

Bevægelse som didaktisk redskab på vejen
mod inklusion og trivsel i
historieundervisningen

Indhold

Indledning	5
Problemfelt	5
Problemstilling	7
Problemformulering.....	7
Metode.....	8
Case	9
Teori	10
Hiim & Hipkes didaktiske relationsmodel.....	10
Inklusion	11
Socialstyrelsen om inklusion	11
Inklusion ifølge Rasmus Alenkær	11
Anerkendelse	12
Trivsel	13
Blomsten	13
BIU-Modellen	14
Historiefaget i fokus	15
Læring.....	15
Sansernes effekt på hukommelse	15
Afgrænsning	16
Gruppensammensætning	16
Begrebsafklaring	16
Anerkendelse	16
Inklusion	17

Drivkraft	17
Bevægelse	17
Præsentation af empiri	18
Empirisk materiale	19
Empiri 1	19
Videoklip:	19
Foto:	19
Observationer:	20
Empiri 2:	20
Del 1	20
Del 2	21
Empiri 3:	21
Analyse	22
Bevægelse i historie?	22
Analyse af den gennemførte historieundervisning i empiri #1	24
Analyse af casebeskrivelsen	25
Hvad kan bevægelse i undervisningen gøre for Peter og Signe?	26
Opsamling på analyse	28
Diskussion	29
Inklusion eller rummelighed	29
Inklusion og trivsel – to sider af samme sag	31
Socialkonstruktivistisk perspektiv på trivsel og læring	32
Hiim & Hippe frem for UVM's model	33
Perspektivering og handleforslag	34
Lærerens relationskompetencer	34

Det positive klassemiljø og det narrative perspektiv.....	34
Udeskole.....	35
Afsluttende bemærkninger og konklusioner	37
LITTERATUR	39
Bøger:.....	39
Tidsskriftsartikler:.....	39
Web:.....	40
Andre udgivelser:.....	41

Indledning

Gennem min tid på Læreruddannelsen, og tidligere uddannelsesforløb for den sags skyld, har jeg mødt mange forskellige typer af undervisere, der på hver deres måde, gik til den daglige undervisning. Jeg har aldrig haft en underviser, hvor alle på holdet/i klassen var enige om vurderingen af underviserens evner. Ofte skete det, at jeg selv var ganske tilfreds med undervisningen, hvorimod andre var af den helt anden overbevisning. Det hændte også omvendt, men i sjældnere grad. "Hver sin smag" har jeg altid tænkt, men hvad er det egentlig, der gør, at en underviser sjældent er vellidt af alle elever? Er det som regel den samme type underviser, man som elev enten er glad for eller ikke bryder sig om? Eller er det lærerens individuelle tilgang til undervisningen der er afgørende for, hvilke elever man imødekommer bedst?

Nogle elever lærer bedst ved at læse en tekst og efterfølgende svare på en række spørgsmål, der relaterer sig til teksten, man lige har læst. Nogle lærer bedst ved, at læreren holder lange foredrag om faglige emner, hvorved store mængder af faglig viden kan kommunikeres på kort tid. Andre har det rigtig svært ved de traditionelle læringsformer med tekst og foredrag og vil hellere røre ved ting eller danse en dans. Det er den sidste læringsform, jeg i dette projekt vil undersøge nærmere. Folkeskolens traditioner indebærer ofte den boglige tilgang til læring. Dette ekskluderer en gruppe af elever, der finder den boglige tilgang vanskelig. Derfor vil jeg undersøge, hvorledes bevægelse kan inddrages i folkeskolens undervisning. Jeg ønsker at finde ud af, hvordan bevægelse kan bruges som didaktisk og pædagogisk værktøj således, at elevernes trivsel fremmes, inklusionsopgaven imødekommes samtidig med, at man ikke nødvendigvis skruer ned for de faglige ambitioner.

Problemfelt

Historiefaget i folkeskolen bliver ofte omtalt som et kedeligt fag på grund af undervisningsformen, hvor læreren gennemgår noget stof fra en grundbog, hvortil eleverne svarer på spørgsmål

(Knudsen & Pietras, 2016). Det resulterer i, at elevernes motivation for at deltage i historieundervisningen ofte er bekymrende lav. Særligt på mellemtrinnet kan dette være en problematik, man som lærer står over for (Pietras & Poulsen, 2012).

