens fælles mål, dette gør jeg med henblik på at undersøge, hvorfor læreren overhovedet skal foretage undervisningsdifferentiering i folkeskolen. I andet afsnit inddrager jeg empirien jeg fik, fra mit interview med læreren. Her undersøger jeg, hvordan hun anvender differentiering i sin undervisning med henblik på at belyse, hvordan elevernes forudsætninger og medbestemmelse afspejles i de metoder læreren anvender. I tredje afsnit af analysen dykker jeg ned i elevernes opfattelse af historieundervisningens arbejdsformer og indhold og jeg undersøger her, om elevernes opfattelse af undervisningen, adskiller sig fra lærerens. Det gør jeg med henblik på at give et nuanceret billede på, hvordan undervisningsdifferentiering bliver opfattet hos eleverne. I den sidste del af afsnittet, , undersøger jeg om eleverne ser historiefagets faglige indhold, som noget der giver mening for deres historiebevidsthed. I kapitel 4 vil jeg diskutere det loyalitetsdilemma læreren står i, i forhold til den definitionsmagt eleverne har af relevansen af fagets indhold.

Jeg runder opgaven af med en konklusion, hvor jeg besvarer min problemformulering på baggrund af mine analyser.

## Kapitel 2.0 Baggrund og teori

### 2.1 Enhedsskolens historie

For at forstå implementeringen af differentiering i undervisningen, mener jeg det er vigtigt, at belyse den historie som differentieringen er kommet af. Derfor starter jeg denne redegørelse med en historisk gennemgang af enhedsskolen og resultatet heraf.

Enhedsskolen har været længe undervejs men i relation til min opgave er der især to nedslag der er vigtige at lave, år 1903 og 1993. I 1903 besluttede folketinget på baggrund af indførelsen af parlamentarismen, at eleverne fik mulighed for et sammenhængene skolesystem, i det der før hed almueskolen, til det vi i dag kender som folkeskolen. Folkeskolen blev oprettet med det formål, at der kunne opnås en social stigning samtidig med, at få en mere kvalificeret arbejdskraft ud i samfundet (Kristensen, 2012). Denne ændring havde stor betydning især for de elever der før i tiden havde haft meget lidt skolegang, da de på grund af arbejde ude på landet, nu stod til at kunne gå i skole helt frem til en gymnasial uddannelse, dog kun hvis de var egnet til dette. Eleverne var på dette tidspunkt stadig niveauinddelt og var også inddelt efter om de var, boglig eller praktisk begavet. Det var først efter skoleloven i 1975, at eleverne fra skolestart til og med 9 klasse, var en udelt klasse, med undtagelse af udvidet kurser i diverse fag (Kristensen, 2012). I 1993 blev enhedsskolen endeligt gennemført. Grundkursus og udvidet kurser forsvandt og inddelingen af elever, var kun synligt i korte perioder i undervisningen og blev gennemført med elever med forskellige baggrunde og faglige kompetencer. Nu stod folkeskolelæreren med den opgave at tilgodese forskellige elever i den samme undervisning og det er herigennem at undervisningsdifferentieringen, ses som pædagogiske brik der passer ind i billedet (Kristensen, 2012). I dag er differentiering skrevet ind i folkeskolens fællesmål. Dette bliver tydeligt i følgende afsnit hvor jeg vil redegøre for folkeskolens formålsparagraf.

### 2.2 Fælles mål

Ifølge folkeskolens formålsparagraf 1. stk. 1. er det skolens opgave sammen med forældrene, at give eleverne de redskaber der skal til for, at fremme den alsidige udvikling (emu.dk). Den alsidige udvikling er, hvor eleven for eksempel har viden om egen læringsmuligheder, samt viser et engagement i undervisningen og bruger sine styrker til, at udvikle sine læringsmåder. Grunden til den alsidige udvikling er vigtig, er fordi den øger sandsynligheden for, at eleven får lyst til at komme med sit eget bidrag til den overordnede sociale sammenhæng (Larsen, Emu.dk, 2017). Lysten er her nøgleordet da det er igennem lysten, eleven skal finde sin drivkraft til at engagere sig i skolelivet. Lyst er derfor en forudsætning for, at eleven overhovedet kan fremme sin alsidige udvikling (Larsen, Emu.dk, 2017). Da

eleverne har forskellige forudsætninger for, hvilke læringsmåder der virker for den enkelte påpeger formålsparagraf 1. stk. 2. også at eleverne skal have mulighed for at lære på forskellige måder og folkeskolen skal her være facilitator for, at elevernes forudsætninger bliver mødt. Dette er vist gennem dette citat:

***”Planlægningen, gennemførelse og evaluering af undervisning må derfor tage højde for elevernes forskelligheder og skabe mulighed for forskelligartede og differentierede læreprocesser”*** (Larsen, 2017).

Fælles mål peger desuden også på vigtigheden i, at vægte elevens sociale relationer højt, både til sine medelever, men også til de voksne. Gennem disse sociale relationer vil eleven have en bedre chance for, at kunne bidrage aktivt, til forskellige sociale fællesskaber. Elevernes alsidige udvikling bliver altså her betonet, i tre væsentlige forudsætninger: Lysten til at lære mere, muligheden til at lære på forskellige måder og muligheden for at lære sammen med andre (Larsen, Emu.dk, 2017). Det er især muligheden at lære sammen med andre, jeg vil bruge som begrundelse for undervisningsdifferentiering, senere i opgaven og skabe et link mellem dette og mit læringssyn.

### 2.3 Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er ikke noget eleverne har eller ikke har, når de begynder i skolen. Ifølge Bernard Eric Jensen er historiebevidsthed noget, eleverne har udviklet langt inden de er begyndt i folkeskolen, når jeg taler om historiebevidsthed, så vil jeg derfor bruge ordet ”udvikle” i stedet for at skabe.

Historiebevidsthed er uundgåeligt for elevernes livsverden og der hører, en stor dannelsesudvikling til dette begreb (Jensen, 2017). I lyset af en ny folkeskolelov der blev implementeret i 1993, skete der en forandring, i forhold til historiefagets fagformål. Nu fremgik det at historiebevidsthed, identitet og demokratisk dannelse, var fokusområder faget skulle inddrage (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63-72).

Historiebevidsthed er ikke noget der enten er, eller ikke er iboende i mennesket. Det er en naturligt del af det at være menneske, ligesom det er en naturlig del, at vi som menneske er sprogbrugere (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63-72). Historiebevidsthed er et gammelt begreb, men blev i 1960’erne brugt til at gøre op med forestillingen om, at historie kun er fortidsrettet. I stedet blev begrebet brugt til at fremstille samspillet mellem, fortiden, nutiden og fremtiden. Sagt med andre ord, så bruges historiebevidstheden til, at have en fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63-72). Historiefaget ikke længere ses som fortidsrettet, men skulle bruges til, at besvare værdisættende problemstillinger baseret ud fra fortolkningen fra fortiden.

## 2.4 Historiefagets mål

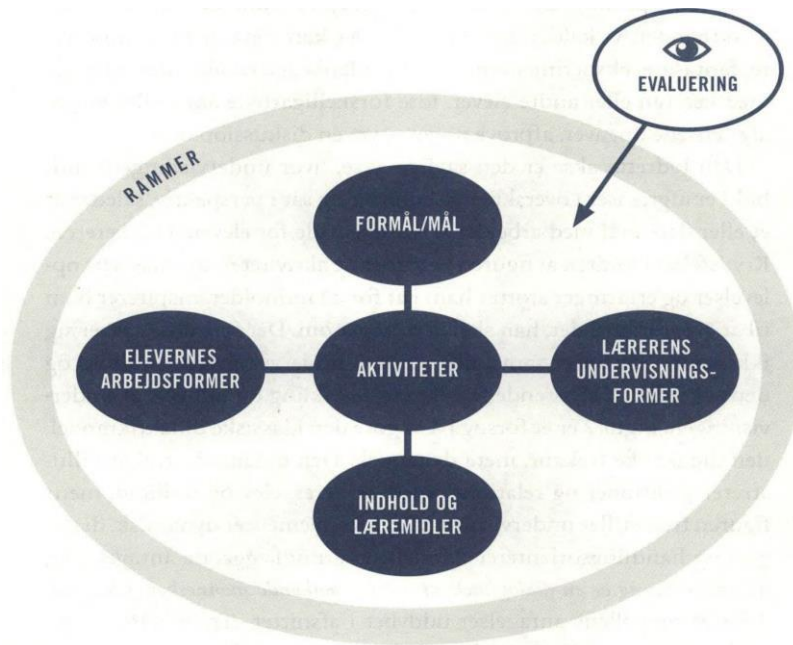
Men hvorfor er denne historiebevidsthed vigtig for elevernes demokratiske dannelse, og hvorfor spiller den sådan en stor rolle i historiefagets formål? Eleverne skal ifølge fagmålene for historiefaget, skabe en bevidsthed om den historiske kausalitet, der har skabt den tilværelse, eleverne befinder sig i, i dag (Larsen, Emu Danmarks læringsportal, 2016). Dette er nødvendigt, så eleverne kan tilegne sig viden om hvordan de selv, både er historie skabt og historieskabende. Dette gøres ved at kigge på samfundsmæssige forandringer, der har påvirket menneskers liv og forandringerne skal herigennem ses, som stadig foranderlige. Eleverne skal kunne bruge deres historiske kompetencer, til at tage bestik af fremtiden baseret ud fra en fortidsfortolkning og nutidsforståelse (Larsen, Emu Danmarks læringsportal, 2016). Historie er obligatorisk i folkeskolen og eleverne skal undervises i dette, fra 3. – 9. klassetrin. Historiefaget skal derfor ses som sammenhængene undervisning, der udvikles hele tiden gennem hele deres skolegang. Til dette er der fokus på tre kompetenceområder: Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug (Larsen, Emu Danmarks læringsportal, 2016). Udover de faglige mål, er der også det nye tiltag på baggrund af skolereformen 2013, hvor eleverne skal have 45 minutters bevægelse, fordelt ud på undervisningen i løbet af dagen (Larsen, Emu Danmarks læringsportal, 2016). Men hvordan vælger historielæreren sit indhold? Valg af indhold i historiefaget er særligt, fordi vejledningen for faget, indeholder kanonpunkter, historielæreren skal inkludere i sin undervisning (Larsen, Emu Danmarks læringsportal, 2016). Dette skaber et dilemma for læreren fordi indholdet i kanonpunkterne ikke nødvendigvis stemmer overens med elevernes livsverden (Jensen, 2017). For at eleverne optager vedvarende viden så skal indholdet være relevant og interessant. Viden der har en livsrelevans skal findes i elevernes produktionssteder og er af afgørende betydning for udviklingen af elevernes historiebevidsthed og derigennem, elevernes dannelse (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63-72).