Udover de fagspecifikke problematikker, der forekommer i historie, og andre fag for den sags skyld, står folkeskolen undertiden over for en række udfordringer, når det kommer til dens daglige virke, samt den enkelte elevs faglige og sociale udvikling. Med reformen i 2012, kom en målsætning om, at 96% af alle danske børn skulle inkluderes i almindelige skoleklasser. Hensigten var, at flere børn skulle væk fra de små specialklasser, hvor den sociale udvikling var begrænset til samvær med andre børn i vanskeligheder. Denne målsætning er sidenhen blevet sløjft, fordi man ønskede at sætte fokus på det enkelte barns faglige og trivselsmæssige udvikling, frem for tal og målsætninger (Holst, 2016). Dette betyder dog ikke, at intentionen om større grad af inklusion forsvandt sammen med den høje målsætning. Undervisningsministeriet skriver om inklusion følgende:

“Folkeskolen skal grundlæggende tilgodese alle børns læring og trivsel. Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning. Det skal ske med den nødvendige støtte og hjælpemidler.” (uvm.dk [1])

Inklusionsopgaven er stadig en del af skolens hverdag, men italesættes ikke længere i forbindelse med procentmæssige målsætninger og kvoter, men snarere som en grundlæggende opgave.

Til skolens daglige ansvar ligger også et krav om, at eleverne i gennemsnit skal bevæge sig 45 minutter hver dag, på tværs af klassetrin. Undervisningsministeriet skriver yderligere at ” (...) bevægelsen skal være med til at give børn og unge sundhed og trivsel, og det skal understøtte læring i skolens fag. Alle former for bevægelse skal have et pædagogisk sigte.” (uvm.dk [2]). Der står direkte, at bevægelsen skal have ”pædagogisk sigte”, men der står også at bevægelsen skal ”understøtte læring i skolens fag”. Bevægelsen skal altså både have et pædagogisk sigte og et didaktisk sigte. Yderligere skal inddragelsen af bevægelse bidrage til børnenes sundhed og trivsel i

skolen. Det er en lang række krav til skolens daglige virke som undervisningsinstitution, kan de mon alle indfries?

Problemstilling

Med alle disse krav og forventninger til undervisningen ønsker jeg at belyse muligheden for at tjekke alle boksene af, med en overordnet tilgang til de ovennævnte faktorer; motivation i historiefaget, inklusionsopgaven og kravet om bevægelse i skolen. Jeg vil undersøge hvorvidt praktiseringen af motiverende og varieret undervisning, ved inddragelse af bevægelse, kan bruges som didaktisk og pædagogisk værktøj til at skabe positiv trivsel i skolen, samt bidrage til inklusionen af elever, der i andre skolemæssige sammenhænge, har følt sig ekskluderet eller bare har følt det som en vanskelig og til tider uoverkommelig opgave at blive en del af fællesskabet.

Problemformulering

Hvordan kan bevægelse i historieundervisningen benyttes som didaktisk redskab til at skabe varierede læringssituationer, samt medvirke til en inkluderende og trivselsfremmende praksis.

Metode

Dette projekts undersøgelse tager udgangspunkt i analyse, diskussion og perspektivering af indsamlet empirisk materiale, på baggrund af udvalgt relevant teori på fagområdet.

Analyseafsnittet indeholder en hermeneutisk tilgang til undersøgelsesspørgsmålet, hvorved det teoretiske afsæt benyttes til at skabe en forståelse af en lærerfaglige praksis som det empiriske materiale giver udtryk for.

Diskussionsafsnittet italesætter nogle af de overvejelser og valg, der blev truffet i udarbejdelsen af projektet. Dette gælder både en nuancering i forhold til det teoretiske afsæt og hvorledes dette benyttes i analyseafsnittet. Der vil derfor forekomme tidspunkter, hvor min egen holdning vil kunne aflæses af diskussionspunkterne, hvortil argumentation vil forekomme.

Perspektivering- og handleanvisningsafsnittet indeholder lærerfaglige anvisninger, der er udtænkt på baggrund af analyse- og diskussionsafsnittets pointer og konklusioner.

Størstedelen af det empiriske materiale forekommer som lydbånd- og videoptagelser af undervisning og interviews / samtaler. Der er forbundet med disse både fordele og ulemper. Én af fordelene ved lydbånd- og videoptagelser er, at din hukommelse, eller mangel på samme, om hændelserne sætter ikke en begrænsning for, hvor præcis man kan være omkring dem (Bjørndal, 2014). Yderligere kan man ved brug af video " (...) *registrere det komplekse samspil mellem verbal og nonverbal kommunikation*" (ibid.), som bliver relevant, når vi skal undersøge bevægelselementer i undervisningssituationer. Hertil må det også fremhæves, at lydbånd- og videoptagelser ikke er en tro kopi af den ægte pædagogiske situation, men blot en repræsentation af det, der ønskes at vises på optagelserne. (ibid.).

Der forekommer også observationer i det empiriske materiale. Disse benyttes med omtanke, da sådanne observationer kan, i modsætning til lydbånd- og videoptagelser, ikke genses.

Observationerne er dog skrevet under og umiddelbart efter situationerne fandt sted, så jeg ser på dem som nær præcise gengivelser.

Case

Denne case er udarbejdet på baggrund af gennemført praktikforløb på en skole lige nord for København. Casen indeholder observationer og erfaringer med to elever fra en 7. klasse. Navnene er anonymiseret.

Peter og Signe går i klasse sammen på 7. årgang. De er meget forskellige som personer og elever, men har alligevel nogle ting til fælles. De har begge diagnosen dyslexi og det præger deres oplevelser med undervisningen på skolen. De har begge adgang til Dyslexia, som er et digitalt støtteværktøj, de kan bruge på computeren. De synes begge to, at det er svært og irriterende at skulle bruge, og det er ikke altid, at undervisningens tekstindhold er tilgængeligt på computeren.

Når der er meget tekst i undervisningen har Peter en tendens til hurtigt at miste koncentrationen og forstyrre sig selv og de andre elever i undervisningen, ved at snakke om fodboldkampen fra frikvarteret og lignende. Peter fortæller selv, at han har en forestilling om, at skolens personale ikke bryder sig om ham, fordi han er fagligt svag. Han får ofte at vide, at han bare skal være stille og høre, hvad de andre i gruppen siger og finder frem til. Han forstår ikke, hvorfor lærerne oplever ham som et forstyrrende element i undervisningen. Peter giver ligeledes udtryk for, at han synes det er sjovt at være "klassens klovn", og han søger ofte kontakt til andre elever og fjoller.

Signes reaktion, når dysleksien forstyrrer hende i undervisningen, er anderledes fra Peters. Signe bliver meget stille og trækker sig fra undervisningen, hvilket ofte resulterer i, at hun ikke når at komme igennem undervisningsaktiviteterne. Det har betydet, at hun har udviklet et lavt selvværd, fordi hun sjældent når lige så langt som de andre. Denne problematik har stået på længe og Signe har derfor ikke lige så stærke sociale relationer til sine klassekammerater, som mange af de andre har. Hun sidder ofte alene og stirrer ned i papirerne.

Den skole Signe og Peter går på har et åbent skoleplan. Det vil sige, at der ikke er nogen egentlige klasseværelser med døre der lukkes. Det betyder, at de fysiske rammer omkring dem og det

læringsmiljø de er en del af, ofte er meget flydende og kan virke ustruktureret, hvis man ikke er vant til det.

Teori

I dette afsnit vil jeg kortlægge det udvalgte teoretiske afsæt, der vil blive inddraget som argumentation og nuanceringspunkter i forbindelse med projektets analyse, diskussion og perspektivering.

Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel

Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel kan bruges til at planlægge og analysere undervisning. Modellen opstiller seks dimensioner af undervisning (Brodersen et al, 2015):

- 1) Læringsforudsætninger
- 2) Rammefaktorer
- 3) Mål
- 4) Indhold
- 5) Læreprocessen
- 6) Vurdering

Det fremhæves, at disse seks punkter er gensidigt påvirkelige og at de derfor ikke kan ses uafhængigt af hinanden (ibid.)

Inklusion

Inklusion er et relativt nyt begreb, der gjorde sit indtog med reformen 2012. Det har siden været brugt og forstået på flere forskellige måder. Jeg vil her komme ind på to udlæg af, hvordan inklusionsbegrebet kan forstås.

Socialstyrelsen om inklusion

Inklusion er et relativt nyt begreb i skolen. Dermed ikke sagt, at den pædagogiske tanke om fællesskab og inddragelse ikke har eksisteret førhen, men selve inklusionsbegrebet blev først for alvor italesat i forbindelse med folkeskolereformen i 2012. Socialstyrelsen skriver at:

“Inklusion er, når en person eller en gruppe af personer deltager aktivt og ligeværdigt i fællesskaber uanset forskelle i forudsætninger og funktionsevne, herunder kontekstuelle faktorer. Med ligeværdigt menes gensidig accept af forskellighed. Med fællesskaber forstås de almindelige samfundsmæssige institutioner, hvor mennesker interagerer og påvirker hinanden, som fx arbejde, uddannelse og foreningsliv og lokalsamfundet” (Wittrup-Jensen, 2013).

Det ses heraf, at der kun er tale om inklusion, hvis når den/de inkluderede er aktive deltagere, på lige fod med alle andre i det givne fællesskab. Videre skriver Socialstyrelsen om inklusion i et pædagogisk-didaktisk perspektiv at ” (...) En forudsætning for vellykket inklusion er derfor, at der er gensidig accept af forskellighed i fællesskabet, så alle kan anerkendes som og opleve sig som bidrager til fællesskabet.” (ibid.). Værd at bide mærke i her er, at anerkendelse ifølge Socialstyrelsen er en direkte forudsætning for inklusion.