## 2.5 Differentieringens 3 former

Differentiering er et komplekst begreb, og der er mange holdninger til, hvad differentiering betyder. For at gøre det tydeligt, hvordan jeg forstår begrebet og sikre en konsensus i min analyse, har jeg i denne opgave valgt Brodersens mfl. Forståelser af begrebet som jeg vil redegøre for i det følgende .

Der skelnes mellem tre forskellige hovedformer af differentiering: *Individualisering*, *elevdifferentiering* og *undervisningsdifferentiering*. Disse tre former udgør den differentiering, læreren kan argumentere for at gøre brug af (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 189-210). *Individualisering* forekommer i særlige undervisningsforløb, hvor læreren har designet forløbet specifikt til den enkelte

elev. Denne differentiering er at finde hos mange hjemmeskolede elever, da underviseren i dette tilfælde kun skal dække en håndfuld elever. *Individualiserede* undervisningsforløb kan hænde i folkeskolen men er langt fra den mest brugte, på grund af den mængde ressource, denne form for differentiering kræver for, at kunne lykkes. Derfor er *individualisering* ikke hensigtsmæssig, i forhold til de timer en lærer i folkeskolen har til rådighed til, at planlægge sin undervisning (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 189-210). *Elevdifferentiering* er en differentieringsform, der findes i mange folkeskoler i dag. Denne form for differentiering handler om, at læreren skal opdele sine elever i grupper alt efter deres faglige færdigheder. Brodersen mfl. peger dermed også på, at læreren gør dette, ud fra et øjebliksbillede af sine elever og dermed skal denne differentiering ikke forstås, som en endegyldig inddeling af sine elever, men derimod ses som en måde, hvorpå læreren sammensætter sine i grupper alt efter hvilket fag, øvelse og som sagt det øjebliksbillede læreren har af sine elever (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 189-210). Den sidste differentieringsform er *undervisningsdifferentieringen*, der er den bærende differentiering i folkeskolen (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 189-210). Undervisningsdifferentiering holder fokus på differentiering af selve undervisningen og imødekommer, elevernes forskellige interesser og udfordre eleverne på forskellige måder, både fagligt og socialt. Undervisningsdifferentiering indeholder også fælles oplevelser og bygger på fundamentet om, at løse opgaven i fællesskab. Ved brug af undervisningsdifferentieringen rammer undervisningen ikke den enkelte elevs interessefelt hver gang, derimod står læreren med ansvaret om, at komme rundt omkring elevernes behov for at lære på forskellige måder (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 189-210). Når læreren skal have et overblik over undervisningens elementer, er "figur 2" god, fordi den giver et overblik over disse og kan hjælpe læreren til at se, hvor han kan differentiere sin undervisning:



(Effektiv undervisning s. 27)

*"Figur 2 er et forsøg på at gøre den klassiske didaktikmodel, den didaktiske trekant, mere dynamisk. Den didaktiske trekant illustrerer positioner og relationer mellem lærer, elev og indhold, mens figuren fremstiller undervisningens proceselementer dynamisk, dialogisk og handlingsorienteret. Modellens grundlæggende antagelse er, at undervisningen er en dialog mellem frie og tænkende mennesker"* (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 28).

Jeg vil fremadrettet referere til modellen som "figur 2".

Modellen "figur 2", kan anvendes som et værktøj, til kortlægning af lærerens muligheder for, at differentiere sin undervisning. Modellen består af følgende elementer: Rammer, formål/mål, elevernes arbejdsformer, aktiviteter, lærerens undervisningsformer og indhold og læremidler. *Rammerne* skal, ud fra denne model, forstås som de logistiske aspekter læreren står med, fra hvor lang en lektion læreren har med sine elever, til hvor undervisningen overhovedet skal finde sted. Dette definerer rammerne for læreren. *Formål/mål*, er hvor formålet begrundes, hvorfor indholdet er vigtigt at arbejde med, mens målet angiver retningen, for hvordan der arbejdes. *Aktiviteter* står i centrum og det er derudfra man både ser, hvordan elevernes arbejdsformer bliver bestemt ud fra aktiviteten og samtidig også der, man finder lærerens arbejdsform, i forhold til aktiviteten. Gennem disse elementer skaber eleverne både, oplevelser og erfaringer samtidig med, at de tilegner sig forståelse (Brodersen, Laursen, Agergaard,



Nielsen, & Gissel, 2015, s. 26-27). *Indholdet* er undervisningens fokus, forstået som sagen der kommunikeres om og de midler der bruges til at komme omkring sagen på kaldes *læremidler*. *Evalueringen* kan ses på modellen, som et øje der kigger på hele undervisningen. Udfordringen her ligger i at finde en evalueringsmetode, der kan synliggøre værdien af elevernes udbytte af lektionen og som kan fortælle læreren noget om elevernes læreproces (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 26-28). Jeg vil i analysen af min opgave, bruge "figur 2," til at skabe et overblik over de forskellige elementer læreren bruger i sin undervisning til at skabe en differentiering der skal højne deltagelsen hos sine elever.

## 2.6 Læringssyn

I denne opgave trækker jeg på et læringssyn der er relevant, når jeg beskæftiger mig med elevernes deltagelsesmuligheder gennem differentiering. Vygotskys teori er i dag, inddraget i mange af de læringsprocesser vi ser, når læring i sociokulturelle processer debatteres (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Vygotsky tager ikke udgangspunkt i et allerede etableret kulturelt fællesskab, men ser i stedet på selve skabelsen af denne, gennem de sociale processer. Kulturen er derfor en del af en persons forudsætning og som har en fortælling, om hvorfor eleven handler og siger ting i en bestemt social kontekst. Pointen er her, at personen bidrager til en fælles kultur i den sociale kontekst, frem for at afspejle sig i den.

***"Det er en teori om hvorledes samfund bliver kulturelle og dermed forskellige gennem menneskers kreative, aktive deltagelse i deres egne materielle og sproglige processer"*** (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 145)

Den sociokulturelle læringsteori, adskiller sig ifølge Vygotsky (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170), fra behaviorisme og kognitive læringsteorier, da disse ikke forklarer det sociale handlingsmønstre, der ses i forskellige kontekster. Dog skal den sociokulturelle læringsteori, ikke ses helt afskåret fra de andre teorier, da denne er bygget videre på elementer, fra de andre hovedretninger. Her er der tale om behaviorismens læringsteori, der handler om den ydre påvirkning af individet og dets forhold til omverdenen og den kognitive læringsteori, der har fokus på individets indre processer og dets forhold til omverdenen. I disse to teorier er individets samspil med omverdenen i centrum. På samme måde argumenterer Vygotsky for, at individet både er påvirket af, og samtidig har indflydelse på, omverdenen. I overensstemmelse med den sociokulturelle læringsteori, iagttager jeg læring som noget der opstår hos eleverne i samspil med deres omverden. Det vil samtidig sige, at individet, i dette tilfælde eleven, ikke

bare lærer i skolen, men også i forbindelse med fritidssport, eller i andre sociale sammenhænge, der finder sted udenfor skolen. Med dette aspekt følger også den teknologiske udvikling, der har gjort at individet befinder sig, i et mere globaliseret samfund. Alt dette har til følge, at når individet aktivt deltager i disse sociokulturelle kontekster, sker der en læring (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). I forlængelse af dette mener Vygotsky også, at læringsprocesser aldrig vil have en statisk størrelse da der findes et utal af sociale sammenhænge, hvor læring opstår. Betydningen af en læringsproces, er betinget af den kontekst den er præsenteret i og der findes uendelige kontekster, som individet kan lære af. Tre relevante begreber

Vygotsky gør brug af *er, mediering, Internalisering og zone for nærmeste udvikling* (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Modsat behaviorismen, mener Vygotsky at menneskers handlinger ikke udspringer af en stimulus, der kontrollerer dets handlinger. Derimod mener Vygotsky, at menneskelige handlinger bliver medieret på to måder, gennem redskaber og tegn (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). En måde at forklare denne proces på er ved at eleven (subjektet) skal nå over til målet (objektet). Et eksempel på det er en elev, der skal læse en tekst og finde frem til hovedpunkterne. For en elev der endnu ikke har internaliseret analytiske værktøjer, vil den lige vej fra subjekt til objekt være den nemmeste og eneste løsning. Men i situationer, hvor dette ikke er muligt vil eleven ikke kunne se, hvordan han skulle komme derhen. Derimod vil en elev der har erfaring inde for emnet, kunne bruge et tilegnet redskab til at nå målet, eksempelvis en analytisk metode, til at finde hovedpunkterne i teksten. Spørgsmålet til denne teorier, hvorfra den stærkere elev fik denne tankeproces. Svaret er, at den stærkere elev har været gennem en proces, den svagere elev endnu ikke har været igennem, nemlig det at få en ydre social påvirkning, i form af den rigtige handling der skal til, for at nå objektet (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Dette er en påvirkning, der sker gentagende gange, indtil eleven har *internaliseret* det ind i sin egen tankeproces. På denne baggrund argumenterer Vygotsky for, at de kulturelle ressourcer vi har, altid er kulturhistoriske, altså det er handlinger og fysiske redskaber der dialektisk er internaliseret fra person til person. Mediering er således forbundet med internalisering, da mediering først og fremmest er en social proces mellem personer, der til sidst internaliseres og indlejres i deres egne tankerredskaber, som et resultat af den sociale interaktion (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Det tredje nøglebegreb, som jeg her vil inddrage er også det Vygotsky er mest kendt for, nemlig *zonen for nærmeste udvikling*. Når Vygotsky taler om en "zone", henviser han til relationen mellem undervisning, udvikling og læring (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Undervisning, i forbindelse med denne teori, er kun brugbar, hvis den tager skridtet videre, fra der hvor elevens udviklingsstadium befinder sig. Hvis undervisningen rammer under eller over elevens udviklingsstadium vil

eleven ikke opnå et reelt udbytte. Udviklingen er altså et spørgsmål om progression. Eleven har et udgangspunkt der bliver mødt og udfordret så eleven ender i et nyt sted. Udfordringen ligger i at finde, hver elevs zone for nærmeste udvikling, siden elever har forskellige potentialer for udvikling. Den mest anvendte definition for Vygotskys zone for nærmeste udvikling findes her:

***”Det er afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau, bestemt ved evnen til selvstændig problemløsning, og det potentielle udviklingsniveau, barnet kan nå ved en problemløsning vejledt af en voksen eller i samarbejde med mere kompetente jævnaldrende”*** (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 163).