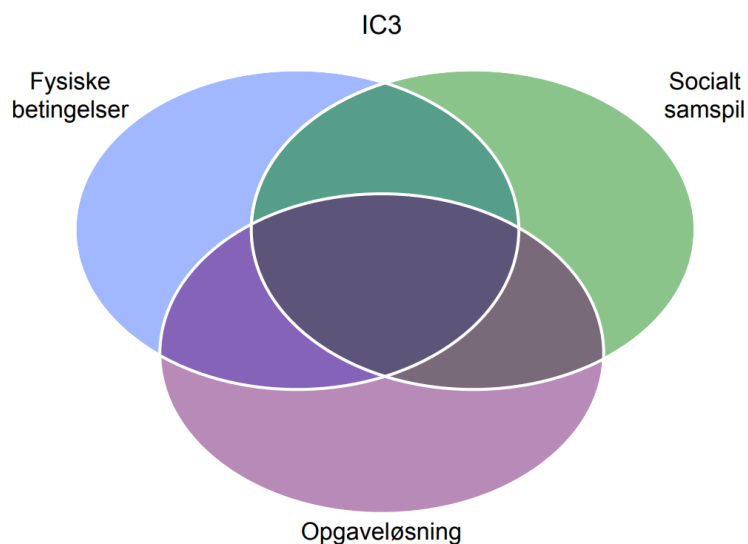
Inklusion ifølge Rasmus Alenkær

Rasmus Alenkær arbejder med det, han selv kalder for kvalitativ inklusion og definerer det således:

“Inklusion er en dynamisk og vedvarende proces, der har til formål at udvikle mulighederne for ethvert menneskes tilstedeværelse i, og udbytte af, samfundets almene arenaer. I denne proces har

man fokus på kvaliteten af det enkelte individs fysiske betingelser, sociale samspil og opgaveløsning inden for rammerne af en valgt kontekst. Der tages i den forbindelse særligt hensyn til dem, der er i farezonen for marginalisering og eksklusion.”

(Alenkær, 2013)



I denne definition er der fokus på rammesætning af muligheder for at den enkelte elevs kompetencer og forudsætninger kan bidrage til et givent fællesskab. Alenkær har i forlængelse heraf udviklet en model han kalder for IC3. Denne model tager netop udgangspunkt i det enkelte individs fysiske betingelser, sociale samspil og opgaveløsning.

Anerkendelse

Bente Lyngé skriver i bogen "Anerkendende pædagogik", at det er vigtigt at anerkende barnet. Ros og værdsættelse er to generelle tilgange til anerkendelse, som hun italesætter i forhold til metoden Appreciative Inquiry. Hun skriver følgende om denne metode: "Al bygger på grundlæggende antagelser om, at der altid er noget, der virker, og om at det gælder om at få øje på det virksomme, så man kan tage det bedste af fortiden med ind i fremtiden." (Lyngé, 2007, s. 24). Dette kan bruges som redskab til at skabe *den gode fortælling* om barnet i en ny kontekst. Det handler ikke om udelukkende at vende det blinde øje til problemer og vanskeligheder, men at tage udgangspunkt i dem og søge forandring (ibid.)

Trivsel

Trivsel kan være et vanskeligt begreb at kortlægge, hvorfor der endnu ikke forekommer en bredt accepteret pædagogisk definition af begrebet. Helle Kildevang, Cand. scient.soc og lektor på videreuddannelsen for læring og didaktik skriver i søgen efter en forståelse af hvad trivselsbegrebet dækker over og hvorledes det kommer til udtryk:

"Der kan vi måske skele til WHO's sundhedsbegreb, der arbejder med højest muligt fysisk, psykisk og socialt velvære. Hvis vi vil vide, om børn trives i dagtilbud og skoler, er det fysiske, det psykiske og det sociale gode indikatorer." (Kildevang, 2016).

De nationale trivselstests, som elever med jævne mellemrum gennemgår, beskæftiger sig med trivselsbegrebet på en måde, der ligner WHO's tilgang til sundhedsbegrebet.