Eleverne har altså bedst udbytte af, at blive udfordret på en måde, der tilgodeser deres individuelle zone for nærmeste udvikling. Zonen er ikke betinget af, at skulle flyttes af en voksen. Vygotsky argumenterer også for, at der findes værdi i at lade svagere elever partner sig med stærkere elever under gruppearbejde, så den svagere elev får en undervisning der ikke bliver praktiseret af en uddannet lærer. Dette var en radikal påstand, i en tid der var domineret, af elevdifferentieret undervisning, der indebar en fordeling af elever baseret på IQ. Men for Vygotsky var det ikke interessant, hvad eleverne kunne, eller ikke kunne men nærmere, at se på hvad kunne eleven lære (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Dette læringssyn bruges i denne opgave som argument for, hvorfor deltagelsen i undervisningen er så vigtig for individets læring og jeg vil derfor trække tråde, fra dette afsnit over i analysen, hvor jeg vil gøre opmærksom på, hvordan dette læringssyn træder frem i undervisningens arbejdsformer.

## 2.7 Elevforudsætninger

Elevers forudsætninger er vigtige at inddrage i opgaven, da disse forudsætninger både har betydning, for elevens mulighed, for progression, og for hvor deltagende eleven har mulighed for og lyst til at være i undervisningen (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 207-210). Jeg bruger elevforudsætningerne, som et aspekt i lærerens overvejelser af planlægningen, af og i undervisningen og vil i analysen, sætte elevforudsætninger i samspil med undervisningens proceselementer, som vist i ”figur”, afsnit 2.5. Dette gør jeg, for at vise den kompleksitet, der er forbundet med, at differentiere undervisningen, men også for at vise, hvordan en undervisningsdifferentiering der tager hensyn til elevforudsætninger, kan højne deltagelsen hos eleverne så der opstår læring.

***”Undervisningsdifferentiering er hjælpekunst hvor læreren gør undervisningen så tilpas varieret at den kommer den enkelte elevs forudsætninger og klassefællesskabets forudsætninger og muligheder i møde på en sådan måde at der opstår læring”*** (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 210)

Så hvad er elevforudsætninger? Elevforudsætninger er et resultat af fortiden, der har formet eleven til det individ det er i dag, men det er også et resultat som læreren kan bruge, til at tage bestik, af hvordan eleven vil forstå og agere i forskellige situationer (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 207-210). Elevforudsætninger giver læreren et øjebliksbillede af eleven og skal derfor ikke ses, som en statisk størrelse, men skal ses som de forudsætninger der omkredser elevens verden lige nu og her. Elevens forudsætninger består af, *kulturelle, sociale, åndelige, sproglige, biografiske, undervisningsmæssige og faglige, følelsesmæssige, motoriske forudsætninger* (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 207-210). Disse bliver nævnt, for at forstå, at elevforudsætninger dækker over mere end, hvad der har formet eleven, de indikere også for læreren den progressionsmulighed og deltagelsesmulighed, der ligger hos eleverne. Læreren skal derfor udvikle en hjælpekunst, der kan analysere, hvor eleven befinder sig i øjebliksbilledet og som kan begrunde et skøn, på hvordan eleven kan hjælpes til at opnå en faglig og social progression (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 207-210).

## 2.8 Medbestemmelse

Blandt flere forskere er medbestemmelse kendt, for at være et element der skal indgå i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243). Dette er der mange grunde til, blandt andet den at medbestemmelsen er med, til at højne lysten til deltagelse hos eleverne. Derudover er medbestemmelse også et grundlæggende behov hos eleverne, da det er en naturlig del af det at være et lærende individ (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Forskere bruger begrebet *autonomistøttende læringsmiljø*, i forklaringen af at medbestemmelse indeholder inddragelse i beslutningsprocesser og valgmuligheder (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243). Empiriske undersøgelser der er præsenteret i "Skolens læringsmiljø" af Skaalvik og Skaalvik fremlægges det, at undervisning med særlig vægt på elevernes inddragelse, er med til at højne deres indsats og præstationer. Dog nævnes der i forbindelse med dette, at denne empiriske undersøgelse ikke dækker over forskning i skolesammenhænge, der strækker sig over længere perioder (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243). Når eleverne bliver inddraget, i hvordan de vil modtage deres undervisning, opstilles præmissen at eleven er i stand til, at kendetegne sin egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243). Bjørgen har i den forbindelse opstillet en række punkter, som eleven skal være i stand til, for at kunne have ansvar for egen læring:

- Viden om læreprocessen og egne læreprocesser
- Viden om, hvor kilderne er og hvordan de skal bruges
- Viden om læring gennem samarbejde med andre

- Kontrol over egen arbejdstid og egen arbejdsindsats
- Viden om målet for læringen og kriterier for, hvad der er godt, og hvad der er dårligt
- Viden om hvordan man skal fremstille og fremføre resultatet af sit læringsarbejde
- Motivation for arbejdet og udholdenhed med hensyn til at gennemføre det - Selvtillid og personlig tryghed, så man kan påtage sig læringsarbejdet. (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 241)

***”Bjørgens punkter viser at der er et gensidigt forhold mellem selvvurdering, forventninger og motivation på den ene side og medansvar for egen læring på den anden”*** (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 241).

Skaalvik og Skaalvik argumentere for her, at hvis eleven skal kunne inddrages i læringsprocessen, så skal de også være i stand til at definere den, og før de er klar til dette skal eleverne også være motiverede for undervisningen og have en mestringsforventning, om at den øvelse de giver sig i kast med vil lykkes for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243). Selvom eleverne i sidste ende skal kunne have ansvar for egen læring, skal dette ses, som en kompetence der bliver udviklet og læreren skal derfor regne med, at der sker fejl undervejs i opnåelsen af denne kompetence (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243).

Jeg har et læringssyn, hvor elevernes deltagelse, danner grundlaget for den måde eleverne tilegner sig læring på. Dette har betydning for den måde jeg undersøger min problemformulering på og grundlaget for den måde jeg har foretaget din empiriindsamling. I det følgende vil jeg præsentere opgavens empirigrundlag og reflektere over min metode.

## Kapitel 3.0 Metodeundersøgelse

### 3.1 –Empiriindsamling - Interviews

Opgavens Interviews, blev foretaget på en skole i Århus og involvere tre interviews med henholdsvis, to elever fra femte og sjette årgang og en lærer. Alle tre interviews, blev afviklet i skoletiden og personerne jeg har interviewet er alle nogle, som jeg har haft med at gøre i min sidste praktikperiode. De to elever har jeg også haft kontakt til, blandt andet gennem mit første praktikforløb, på første år af min læreruddannelse og har haft kontakt til dem løbende, gennem de sidste fire år, da jeg efter min praktikperiode blev ansat som vikar. Læreren stiftede jeg først bekendtskab med, da jeg startede min sidste praktikperiode på fjerde år. Alle tre interviews blev foretaget med samtykke fra både læreren og eleverne. Det skal i denne sammenhæng nævnes, at jeg har redigeret citaterne for at gøre dem forståelige for læseren. Dette har ikke haft nogen effekt, på meningen med citatet. Hvis det ønskes, at se citatet i den originale form, henviser jeg til de relevante bilag efter hvert citat. Før jeg begyndte mine

interviews, skulle jeg gøre det klart for mig selv, hvad det egentlig var jeg ville have svar på. Dette er et fundamentalt spørgsmål, fordi det opstiller rammerne, for hvordan jeg bedst kan udføre min rolle som interviewer (Nake, 2015, s. 127-144). I forbindelse med denne opgave ville jeg undersøge, elevernes oplevelse af, om differentiering af aktiviteter og arbejdsformer var elementer der spillede en rolle i undervisningen, samt deres personlige mening om, hvorvidt dette passer til deres elevforudsætninger. Jeg spurgte også ind til indholdet i undervisningen samt, hvilket indhold som de anså som det mest spændende at arbejde, med og hvorfor. Med hensyn til mit interview med læreren, spurgte jeg ind til differentieringen af undervisningen og hendes generelle udfordringer, i forbindelse med planlægningen og gennemførelsen. Det jeg ville undersøge, var hendes holdning til om, hvorvidt hun anså differentiering som en legitim metode, til at afvikle sin undervisning på, ud fra de rammer hun arbejder inde for. Min tilgang til de forskellige interviews, bag præg af to tilgangsformer, den *opinionssøgende* og den *undersøgende* (Nake, 2015, s. 127-144). Til mine interviews med eleverne, brugte jeg en opinionssøgende tilgang. Jeg ville være forsigtig med ikke at skubbe eleverne i en retning, hvor de ville modellere deres umiddelbare svar, til at passe den retning mine spørgsmål blev spurgt i. Det er også derfor jeg gjorde klart for begge elever, i hver deres interview at jeg ikke ledte efter "et" rigtigt svar, og at det i sidste ende ikke var noget rigtigt svar, kun deres meninger, der havde betydning. Min forventning til mine interviews med eleverne, var at lede interviewet hen på en samtale. Jeg kunne dog mærke på elevernes korte svar, at de havde en anden opfattelse af interviewets formale rammer og kom med korte og præcise svar. Jeg prøvede i den forbindelse at ændre mit toneleje og spørge uformelt til deres meninger, dog endte det stadig ud i korte svar. Selvom mine interviews med eleverne, ikke forløb efter hensigten, er min opfattelse at eleverne, svarede oprigtigt på mine spørgsmål. Til mit interview med læreren var min tilgang *den undersøgende*. Jeg har et godt kendskab til denne lærer og ved fra erfaring fra fjerde praktikforløb, at vores samtaler er meget flydende og kan strække sig over et længere tidsrum. I denne forbindelse skulle jeg være god, til at fange hendes udsagn i øjeblikket og spørge ind til disse, for at få belyst de forskellige begreber, som for eksempel undervisningsdifferentiering. Det er vigtigt at jeg gør det klart inden jeg starter analysen af dette interview, at jeg ikke ser denne lærers undervisning, som en konsensus for læreres brug af differentiering, men bruger hendes som et eksempel til at vise, hvordan en lærer kan tænke differentiering ind i sin undervisning og hendes udsagn, set i lyset af min inddragede teori, skal hjælpe mig til at besvare spørgsmålet om, hvordan differentiering kan højne deltagelsen hos eleverne