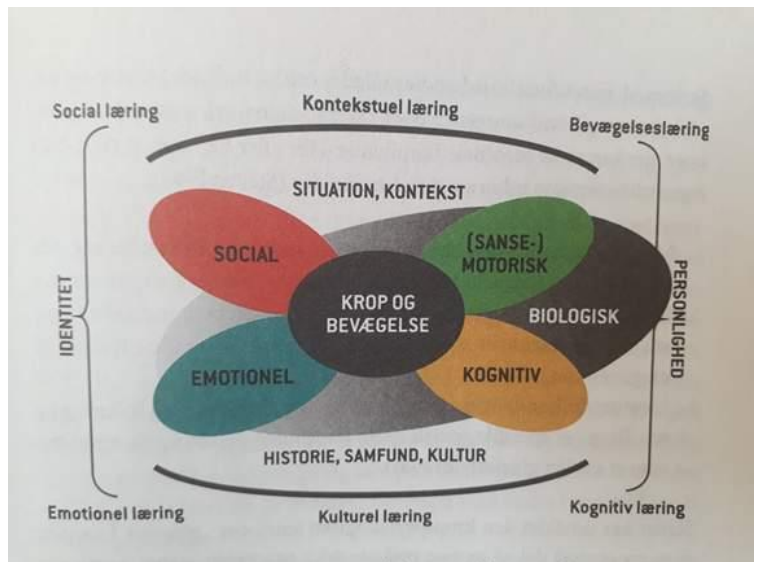
- Psykisk og fysisk velbefindende
- Faglige og personlige kompetencer
- Oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne

Denne tilgang til trivsel er udarbejdet af en ekspertgruppe, der skulle klarlægge, hvad der skulle måles på, da man indførte trivselsmålingerne (Holstein et al, 2014)

Blomsten

Blomsten er en model, der sætter fokus på kroppen og bevægelse i et lærings- og udviklingsperspektiv. Der fremhæves lærings- og udviklingspotentialer inden for områderne; det kognitive, det sociale, det emotionelle og det (sans-)motoriske.

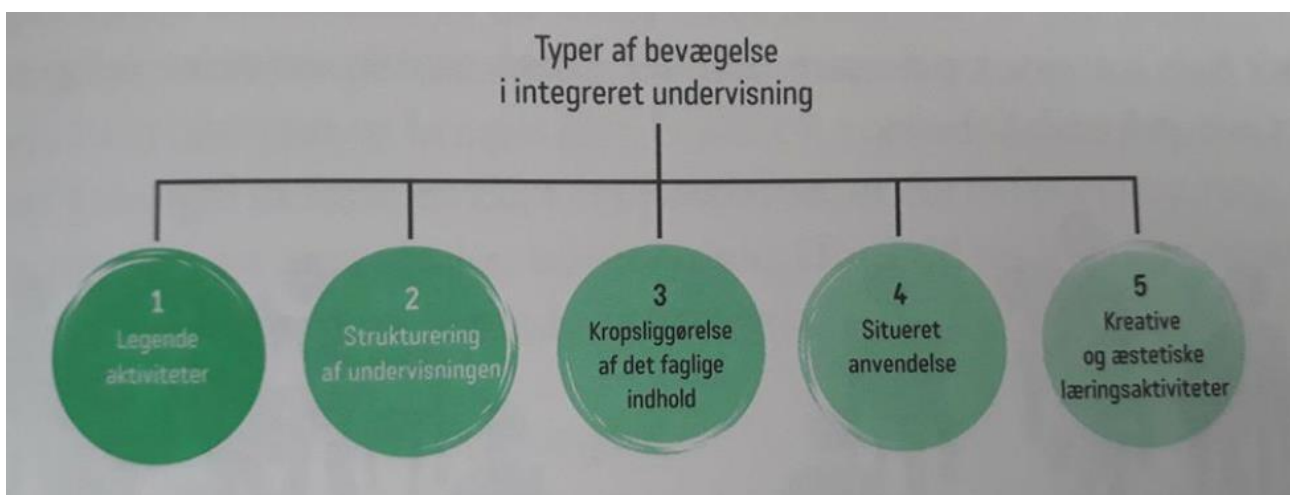
”Modellen symboliserer ikke, at krop og bevægelse altid er den vigtigste tilgang til læring, men at der i idræts-, lege- og bevægelsesaktiviteter ligger en potentiel ressource i forhold til barnets læring på alle læringsområder.” (Sederberg, Kortbek & Bahrenscheer, 2017)



BIU-Modellen

BIU-modellen, eller bevægelse i undervisningen-modellen, kan bruges til at kategorisere forskellige tilgange til inddragelse af bevægelse i didaktisk øjemed. Der skelnes mellem fem forskellige tilgange:

- 1) Legende aktiviteter
- 2) Strukturering af undervisningen
- 3) Kropsliggørelse af det faglige indhold
- 4) Situeret anvendelse
- 5) Kreative og æstetiske læringsaktiviteter