## Kapitel 4.0 Analyse

### 4.1 Enhedsskolen i folkeskolens fællesmål

Jeg vil i min analyse først og fremmest undersøge hvordan enhedsskolen afspejler sig i folkeskolens fælles mål, da det er på baggrund af disse mål at differentiering ses som en tilgang til at indfri disse mål. Spørgsmålet er så hvordan dette bliver gennemført ude i den danske folkeskole og hvilke forudsætninger læreren tager højde for, for at gennemføre sin undervisning med aktiv deltagelse fra sine elever. Derfor er det første interview jeg vil inddrage i min analyse, lærerinterviewet. Jeg redegjorde tidligere i opgaven, at enhedsskolens formål fra 1993 var at sammensætte en klasse, hvor eleverne kom fra forskellige miljøer. Dette har god genklang kigger man på folkeskolens love og regler:

**”Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”** (Undervisningsministeriet, 2006).

I stk. 3 kan vi se at skolen skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Alle børn uanset social baggrund, skal altså have den samme undervisning i folkeskolen, så læreren kan fremme alle elevers demokratiske dannelse. Enhedsskolens formål afspejles derfor folkeskolens formålsparagraffer På baggrund af dette vil jeg inddrage et citat fra paragraf 1. stk. 2.

**”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst”** (Undervisningsministeriet, 2006).

Folkeskolen og derigennem lærerne, skal altså være opgaven værdi, til at kunne udvikle arbejdsmetoder, hvorpå der bliver taget højde for elevernes forskellige læringsmuligheder. På baggrund af disse to pointer, mener jeg at undervisningsdifferentiering er fordelagtig, når læreren skal imødekomme disse elever og give dem en undervisning, hvor elevernes forskellige læringsmuligheder bliver tilgodeset. Samtidig bliver eleverne bevidste om at læring ikke er demokratisk. Med dette mener jeg at læreren ikke kan undervise på en måde, som kun tilgodeser flertallet af eleverne i klassen, men at læreren må tilgodesee alle sine elever, gennem differentiering af rammer, arbejdsformer, undervisningsformer, aktiviteter, mål/formål og læremiddel og indhold, som vist i ”figur 2”, afsnit 2.5.

Men hvordan kan undervisningsdifferentieringen egentlig implementeres i folkeskolen? Til dette vil jeg inddrage et lærerinterview, jeg lavede ude på en skole i Århus. Læreren underviser på femte og sjette årgang.

## 4.2 Analyse af interview med lærer

Det første spørgsmål jeg stillede var, hvordan hun så undervisningsdifferentiering som et aspekt i sin undervisning, dette var for at få hendes subjektive position til hvad differentiering var for hende:

***”Undervisningsdifferentiering er det begreb hvor at man skal prøve at ramme hele børnegruppen man har i en klasse (...) hvordan får man tilgodeset de børn med også særlige behov uden at det går udover dem med helt almindelige evner, så det er umiddelbart det som jeg måske altså ind og tilrettelægger undervisningen på en lidt anden måde til nogen men ikke til andre”*** (Bilag1, Differentiering i folkeskolen, 2017).

Gennem dette udsagn kan vi se, læreren har fokus på sine elevers faglige niveau, idet at hun distinktere mellem børn med særlige behov og dem med ”almindelige evner”. Dette fortæller mig, at den umiddelbare observation læreren foretager i forhold til sine elever, bygger på deres faglige niveau og ikke nødvendigvis måden, hvorpå de lærer bedst. Ud fra dette udsagn ser jeg heller ikke en overvejelse, om der er mulighed for, at to elever på samme faglige niveau, kan have to forskellige måder, hvorpå de lærer bedst. Læreren kan have to eller flere elever ude i folkeskolen, der er på samme faglige niveau men har forskellige elevforudsætninger, der gør at nogle elever foretrækker gruppearbejde, mens andre foretrækker individuelt. Læreren brug af differentiering i det her tilfælde fortolker jeg som måden hvorpå hun kan involvere sine elever på, på trods af deres faglige forskelligheder. Dette er et vigtigt aspekt af differentieringen, men formålet med differentiering er også at imødekomme elevernes forudsætninger, der indeholder mere end deres faglige niveau, som for eksempel præferencer til aktiviteter og arbejdsformer (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 207-210). Ved at kombinere disse, vil eleverne blive mere deltagende i historieundervisningen. Jeg bruger i forbindelse med dette interview, ”figur 2”, afsnit 2.5 til at kortlægge undervisningens proceselementer, disse elementer er: *rammerne, formål/mål, lærerens undervisningsformer, aktiviteter, arbejdsformer og indhold*. Min inddragede teori bygger på at disse elementer kan og skal differentieres for at højne deltagelsen hos eleverne. Jeg ville i min analyse af mit lærerinterview undersøge, hvilke tanker læreren gør sig i forhold til rammernes påvirkning af hendes undervisning.

***”Hvis jeg eksempelvis har en tekst fra Historiefaget [red. Online platform], så skal jeg først vedtage om de skal have devices, computere eksempelvis, for så kan de læsesvage lytte [red. få læst teksterne højt]. Hvis der ikke er det [red. devices], så skal de parres i grupper, som gør at alle får det ud af det, som jeg gerne vil have”*** (Bilag1, Differentiering i folkeskolen, 2017).



Ud fra dette, forsøger læreren at skabe rammerne om undervisningen, ud fra hvilket læremiddel der er i spil. Når der skal inddrages en tekst, gør læreren opmærksom på at hun har læsesvage elever i klassen. Dette påvirker rammerne for timen, fordi deltagelsen fra disse elever er afhængigt af, at de har værktøjerne til det, et eksempel er at bruge en computer til at læse en tekst højt, hvis læreren har med en læsesvag elev at gøre. Der er samtidig tænkt over at hvis IT udstyr ikke er tilgængeligt, så er det vigtigt at have en nødplan, så den planlagte undervisning stadig kan findes sted. I dette tilfælde nævner læreren gruppearbejde som en mulighed, for at imødekomme de læsesvages læringsmuligheder. På denne måde påvirker rammerne arbejdsformerne for at hjælpe eleverne til at kunne deltage aktivt i undervisningen. Dette stemmer overens med brugen af Vygotskys zone for nærmeste udvikling for at hjælpe en svagere elev til læring (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Den læsesvage elev bliver sat i gruppe, med en elev, der allerede mestrer kompetencen, i at kunne læse den givne tekst og vil derigennem kunne mediere sin viden til den læsesvage. Jeg henviser her til den proces, der er beskrevet i afsnittet "læringssyn", om subjektet der skal nå objektet, hvor i dette tilfælde den svage elev (subjekt), bruger den stærkere elev som værktøj til at nå målet (objekt) med at forstå en tekst (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Jeg vender tilbage til rammerne for en stund, men kommer ind på, hvordan læreren gør brug af zonen for nærmeste udvikling senere i analysen. Jeg var interesseret i at vide, om der er særlige udfordringer med rammerne, i forhold til historieundervisningen, til dette svarede læreren.

**" (...) altså hvis man har to timer om ugen så ligger de som regel i en blok det vil sige man har to timer lige efter hinanden så kan de jo have kan man have den hel simple udfordring at der går en uge imellem hver gang man har det. Så gør jeg så det for jeg er både kristendom og historiefagslærer så kører jeg det i blokke det vil sige så får de tre-fire timer i faget"** (Bilag1, Differentiering i folkeskolen, 2017).

I forhold til rammerne kan jeg her se at læreren tilpasser sin undervisning ud fra de rammer hun arbejder inde for. Jeg får af vide at læreren, står i den situation at hun, både underviser klasserne i historie og kristendom. Dette betyder at hun kan gennemføre et forløb i et fag på en uge, fordelt ud på tre til fire timer, i stedet for at opdele sin undervisning og opstarte sin undervisning igen ugen efter. Dette giver læreren den fordel, at hun nu kan arbejde mere gennemgående med et emne og giver mulighed, for at udfordre sine elever på et højere taksonomisk niveau, fordi eleverne ikke får en uges mellemrum mellem undervisningen. Det betyder at der vil være en mindre chance, for at eleverne har glemt, hvor de var kommet til eller, hvad de har lært ugen forinden. Dette betyder også, at læreren her

undgår den situation, hvor der kommer en fag dag ind og overtager en historietime, så der kan gå op til to uger før de tager emnet op igen (Bilag1, Differentiering i folkeskolen, 2017). Dette er ikke en mulighed alle lærere kan benytte sig af, da læreren i dette tilfælde både underviser i kristendom og historie, men jeg belyser dette eksempel for at vise, hvordan en lærer tilpasser sin undervisning, inde for de rammer hun er bundet af. Ved at arbejde gennemgående med et emne i løbet af en enkel uge, så eleverne har de bedste chancer for at internalisere den nye viden (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Læreren nævner også en fag dag, hvor hun skal have klassen på besøg i hendes hjemby.

**" (...) hvad er der så af spændende Hornslet historie til den her femte og sjette klasse som skal med hjem. Jamen der være noget om kirkehistorie men der kan også være noget om togets udvikling af byudviklingen fra i slut 1800 tallet og så tager jeg det ind. Det er selvfølgelig fordi man får sådan en ide og så siger man hvad passer til det det sted. Hvad er den historie der ligger omkring tinghuset og sådan noget"** (Bilag1, Differentiering i folkeskolen, 2017).

Her bruger læreren undervisningens rammer, til at spore sig ind på, hvilket indhold der er fordelagtigt at drage nytte af. Netop indholdet er et element, som jeg senere i analysen vil komme ind på i forbindelse med et foredrag jeg var til med Bernard Eric Jensen, hvor han netop snakker om indholdets betydning for elevernes læring. Det overstående citat bliver inddraget, fordi jeg ser et vigtigt samspil mellem de rammer læreren arbejder inde for, og hvordan indholdet kan udfolde sig på baggrund af rammerne. På baggrund af dette udsagn fra læreren er jeg nået frem til en ny forståelse af "figur 2" afsnit 2.5.