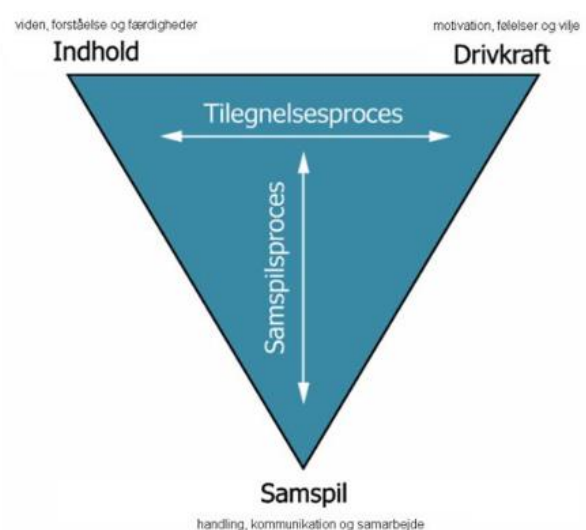
”Ved at have en innovativ og mangfoldig tilgang til valget af bevægelsesaktiviteter kan man tilgodese mange forskellige måder at lære på, hvor krop og bevægelse indgår som en aktiv del af læreprocessen med praktiske, anvendelsesorienterede og kreative undervisningsformer.”
(Ottesen, 2017, s.101)

Historiefaget i fokus

Historiefaget i fokus er en rapport lavet af Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen for Historielab, nationalt videnscenter for historie- og kulturarvsformidling. Hensigten var at undersøge elevers såvel som læreres tilgang til historiefaget i den danske grundskole. Man kom bl.a. frem til, at de fleste elever oplever historiefaget som værende af lav variation og oftest meget lærerstyret i form af gennemgang, lærerstillede opgaver og spørgsmål. Yderligere gives der udtryk for, at læsestoffet gør faget ”tungt” (Knudsen & Poulsen, 2016: 12)

Læring

Knud Illeris har beskæftiget sig med begrebet *læring* i en lang årrække. En af de mest benyttede tilgange til læringsbegrebet er hans teori om læringstrekanten. Læring illustreres her som en trekant hvor læring opstår i sociale samspil og konstellationer som funktion af indhold og drivkraft (Illeris, 2009).



Sansernes effekt på hukommelse

Marie Fugl skriver i artiklen "Det, jeg sanser, husker jeg" om forskningsresultater af Theresa S. S. Schilhab, der italesætter sanseoplevelser som middel til bedre at huske, det man har lært. Der skelnes mellem abstrakt og konkret viden. Sanseoplevelserne er med til at konkretisere læring og viden således, at den abstrakte viden kan bindes op på en specifik sanseoplevelse eller erfaring.

Det bygger på, at konkret viden kan kodes på flere måder i hjernens hukommelsescenter. Dette kan ske i form af billeder, handlinger og andre sanselige indtryk (Fugl, 2009)

Afgrænsning

Gruppensammensætning

Jeg har valgt at afgrænse mig fra, hvorledes man ved inddragelse af bevægelse i undervisningen kan anskue gruppedannelse og forskellige gruppekonstellationer. Det er dog en relevant overvejelse at have med, når der ledes efter faldgruber og fejlkilder til mislykket fagligt samspil i elevgrupper. At betegne det som en non-faktor ville være uansvarligt som lærerfaglig person. Ikke desto mindre, vil gruppedannelse og sammensætning ikke fremgå som analysepunkt i dette projekt.

Begrebsafklaring

Anerkendelse

Anerkendelse som begreb forstås i dette projekt som mere end blot en kommunikationsteknik, som de fleste bruger i hverdagen. Det ses som et fagprofessionelt værktøj, der ved bevidst og

velovervejede brug kan benyttes til at fremme elevernes opfattelse af sig selv, deres relationer og oplevelser med undervisning.

Inklusion

Inklusion drejer ikke kun om elever i vanskeligheder og med særlige behov. Inklusion er en dynamisk indsats, der omhandler samtlige deltagere i et givent fællesskab. Alle kan have brug for at blive inkluderet i forskellige kontekster.

Drivkraft

Drivkraft som det udlægges i Illeris' læringsstrekant, forstår jeg i konteksten af dette projekt som værende lig med motivationsbegrebet. Motivationen for den givne læringskontekst, har indflydelse på hvorledes læringspotentialet kommer til udtryk gennem tilegnet viden og kompetencer.

Bevægelse

Bevægelse kan forstås på mange måder afhængigt af formålet. Bevægelse i skolen er noget, der kan bidrage til at styrke elevernes læringsparathed og motivation, samt fungere som et didaktisk og/eller pædagogisk værktøj til at optimere elevernes læringsudbytte. Dette kan bl.a. komme til udtryk ved muligheden for at lære på forskellige måder. (emu.dk [1]).

Bevægelse i skolen har typisk været forbundet med høj puls og idræt (Hermann, 2017). Denne kultur ønsker jeg en nuancering af, hvorfor jeg i dette projekt anser bevægelse i skolen som værende et bredt didaktisk og pædagogisk begreb, der hverken er begrænset til intens aktivitet med høj puls eller brainbreaks, hvis formål er at få brændt noget krudt af, så eleverne er klar til at modtage den faglige undervisning bagefter.