Rammerne skal ikke ses som et element ligesom de andre. Med min analytiske tilgang dukker rammerne fra "figur 2" op som en cirkel omkring de andre elementer, fordi rammerne har en direkte effekt på, hvordan de indre elementer tilpasses ud fra rammerne. De næste elementer fra modellen "figur 2", som jeg vil belyse i lærerens undervisning er aktiviteterne og elevernes arbejdsformer. Hvilke refleksioner gør læreren sig, når hun skal foretage et valg af aktiviteter og arbejdsformer?

**" (...) Der skal laves nogle bearbejdede spørgsmål til teksten og det kan være spørgsmål som de også kan lave i grupper men hvis jeg synes at de er for for bimsede og larmende og fjollede jamen så kan det være at hver mand sidder med hver sin device og så laver de spørgsmålene, når man så har gjort det så skal de ud og lege løbestafet eller quiz og byt med tingene"** (Bilag1, Differentiering i folkeskolen, 2017).

I dette citat ser vi en differencering i forhold til aktiviteten. Indholdet forbliver det samme, som i det her tilfælde er en tekst, men måden de arbejder med teksten på bliver differenceret, for at imødekomme

elevernes forudsætninger for læring (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 207210). De aktiviteter der bliver nævnt her består af både, individuelt arbejde og opgaveløsning i fællesskab og gennem fysisk aktivitet og stillesiddende arbejde. Denne fremgangsmåde giver læreren mulighed, for at imødekomme mange forskellige elevforudsætninger, som der er at finde i en klasse, samtidig med at hun tager et valg i forhold til arbejdsformer, på baggrund af den adfærd eleverne udviser. Det betyder at læreren differentiere sin undervisning for at højne deltagelsen hos sine elever. I forbindelse med denne refleksion påpeger læreren også:

**” (...) dem som ikke helt har forstået hvad fæstebonde er så kan man få snakket om det med og få lært det af sine klassekammerater”** (Bilag1, Differentiering i folkeskolen, 2017).

Ved at læreren differentiere sine arbejdsformer, åbner det op for muligheden, at eleverne lærer gennem en aktivitet der passer til deres elevforudsætninger, i dette tilfælde ville eksemplet være de elever som ikke forstår den tekst de læser, gennem samtale med andre elever opnår en viden de ellers ikke ville have erhvervet sig. Gennem en kontinuerlig social mediering af erhvervet viden vil eleven opnå en internalisering (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170) og derigennem opnå en højere taksonomisk forståelse for det givne emne og få skabt en forståelse for indholdet, der kan udvikle elevens historiebevidsthed (Pietras & Poulsen, 2013). Jeg har tidligere i opgaven redegjort, for den gevinst der er ved inddragelsen af elevernes medbestemmelse i undervisningen, nemlig den at det højner elevernes lyst til deltagelse i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243). Men i hvor høj grad inkluderede læreren sine elever i bestemmelsesprocessen?

**” (...) jeg har bestemt hjemmefra hvad det er de skal efter hvad der lige passer hvis det skal være en løbestafet jamen så er det fordi de måske har siddet og arbejdet koncentreret med en tekst et stykke tid (...) jeg er nok egentlig en der har ret meget klasserumsstyrelse”** (Bilag1, Differentiering i folkeskolen, 2017).

I citatet beskriver læreren sig selv, som en der har meget klasserumsstyrelse og typisk har planlagt forløbet af sin undervisning hjemmefra. Det tyder på at elevernes medbestemmelse ikke er en del af underviserens overvejelser, hvilket ud fra mine inddragede teorier kan resultere i en lavere deltagelse hos lærerens elever (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243). Det er et valg, læreren skal tage i forhold til sine elever og set reflektivt på mit interview, så ville det have været fordelagtigt at spørge ind til, om dette er et bevidst valg på baggrund af klassen, eller om det er et aspekt som læreren ikke har haft for øje. Hvis det har været et bevidst valg af læreren så må det formodes at det er en beslutning der er taget

fordi eleverne i klassen ikke kan magte det medansvar der hører til medbestemmelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243). Hvis det er et ubevidst valg, så risikere læren i dette tilfælde at misse det potentiale der er i medbestemmelse hvor læreren kan udvikle elevernes medansvar for egen læring og gøre dem til selvstændige aktører. Derudover ved at fjerne medbestemmelsen øger det også chancen for at eleverne har mindre lyst til at deltage aktivt i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243).

### 4.3 Analyse af interview med elever

Det overstående analyse afsnit, har været med fokus på lærerens syn på differentiering og implementeringen af dette i sin undervisning. Jeg vil i dette afsnit inddrage de interviews jeg lavede med to af lærerens elever fra henholdsvis, femte og sjette klasse for at få eksempler på, hvordan eleverne opfattede historieundervisningen og dens indhold. Det første spørgsmål jeg vil inddrage i analysen er i forhold til elevernes arbejdsformer og aktiviteter, for at høre om elevernes opfattelse stemte overens med lærerens.

**”ja men lige nu der køre vi mest sådan noget med vi får et spørgsmålsark og så inde på jeg tror det hedder historiefaget.dk (red. Online platform) eller et eller andet så skal vi så læse omkring det og så svare på de der spørgsmål (...) Det er meget bare og sidde og se en film eller sidde og læse noget nej vi laver ikke rigtig nogle fysiske aktiviteter”** (Bilag2, Interview med elever om undervisningsindhold og form, 2017).

Ud fra dette citat ser jeg at elevens holdning, til lærerens undervisning er at undervisningen er meget ensformig. Det at eleverne sidder og arbejder med spørgsmålsark, skal ikke ses som en dårlig arbejdsform. Læreren har givet udtryk for, at disse spørgsmålsark bliver gennemarbejdet i grupper, hvilket stemmer overens, med Vygotskys læringssyn om, at læring sker i en social kontekst (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144-170). Eleven giver desuden også udtryk for, at der er lidt til slet ingen fysisk aktivitet i historietimerne og der kan derfor være en bekymring for, at hvis dette er en tendens i de andre fag så lever skoledagens undervisning ikke op til de fælles mål der er givet hvor eleverne skal have 45 min (Larsen, Emu Danmarks læringsportal, 2016). Fysisk aktivitet i undervisningen, kan have en betydning for elevernes koncentrationsniveau især i timerne sidst på dagen, hvor eleverne ofte er trætte og er mentalt tjekket ud. Det er derfor vigtigt, at læreren kommunikerer med sit team om, hvorvidt deres klasser får de 45 min. fysisk aktivitet i løbet af dagen. Elevens udsagn om ensformig undervisning, står i kontrast til lærerens udsagn om aktiviteter og arbejdsformer. Med dette mener jeg ikke at læreren taler usandt

men jeg gør det til min pointe, at selvom læreren føler at undervisningen er differentieret i en fornuftig grad, så kan der sidde elever i klassen med en anden opfattelse. Det er derfor vigtigt, at læreren altid er reflekterende over sin undervisning og løbende skal evaluere deltagelsen hos sine elever, for at tage bestik af elevernes engagement, jeg henviser her til evaluering som undervisningselement i "figur 2", afsnit 2.5.

Senere i interviewet spurgte jeg den ene elev om undervisningsformen, som hun nævnte var noget hun ønskede at lave om på, til dette svarede hun:

**"Altså det betyder ikke så meget for mig i hvert fald jeg kan personligt bedst lide at man sidder med et papirs ark og så sidde og lave noget skriftligt arbejde og læse lidt men jeg ved da der er mange i klassen der godt kan lide sådan noget"** (Bilag2, Interview med elever om undervisningsindhold og form, 2017).

Denne udtalelse fortæller mig rigtig meget. For det første fortæller det mig, at eleven her er klar over sin egen læringsproces. Det betyder, at der kunne findes stor værdi i, at undersøge muligheden i at inddrage mere medbestemmelse i klassen især, hvis denne selvindsigt er noget der kan findes hos de andre elever da dette kan højne deltagelsen hos eleverne (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 234-243).

Derudover anerkender eleven også, at der sidder andre i klassen der ikke deler hendes behov. Denne pointe er vigtig fordi det peger på et demokratisk dannelsesaspekt i denne elev, hvor hun er kompetent til at kunne forstå, hvorfor der skal være arbejdsformer i undervisningen, der ikke nødvendigvis tiltaler hendes personlige elevforudsætninger. Dette dannelsesaspekt vil jeg argumentere er essentielt at fostre hos sine elever, for at kunne gennemføre en differentieret undervisning. Det er også et dannelsesaspekt Bernard Eric Jensen argumenterer for er vigtigt for, at kunne inddrage indhold i undervisningen, der rammer forskellige elever, på forskellige tidspunkter (Jensen, 2017).

Indholdet er ligesom de andre elementer i "figur 2" afsnit 2.5, vigtig at tilpasse for at eleverne bliver engageret i historieundervisningen (Jensen, 2017). Indholdet er også vigtigt i forhold til elevernes dannelse, da historiefaget gennem brug af værdi sættende problemstillinger fra fortiden, kan skabe en forståelse for det samfund eleverne befinder sig i, i dag. Jeg vil analysere teori fra Bernard Eric Jensen, i forlængelse af elevernes holdninger omkring indholdet i historieundervisningen for at finde ud af hvilke valg læreren skal træffe, i forhold til indhold samt det loyalitetsdilemma Bernard Eric Jensen mener, læreren står overfor i folkeskolen. Jeg spurgte hertil eleverne om, hvilke emner i historiefaget de fandt interessante hertil svarede den ene elev:

**”det der med stenalderen det der synes jeg var rigtig sjovt men det med sen og tidlig enevælde det er sådan lidt underligt”** (Bilag3, Interview med elever om undervisningsindhold og form, 2017)

Mens den anden svarede:

**”jeg kan meget godt lide enevælden”** (Bilag2, Interview med elever om undervisningsindhold og form, 2017).

Det bemærkelsesværdige er, at begge elever giver udtryk for deres holdning til emnet enevælde. Det skal i denne forbindelse nævnes, at jeg på intet tidspunkt har skubbet dem i en retning, hvor de skulle tage stilling til enevælden, i forhold til mine spørgsmål. Dette understøttes af transskriberingen af mine interviews. Det der skal lægges mærke til ved disse to citater er, at den ene elev godt kan lide at arbejde med enevælden, mens dette ikke er tilfældet hos den anden. Dette peger på den udfordring der ligger hos læreren i, at skulle undervise elever i indhold, hvor der er nogle elever der som udgangspunkt ikke finder emnet interessant mens andre gør. Dette er især en udfordring for historielæreren, der er forpligtet af vejledningen for historiefaget, til at inddrage kanonpunkter (Larsen, Emu Danmarks læringsportal, 2016). Det er empirisk anerkendt blandt forskere at, hvis erhvervet viden om historien ikke ændrer forståelsen af elevens livsverden, så er der en fare for at den hvervede viden ikke fastsætter sig hos eleven (Jensen, 2017). Derfor ligger der en opgave for historielæreren, i at skabe en historieundervisning, der er relevant for elevernes livsverden. Dette skaber et brud mellem kanonpunkterne for historiefaget og den definitionsmagt der ligger hos eleverne i, hvad der er livsrelevant for dem (Jensen, 2017). Da livsrelevansen er kulturel og socialt bestemt, så kan historiens kanonpunkter ikke lave en generel bestemmelse for, hvad der er livsrelevant for alle elever. Dermed står læreren overfor et loyalitetsdilemma overfor regeringen og sine elever. Når læreren laver et valg om indhold, skal det bygges på en forventning om at indholdet kan løftes op, til at besvare værdisættende problemstillinger eleverne kan se, som relevante i forhold til det samfund de lever i, i dag, og det samfund de ser i omverdenen. Igennem denne læring bliver eleverne dannet (Pietras & Poulsen, 2013). Til dette bruger jeg Klafkis eksemplariske princip, til at vurdere valgets gyldighed overfor dette dannelses aspekt (Pietras & Poulsen, 2013, s. 235-243). Det eksemplariske princip bygger på, ligesom i historiefagets formål, indholdets mulighed for at give eleverne indsigt i samspillet mellem, fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63-72), dette kendetegner historiebevidstheden. For eleven der godt kunne lide enevælden, tilføjede hun i forlængelse af hendes udtalelse at:

**”jeg synes det sådan er en lidt spændende tid der sker en masse ting og der sker nogle ting for Danmark som vi også sådan stadig har jo”** (Bilag2, Interview med elever om undervisningsindhold og form, 2017).

Her ses et eksempel på en elev der kan se relevansen for emnet enevælden, fordi det har forbindelser til hendes livsverden. Det er vigtigt at lægge mærke til forskellen, mellem disse to elever. Den ene elev kan se den livsrelevans enevælden har, for hendes opfattelse af verdenen mens den anden beskriver enevælden, som noget ”der sådan er lidt underligt” (Bilag2, Interview med elever om undervisningsindhold og form, 2017). Min pointe er, at der også kan ligge det aspekt i det, at læreren ikke har præsenteret indholdet på en måde, så enevælden bliver relevant for eleven og det kan være derfor, vi ser der sker en udvikling af den ene elevs historiebevidsthed, mens dette ikke sker for den anden. Når dette sættes sammen med resten af min analyse af differentiering, ville det være spændende at finde ud af om det er på grund af *rammerne, mål/formål, lærerens undervisningsform, aktiviteterne eller/og arbejdsformerne* der har gjort at elevens elevforudsætninger ikke er blevet mødt, eller/og om det er fordi *indholdet* ikke har haft en eksplicit relevans for elevens livsverden, at denne historiebevidsthed ikke er udviklet hos den ene elev mens den blev udviklet hos den anden.

## Kapitel 5.0 Diskussion af historiefagets faglige indhold

Jeg vil fortsætte den diskussion jeg lagde op til sidst i analysen om, hvorvidt læreren befinder sig i et loyalitetsdilemma mellem regeringen og eleverne og jeg vil starte diskussionen ud fra dette citat, som er fra et foredrag med Bernard Eric Jensen:

**”Livsverdens relevans er ikke noget man kan styre for der har eleverne definitionsmagten, det er det der er, det vigtige, hvad de (eleverne) oplever som givende perspektivrig meningsfuldt det er noget som de (eleverne) selv er med til at afgøre og det er ikke noget som politikerne kan fortælle dem”** (Jensen, 2017, s. 28.44 minutter inde).

Problemet kan relateres tilbage til historiefagets kanonpunkter. Bernard Eric Jensen argumenterer for, at disse kanonpunkter ikke skal inddrages i undervisningen, hvis de ikke har nogen livsrelevans for eleverne (Jensen, 2017). Derfor skal eleverne selv definere historiefagets indhold og læreren skal ud fra dette, styrke elevernes historiebevidsthed. Selvom jeg kan se, hvad Bernard Eric Jensen mener, så kan jeg ikke som kommende lærer, ignorere at jeg er blevet ansat til at varetage et job. Et job som er bundet sammen med en regeringsagenda. Jeg vil derfor i dette job, være bundet af en lovgivning, som pålægger mig det ansvar at undervise i historiefagets kanonpunkter (Larsen, Emu.dk, 2017). Dette er ikke noget

jeg kan ignorere som kommunalt ansat. Er historiefagets indhold, bestemt fra regeringens side uforeneligt med måden, hvorpå eleverne optager vedvarende viden? Mit svar er, ja til en hvis grad. Jeg mener ikke at en instans kan komme med en liste, give den til en elev og sige, "her er det indhold i historiefaget der er relevant for dig". Jeg mener dog heller ikke at man skal ignorere lærens rolle og funktion i denne debat. Selvom eleverne har en historiebevidsthed længe inden de træder ind i klasserummet (Jensen, 2017), så er det historielærens job at udvide elevernes horisont. Derfor møder eleverne ukendt stof og mit argument er, at det er historielærers arbejde at finde fælles nævneren. Historielæreren skal spørge sig selv: Hvorhenne i dette indhold kan jeg finde elevens livsrelevans? Jeg er bevidst om at dette er en utopisk tanke, men jeg er af den overbevisning at det er et mål historielæreren skal stræbe efter, ud fra den opgave læreren er blevet ansat til

## Kapitel 6.0 Konklusion

Ved at læreren differentiere sin undervisning ud for elevforudsætninger, skaber læreren et læringsmiljø, hvor eleverne får lyst til deltagelse. Læreren skal derfor være klar over, hvilke undervisningselementer i sin undervisning, som kan differentieres og jeg har forsøgt gennem modellen "figur 2" afsnit 2.5, at vise disse undervisningselementer. Deltagelsen kan i første øjekast ses som et bindeled i min problemformulering, men det er på baggrund af min teori, at deltagelsen i sociale sammenhænge fordrer elevernes læring. Dette bliver både nævnt af Vygotsky og i folkeskolens fælles mål. På den baggrund ses differentiering, som en socialkonstruktivistisk arbejdstilgang til læring. Ved at læreren højner elevernes deltagelse, får eleverne lært det indhold, som er tiltænkt dem. I historiefaget især, er valg af indholdet vurderet ud fra, hvilke værdisættende problemstillinger der kan hjælpe eleverne, til at udvikle deres historiebevidsthed og derigennem udvikle deres dannelse. Denne dannelse er vigtig for elevernes ageren i det demokratiske samfund, men det er også vigtigt set ud fra et interkulturelt kompetenceperspektiv, at eleven kan se sin egen livsverden i relation til omverdenen. Konklusionen er derfor at indholdet er vigtigt i forhold til elevernes dannelses aspekt og det er differentieringen som en pædagogisk metode der giver eleverne lysten til at arbejde med fagets indhold og opnå læring og dannelse.



## Kapitel 7.0 Litteraturliste

- Bilag1 (2017). Differentiering i folkeskolen [Registreret af S. Severinsen]. Århus, Danmark.
- Bilag2 (2017). Interview med elever om undervisningsindhold og form [Registreret af S. Severinsen]. Århus, Danmark.
- Bilag3 (2017). Interview med elever om undervisningsindhold og form [Registreret af S. Severinsen]. Århus, Danmark.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, G. N., & Gissel, S. T. (2015). *Effektiv undervisning, didaktiske nærbilleder fra klasserummet 3*. Hans Reitzel.
- Jensen, B. E. (2017). Link til lydfil: <https://soundcloud.com/user-470193892/foredrag-med-bernard-ericjensen/s-luxb1>. Århus, Danmark.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2015). *Historiefaget i fokus: Dokumentationsindsatsen*. Historielab: nationalt videncenter for historie og kulturarvsformidling.
- Kristensen, H. J. (August 2012). Kvan. *Enhedsskolen*, s. 7-17.
- Larsen, H. B. (23. 12 2016). *Emu Danmarks læringsportal*. Hentet fra Emu.dk: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie#afsnit-5-historiefagetskompetenceomraader>
- Larsen, H. B. (28. marts 2017). *Emu.dk*. Hentet fra Forenklede fælles mål: <http://www.emu.dk/modul/elevernes-alsidige-udvikling>
- Nake, B. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2013). *Historie didaktik - Fra teori til praksis*. København: Gyldendal.

Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik*. Forfatterne og Hans Reitzels forlag.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). *Skolens læringsmiljø*. Oslo: Akademisk forlag - et forlag under Lindhardt og Ringhof A/S et selskab i egmont.

*Undervisningsministeriet*. (2006). Hentet fra uvm.dk: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolensmaal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

### **Bilag 1:** Transskribering af lærer

Søren: Godt jamen hvis starter med sådan at præsentere dig selv

Lærer: Ja Jeg hedder \_\_\_\_\_ og jeg har været på en skole i Århus i snart 14 år. Jeg underviser i historie dansk og kristendom. Jeg har andre fag men det er dem som jeg underviser i nu her og jeg har sjette til kristendom og historie og har hele femte årgang til kristendom historie og så dansk i én af klasserne.

Søren: Ja og det første spørgsmål var så, hvad er din definition på undervisningsdifferentiering?

Lærer: Undervisningsdifferentiering er det begreb hvor at man skal prøve at ramme øhm hele børnegruppen man har i en klasse, altså det her med hvordan når man den der er helt i top hvornår når man den som er i bund hvem er det der øh, hvordan får man tilgodeset øh de børn med også særlige behov uden at det går udover dem med helt almindelige evner, så det er umiddelbart det som jeg måske altså ind og tilrettelægger undervisningen på en lidt anden måde til nogen men ikke til andre så.

Søren: Hvorfor er det så at undervisningsdifferentiering den er vigtig, at implementere?

Lærer: jamen det er, det er jo det her med at at jeg har alt altså en stammeklasse som femte x. der har jeg jo en som øh der overhovedet ikke kan læse 2 ord og jeg har en som øh som øh har angst og som ikke kan undervises nødvendigvis i alle timer. Så har jeg en den bimsede den der larmer så har jeg den kvikke så har jeg altså der er mange mange forskellige og så når man snakker om om om primært historie og kristendomsundervisning så er det jo små fag så det her med at man skal nå egentlig ret meget stof på så de optager læring i det øh altså præsenter det sådan som man kan så de kan, så de kan få det ud af det som man egentlig gerne vil have dem hen det er altså der er ingen tvivl om at at man bryder sin hjerne med hvordan man bedst muligt kan få dem til at optage det.

Lærer: Mhm. Så hvis vi nu siger at øh ind og undervise dem i en tekst hvordan tænker du så differentiering ind i at undervise med det læremiddel?

Lærer: Hvis jeg for eksempel har en ja det kan være jeg har taget en tekst fra historiefaget så øh så skal jeg selvfølgelig først have fundet fremmest vedtage om jeg skal have devices altså skal de have computere er der computere til stede øh for hvis der er det så kan den læsesvage jo få det lyttet samtidig med at at øh at hvis der ikke er det så skal der så skal den vedkommende øh der er flere af dem men så skal de i hvertfald parres i grupper som som gør at de får det ud af det som øh som jeg gerne vil have dem altså så de så de bare kommer derhen så de lytter teksten og så skal der jo også laves nogle spørgsmål øh nogle nogle bearbejdede spørgsmål til teksten og øh og det kan jo både være i første og øh det kan, tit så laver jeg sådan nogen nogen spørgsmål øh som de også kan lave i grupper øh hvis jeg har øh hvis jeg synes at de er for for bimsede og larmende og fjollede jamen så kan det være at hver mand sidder med hver sin device og så laver de spørgsmålene når man så har gjort det så øh så skal de ud og lege løbestafet eller quiz og byt med tingene også fordi så kan dem som ikke helt har forstået hvad fæstebonde er øh så kan man få snakket om med lært af sine klassekammerater også og få det ind en gang til så det så det er sådan gentagelsen jeg tænker og det kommer også til at hjælpe sådan i undervis... undervisningsdifferentieringsøjemed fordi at nogle de har fanget det første gang og nogle skal have det tre gange nogle skal have det 10 gange så man er nødt til altså jeg prøver at præsentere det på forskellige måder

Søren: Når du præsentere det på forskellige måder øhm. Giver du så dine elever muligheden for at bestemme hvordan de arbejder med øvelserne?

Lærer: Nej jeg har bestemt hjemmefra hvad det er de skal øh efter hvad der lige passer hvis det skal være en løbestafet jamen så er det fordi de måske har siddet og arbejdet koncentreret med en tekst et stykke tid så kan det være smart og bytte det ud med sådan en jeg er nok egentlig en der har ret meget klasserumsstyrelse øh også for at få dem med som ikke så nemt kan gøre det selv for der vil være halvdelen af klassen som sagtens ville kunne gøre noget der er meget mere frit men men da man nu har de få timer om ugen i hver klasse så øh så kan det være rigtig rigtig mest givtigt ja hvis at man hvis man har ret meget stor styring på det

Søren: Ja, nu ved jeg du du har undervist i de ældre klasser også er det noget der ændre sig egentlig når at eleverne bliver ældre at de får noget mere medbestemmelse ind eller er det sådan meget altså den undervisningsstil du køre?

Lærer: Der er lidt mere gruppearbejde når man er i udskolingen synes jeg øh men du er faktisk også nødt til at samle op på det på samme måde med hensyn til at repetere og se om du kan få de altså få dem som måske ikke helt har forstået det til at forstå det så så jeg synes stadig der er stor brug for at man samler op og repetere og laver endnu en opsamling på tavlen og sådan noget så ja, men der er mere gruppearbejde for de er mere modne til det

Søren: Øhm når det kommer til at differentiere undervisningen i historieundervisningen specifikt er det så en sådan speciel udfordring nu da er historie jo en en altså det er jo et fag man ikke har så meget om ugen er det så en en bestemt eller speciel udfordring til det her fag som historieundervisningen er øhm

Lærer: altså hvis man har to timer om ugen øh så ligger de som regel i en blok det vil sige man har to timer lige efter hinanden så kan de jo have kan man have den hel simple lille øh eller større udfordring at at der går en uge imellem hver gang man har det øhm så gør jeg så det for jeg er både kristendom og historiefagslærer så kører jeg det i blokke det vil sige så får de tre fire timer i faget øhm og så skal jeg så er det altså jeg forbløffes stadig lidt over hvor meget eller hvor lidt de når at huske fra gang til gang så øh så også hvis de får en tekst hvis nu vi siger de får af den (..) altså hvis jeg for eksempel øh spørgsmålet var jo det her med om der er nogen særlige

Søren: Er der en speciel udfordring i forhold øh historieundervisningen

Lærer: Fordi der er så få timer?

Søren: Lige præcis

Lærer: Jamen altså jeg synes der er øh der er den udfordring at det ligger en gang om ugen og hvis man ikke køre det i blokke ligesom jeg fordi jeg er heldig at have tre timer med en ekstra time i kristendom så øh så har man dem kun en gang om ugen i stedet for og så går der altså bare måske en fagdag og så går der fjorten dage før man har haft emnet igen så det der med at få holdt altså emnet varmt det synes jeg godt kan være en udfordring øhm og så øh så er det også at få få hele klasserumsstyrelsens altså det her med at man kan få dem få dem grounded og lytte klar og undervisningsklar men det er selvfølgelig forskellig fra klasse til klasse

Søren: Ja sådan er det jo, men der er mange altså det kan man også høre når du snakker om det at der jo også altså er mange øh ting man skal tage forbehold til også rammerne øh i forhold til din undervisning. Hvordan forbereder du din undervisning? Hvordan ser dine rammer ud i forhold til at forberede øh din historieundervisning hvor mange timer har du til at forberede det

Lærer: Ja altså du tænker på om der er tid nok?

Søren: Ja

Lærer: Ja altså, øhm jeg jeg har tid forstået på den måde at jeg forbereder mig nok en gang hver fjortens dag og så skal det række i forhold til hvad der er af af emne øhm fordi jo dansk og de andre fag også tager tid fra mig men men derfor så laver jeg måske en en halv eftermiddag så tager jeg en ordentlig knokkelarbejde med nogen spørgsmål og de hvad er det essencen jeg har lyst til de skal få ud af det her emne og så tager jeg sådan nogen så tager jeg et ordentligt hul der og så et hug og så kommer det senere hen jeg har ikke øh jeg har ikke tid til at forberede til hver time der er simpelthen ikke tid til det

Søren: nej

Lærer: øhm men øh men altså så genbruger jeg selvfølgelig altså når man har tre klasser på samme årgang så så bruger jeg selvfølgelig samme emne øh til dem alle sammen på den måde kan man spare lidt tid

Søren: Ja og sådan noget med at finde materiale og sådan noget øh

Lærer: Ja hvordan jeg gør det?

Søren: Ja

Lærer: ja altså jeg har selvfølgelig min min min fag altså jeg har min læseplan som siger hvad for nogle områder man skal igennem øh der øh der bruger jeg rigtig meget Clios basis sådan omkring hvad man kan bruge der og så tager jeg ind fra og så tager jeg ind fra hvad vi nu skal hvis vi for eksempel har en fag dag som vi har nu her hvor at øh vi skal hjem til min by som er Hornslet hvad er der så af spændende Hornslet historie til til den her femte og sjette klasse som skal med hjem jamen altså så kan der være noget noget kirkehistorie men der kan også være noget noget tog togets udvikling af byudviklingen fra i slut 1800 tallet og så tager jeg det ind sådan det er selvfølgelig fordi man får sådan en ide og så siger man hvad passer der til det det sted hvor jeg egentligt vil have jer med hen øh hvor hvad er den historie der ligger omkring tinghuset og sådan noget og så og så bliver det sådan en en altså

Søren: Ja det bliver sådan et spark ind fra siden som kan...

Lærer: Ja det gør det nemlig som så går lidt væk fra hvad der står nødvendigvis på Clio som bliver min basis viden der kommer

Søren: Ja jeg tænker lige afslutningsvis jeg er faktisk lidt interesseret at vide om nu har du jo de her 10 års erfaring som lærer øhm når du så høre det her differentiering fordi inden vi startede interviewet så sagde du også ”åh differentiering”

Lærer: Ja

Søren: Det er sådan et stort, tænker du det som en altså en er det en svær opgave at løfte i den normale skolehverdag?

Lærer: Ja det altså det er en svær opgave fordi vi har inklusionen oveni også øhm men men altså det er jo også spændende altså hvordan er det jeg får hvordan er det vi får både Sofie, Lærke og Sofus til at høre efter altså hvordan øh hvordan hvad skal man skabe af rammer for dem så man skal være altså jeg synes som lærer i den danske folkeskole der skal du være en rigtig god klasserumsleder øhm fordi det er nødvendigt ellers så kan du faktisk ikke komme igennem med de med det faglige stof du nu har lyst til

Søren: Ja, nej nu sagde du også lige på baggrund af inklusionen vil du lige uddybe inklusionen?

Lærer: jo men altså det er jo fordi man får elever ind i klassen som ikke får ekstra ressourcer med altså børn som kan øh kan være svære og og rumme altså lige nu har jeg en som må gå til og fra mine timer øh som han bedst har lyst til øh og det øh det er egentlig ikke med min gode vilje at han skal have lov til det fordi øh altså det giver mere forstyrrelser plus drengen ikke lærer noget ved at være væk fra min undervisning så der er sådan noget der plus at der øh vi skal jo også tilrettelægge sådan så de får øh tilpas med pauser og hvornår er tilpas med pauser i forhold til et to og tre og sådan noget der er øh der er også ud reagerende elever og der er masser af og så har vi jo klasser på minimum 25 elever i hver 25 til 27 så der er masser. Jeg synes klasserumsledelse er spændende jeg synes også fagene er spændende men men man når ikke så langt som man nødvendigvis vil i sin historietime hvis det er det man har ja

Søren: Tusind tak skal du have

**Bilag 2:** Transskribering af elev 1

Søren: Super, så \_\_\_\_\_ hvis du starter med og øh bare lige hurtigt præsentere dig selv

Elev 1: Ja jeg hedder \_\_\_\_\_ og jeg er 12 år gammel og jeg øh to brødre der også går her på skolen og øh mine forældre de hedder Maria og Jakob og vi bor også her i \_\_\_\_\_

Søren: Okay hvad laver dine forældre? Ved du det?