Præsentation af empiri

I dette afsnit vil der blive redegjort for det udvalgte empiriske materiale, der ligger til grund for analysen i projektet, samt i hvilken kontekst det blev produceret. Empirien er ikke nødvendigvis indsamlet med dette projekt i øjemed, men relaterer sig til og giver udtryk for projektets undersøgelse og problemstilling. Her fås et kort overblik:

- 1) Videoklip, fotos og observationer fra historieundervisning, med indtænkt bevægelse, i en 7. klasse nord for København.
- 2) Semistruktureret interview med en uddannet lærer, der har daglige opgaver ved kompetencecenter for trivsel og inklusion på samme skole som undervisningen blev gennemført på.
- 3) Ustruktureret klassesamtale om bevægelse og understøttende undervisning i en 5. klasse vest for København.

1. Den gennemførte historieundervisning, hvor videoklip, fotos og observationer stammer fra, omhandlede Amerikas tidlige historie. Klassen blev inddelt i grupper og fik tildelt et kort fiktivt historisk scenarie om forskellige tematikker i Amerikas tidlige historie. Der blev arbejdet med:

- De første møder mellem indianerne og de koloniserende ekspeditioner.
- Utilfredsheden med Storbritanniens beskatning af kolonierne i Amerika.
- Fragtningen af slaver fra Afrikas vestkyst til Amerika på store skibe.

Der blev arbejdet med kompetencer som historisk empati og symbolfyldte stillbilleder som kulturteknik.

2. Disse interviews er optaget hver for sig, med tre fagpersoner fra kompetencecenteret for trivsel og inklusion på skolen, hvor den gennemførte historieundervisning også stammer fra. Samtalerne tager udgangspunkt i en række spørgsmål, der styrer samtalerne overordnede faglige problemstillinger og progression.

3. Denne ustrukturerede klassesamtale er filmet i en klasse, hvor to medstuderende og jeg selv har været på besøg for at afprøve en bevægelsesaktivitet. Efterfølgende førte jeg denne samtale med dem, hvor jeg stiller nogle improviserede spørgsmål og tager klassesamtalen ad hoc. Vi kommer ind på emner som bevægelse, understøttende undervisning og samarbejde.

Empirisk materiale

Empiri 1:

Videoklip:

<https://youtu.be/eQ4ocBLGHw0>

Foto:



Observationer:

Observation 1:

Dato og tid:	Fag:	Situation:	Beskrivelse:
Mandag 12/3 2. modul	Historie	Grupperne arbejder med aktivitet, hvor de skal tage et billede af dem selv, der fortæller det faglige indhold på en kreativ måde.	Peters gruppe kommer hurtigt i gang og de virker ivrige omkring bevægelsesdelen. Peter pointerer flere gange for gruppen at deres billede skal fortælle en historie. Han foreslår selv, at de kan tage fat i problematikken omkring betalingen af skat til kongen i Storbritannien, fordi det ligger så langt fra USA.

Observation 2:

Dato og tid:	Fag:	Situation:	Beskrivelse:
Mandag 12/3 2. modul	Historie	Efter afsluttet undervisning	Peter kommer gående op til tavlen, hvor praktikanterne står og fortæller, med et stort på smil på læben, at de er de første lærere, der har stolet på ham i skolen.

Empiri 2:

Semistruktureret interview på lyd:

Del 1: Inklusion: <https://youtu.be/MxjxfO5n8Xg>

Del 2: Bevægelse: <https://youtu.be/GbrB3btEc-g>

Interviewet findes i sin helhed i bilaget.

Empiri 3:

Ustruktureret klassesamtale om bevægelse og understøttende undervisning:

<https://www.youtube.com/watch?v=yeej0PZacZk&feature=youtu.be>

Analyse

I dette afsnit vil jeg komme ind på, hvorledes det empiriske materiale kan være udtryk for det teoretiske grundlag i praksis. Casen, som er baseret på erfaring fra praktikforløb, vil ligeledes blive bragt i spil som praksiseksempel på, hvordan teori kan forstås og benyttes som redskab til at forstå og forbedre egen lærerfaglige praksis. Der sættes fokus på hvordan bevægelse kan inddrages i undervisningssammenhænge, hvorved de faglige mål imødekommes, samt skaber forudsætninger for et læringsmiljø, hvor den enkelte elev trives og kan inkluderes i det faglige fællesskab.

Bevægelse i historie?

I empiri 2, del 2 af interviewet, spurgte jeg ind til fagpersonens oplevelse med bevægelse i skolen. Om han synes det bliver brugt og i hvilken grad. Han fortalte at *"Jeg synes jeg ser en tendens til at jo ældre eleverne bliver, jo længere op de kommer, jo sværere bliver det for lærerne at integrere det"* (Empiri 2, del 2). I forbindelse hermed fremhævede han den legende tilgang og enkeltheden ved læringen i indskoling, hvor det i udskoling ofte er et mere teoretisk arbejde.