Elev 1: Øhm min mor hun er leder for øh døgninstitutioner og øh efterværn øh ved integrationsnet

Søren: Okay

Elev 1: Og min far han er selvstændig og har sit eget firma sådan et øh elektriker firma tror jeg det er

Søren: Mhm, ja. Hvad er dine yndlingsfag?

Elev 1: Puha ja øh jeg kan godt lide matematik og madkundskab

Søren: Ja okay hvorfor lige de fag?

Elev 1: Øhm jeg har altid godt kunne lide at lave mad siden jeg var helt lille og det var altid noget jeg har set frem til og man skal begynde at have madkundskab og det og jeg ved ikke lige med matematik jeg synes bare det er rigtig sjovt og regne og alle de ting der

Søren: Mhm, hvorfor øh nå undskyld øh altså hvad for nogle fag er du så bedst til?

Elev 1: jeg tror også det er matematik jeg ved ikke jeg tror jeg er okay til dansk

Søren: mhm, ja. Har du madkundskab også

Elev 1: ja

Søren: Ja hvordan går det med det så?

Elev 1: Det går da fint nok det er lidt kaos nogle gange når vi er så mange men ellers er det fint

Søren: mhm, når vi så snakker om historiefaget hvordan forgår jeres undervisning så normalt?

Elev 1: ja men øh det øh lige nu der køre vi mest sådan noget med vi får et spørgsmålsark og så inde på jeg tror det hedder historiefaget.dk eller et eller andet så skal vi øh så læse omkring det og så svare på de der spørgsmål øhm det er egentlig mest det og så lige nu der har vi sådan noget pubetets undervisning med hvor vi ser sådan nogle film om det

Søren: okay hvad er det for nogle pubertets noget altså i forhold til historie?

Elev 1: Det sådan, nej det har ikke rigtig noget med historie at gøre. Vi har det bare

Søren: ja okay men normalt historietimer så får i sådan et spørgeark og det kan være hvad altså kan det være alle mellem himmel og jord?

Elev 1: Det kan for eksempel lige nu der har vi om øh enevælden og sådan sen enevælde og tidlig enevælde og sådan noget og så kunne det være øh hvad var det der hvilket år blev grundloven lavet og alt sådan noget sådan nogle forskellige ting

Søren: Okay så når du sådan træder ind i klassen og du skal til at have historie hvad regner du så med der kommer til at ske? Har du sådan en forestilling om det?

Elev 1: øhm enten så regner jeg med vi skal se film eller så det der med de spørgsmålsark der for det er sådan det vi laver sådan mest

Søren: Ja øhm hvad hvad synes du om de måder du bliver undervist på i historie

Elev 1: Øhm jeg kan godt lide det øhm altså jeg synes de får det sådan sagt på sådan en god måde så det ikke lige er noget man glemmer. Øhm det kan det godt være hvis sådan man bare sådan altså det er mest sådan hvis vi selv skal finde ud af tingene hvis de siger læs det her og så skal i finde ud af at svare på spørgsmål så huske man det mere fordi det er noget man selv har fundet ud af end hvis at læreren kommer hen og siger svaret altså det var i 1981 eller sådan noget

Søren: ja nu har du sagt at øh matematik er dit bedste fag og og dansk ikke også, var det dansk?

Elev 1: Jo



Søren: Jo øhm hvad synes du hvor synes du, du ligger i forhold til historie sådan med?

Elev 1: Jeg tror jeg ligger sådan lidt midt i tror jeg jeg ved det ikke helt altså det er ikke sådan jeg er ikke mega godt til det, det er ikke det jeg interessere mig mest for i hvert fald men jeg følger med i timerne og jeg synes jo også det er spændende at høre om men det er ikke sådan at øh jeg kan alle tingene og sådan noget men jeg tror jeg ligger sådan godt midt i

Søren: Ja hvad synes du om de ting i bliver undervist i i historie altså sådan selve indholdet hvad synes du om de ting?

Elev 1: Øh jeg synes det er fint nok nogle gange kan de godt være lidt det samme fordi så havde man lige sidste år så havde man om præcis det samme om middelalderen som man havde men for eksempel da vi havde dig der var det noget helt andet og det er i hvert fald noget jeg ikke sådan glemmer fordi det tror jeg ikke man sådan får med andre lærere

Søren: Nej ja er der er der emner inde for historie du finder mere interessante?

Elev 1: Nej ikke sådan rigtig

Søren: Nej øh så hvis du kunne vælge et emne hvis i fik helt frie hænder i historiefaget hvad med emne hvad for et skulle det så være?

Elev 1: pu-ha øh jeg kan meget godt lide enevælden

Søren: Mhm ja. Hvorfor det?

Elev 1: jeg ved ikke jeg synes det sådan det en lidt spændende tid der sker en masse ting og der også altså der sker nogle ting for Danmark som vi også sådan stadig har jo og sådan noget

Søren: Ja så øh her til sidst Mathilde hvis du skulle lave noget om i historie faget hvad skulle det så være?

Elev 1: øh at man godt kunne have selvom man er lidt i de yngre klasser at man så godt kunne have om lidt nyere tid fordi vi har meget om de der sådan helt gamle tider der i jeg ved også der er mange i klassen der godt vil have lidt om anden verdenskrig og sådan noget men det siger læreren også det må man først i ottende og sådan et eller andet

Søren: Nåå okay ja

Elev 1: Det ved jeg ikke lige helt men det sagde hun i hvert fald

Søren: Ja øh historie faget når mange tænker historie så tænker de du ved godt sidde og læse tunge bøger hele tiden og sådan noget gør i altså får i lavet noget sådan fysisk aktiviteter eller render i rundt i historietimerne eller er det meget siddende?

Elev 1: Det er meget bare og sidde og se en film eller sidde og læse noget det nej vi laver ikke rigtig noget fysisk aktiviteter

Søren: Nej er det noget du kunne tænke dig i dine timer eller er det noget sådan det betyder ikke så meget for dig?

Elev 1: altså det betyder ikke så meget for mig i hvert fald jeg kan personligt bedst lide at man sidder med et papirs ark og så sidde og lave noget skriftligt arbejde og læse lidt men jeg ved da der er mange i klassen der godt kan lide sådan noget

Søren: Ja okay. Godt \_\_\_\_\_ tak skal du have

**Bilag 3:** Transskribering af elev 2.

Søren: Godt \_\_\_\_ så vil du starte med at præsentere dig selv?

Elev 2: Ja jeg hedder \_\_\_\_ og jeg går i femte x. og jeg min mor er læge og min far arbejder med vandrør agtigt og jeg har en lillesøster som går i fjerde

Søren: Ja godt, hvad er dine yndlingsfag?

Elev 2: Det er nok dansk og idræt

Søren: ja hvorfor er det dine yndlingsfag

Elev 2: Fordi vi har meget tit dansk og så er det lidt dumt hvis jeg ikke kan lide det

Søren: hahaha ja det er selvfølgelig rigtig nok, hvad for nogle fag synes du sådan selv du er bedst til?

Elev 2: hmmm måske matematik

Søren: okay ja, øhm når du sådan har historie, sådan hvordan forgår timen normalt vil du prøve at beskrive sådan hvordan normal historietime forgår

Elev 2: Det plejer bare sådan vi har dansk fordi læreren hun synes vi skal have dansk i stedet for historie

Søren: okay

Elev 2: Når vi så endelig har historie er det sådan noget som stenalderen, vi har sådan en præsentation hvor vi skal fortælle om middelalderen stenalderen og sen og tidlig enevælden og sådan noget

Søren: mhm, ja og sådan forskellige tidsperioder og sådan noget, hvordan underviser hun altså er det sådan i laver gruppearbejde eller ser i film eller?

Elev 2: Vi er sådan for det meste i gruppearbejde, og så nogle gange ser vi også film, men for det meste er det bare gruppearbejde eller alene

Søren: ja, så så når du træder ind i klassen når historie timen starter så så regner du med i skal lave gruppe arbejde for det meste?

Elev 2: Ja eller vi skal bare arbejde sammen selv

Søren: ja hvad synes du om øh de måder altså du bliver undervist på i historie som gruppe arbejde og sådan noget

Elev 2: Det er sjovt hvis man har en gruppe som også hjælper en

Søren: Ja hvordan hvordan laver i grupperne?

Elev 2: Det er læreren hun siger nogen, Spørg hun hvem man gerne vil være i gruppe med så siger hun en dreng og to piger"

Søren: Ja så hun laver grupperne? Elev

2: Ja

Søren: hvad synes du om sådan altså indholdet de ting i bliver undervist i, er det interessante emner?

Elev 2: øhm det der med stenalderen det der synes jeg var rigtig sjovt men det sen og tidlig enevælde det er sådan lidt underligt

Søren: Ja det synes du ikke så meget om?

Elev 2: Jo men det er bare lidt tungt noget af det

Søren: nååå ja, er der så nogle emner du sådan når du kigger på hele historie faget er der så nogle emner som du synes er mest interessante?

Elev 2: middelalderen nok

Søren: ja hvorfor er den interessant?

Elev 2: Fordi der sker så mange ting der i

Søren: Ja så hvis du kunne vælge et øh emne hvad skulle det så være?

Elev 2: Nok middelalderen

Søren: middelalderen ja, øh og det er så fordi der sker mange ting i den?

Elev 2: ja

Søren: Ja, øh hvorfor er det anderledes i forhold til for eksempel anden verdenskrig sker der også masser af ting

Elev 2: Ja

Søren: Hvorfor er det så lige middelalderen, selvom der sker mange ting deri?

Elev 2: fordi det er sådan riddere og sådan noget

Søren: Mhmm, så du kan godt lide temaet altså sådan med med riddere og sådan noget

Elev 2: mhm

Søren: Ja hvis du nu skulle lave noget om i historie timen hvad skulle det så være?

Elev 2: mhm, vi skulle nok have lidt mere seriøst arbejde fordi hvis man er i en gruppe så kan man godt finde ud på at fjolle lidt Søren: Mhm ja.

Elev 2: Det er lidt dumt

Søren: ja, laver i noget øhm laver i noget sådan aktivitet sådan fysisk, altså render i rundt eller?

Elev 2: ah-ah det er meget sjældent når vi endelig gør det så er det rigtig sjovt Søren:

Ja, godt. Det var de spørgsmål jeg havde Elev 2