Om bevægelse i udskoling fortæller han følgende:

" (...) Vi er også bare underlagt en hel masse logikker, koder og konventioner omkring, hvad er undervisning. Og meget af det er jo røv til bænke og fagfagligt, sådan fokus omkring nu er der noget stof vi skal læse eller noget viden vi skal indhente, så skal det bearbejdes og formidles og sådan noget. Men bevægelsesdelen der... Som jeg ser det, så er det mere at man har fokus på okay, vi tager flere pauser." (Empiri 2, del 2)

Det tegner et billede af, at jo mere abstrakt, teoretisk viden, der arbejdes med, jo sværere bliver det for lærerne at inddrage bevægelse.

Som beskrevet i problemfeltet findes der en række undersøgelser, der viser, at elever ofte oplever historiefaget som værende tungt og kedeligt (Knudsen & Poulsen, 2016). Særligt på mellemtrinnet

er motivationen for at deltage i undervisningen yderst lav (Pietras & Poulsen 2014). Den innovative og udviklingsøgende lærer må derfor bidrage med anderledes tilgange til, hvordan historieundervisning kan tage form. I forbindelse hermed, kan inddragelsen af bevægelse være et bud på, hvorledes det faglige indhold kan gøres mere tilgængeligt for eleverne, i det, at de bliver mere motiverede for at deltage.

Sven Gerken og Jens Pietras, der begge er historielektorer for UC Sjælland, læreruddannelsen i Roskilde, peger på at faglig relevant bevægelse i historieundervisningen, har været brugt i en lang årrække. De nævner ekskursioner til museer og lignende (Gerken & Pietras). Dog åbner de også døren for, at nytænkning på området bestemt er muligt.

Flere lærere giver udtryk for at tiden ofte er den afgørende faktor, der afholder dem fra at inddrage bevægelse i deres historieundervisning (ibid.). Historie er et relativt timefattigt fag i folkeskolen og det kunne tyde på, at det lave timetal tvinger læreren til at gennemføre 'kedelig' men effektiv undervisning med bøger og tilhørende opgaver. Træder vi et skridt tilbage og ser på, hvad der egentlig er problemet her, vil vi opdage, at problematikkerne lidt forstærker hinanden. Hvis vi genopfinder vores tilgang til bevægelse i undervisningen, kan vi måske komme nogle af de andre punkter til livs også. Den traditionelle inddragelse af bevægelse i historieundervisningen, har været med ture og ekskursioner som hovedfokus.

På videoklipet (Empiri 3) giver eleverne udtryk for, at de alle sammen kender til den kedelige historieundervisning, hvor man bare sidder på stolen i lang tid. De siger dertil, at de kun aktivt bruger bevægelse i frikvartererne, idrætsundervisningen og i understøttende undervisning (UU). De præsenteres for tanken om, at UU er til for at forstærke det læringsudbytte, de har med sig fra den egentlig fagundervisning. De nikker og udtrykker i kor, at de er enige og de synes faktisk også at være enige med udsagnet om, at bevægelselementet i UU faktisk hjælper dem og støtter læringen. Hertil må et forslag lyde: Hvorfor ikke inddrage bevægelse i den almindelige historieundervisning i klasserne? Det kunne tyde på, at der mangler nogle lærerfaglige kompetencer og værktøjer til, hvordan man kan inddrage faglig relevant bevægelse.

Analyse af den gennemførte historieundervisning

Først en lille redegørelse for den gennemførte historieundervisning i det empiriske materiale.

Undervisningen var planlagt ud fra disse mål fra de forenklede fællesmål hentet fra emu.dk:

Under kompetenceområdet kildearbejde 7.-9. klasse:

1.	Eleven kan formulere historiske problemstillinger	Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger
2.	Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder	Eleven har viden om metoder til udarbejdelse af løsningsforslag

Under kompetenceområdet historiebrug 7.-9. klasse:

1.	Eleven kan formulere historiske problemstillinger
2.	Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder

Der var fokus på stillbilledet som kulturteknik. Eleverne skulle selv tage disse billeder af gruppen. På billedet skulle eleverne med kropssprog, mimik og opsætning genskabe historiske problemstillinger og scenarier. Der var lagt op til at eleverne, ved at sætte sig ind i historiske personers situation, skulle træne deres kompetencer inden for historisk empati, så de var i stand til at vise tematikker og følelser forbundet med genskabelsen af de historiske scenarier og problematikker.

Den gennemførte Historieundervisning kan ifølge BIU-modellen kategoriseres som "kropsliggørelse af faglighed", som er nummer tre i modellen. Det skrives om denne type inddragelse af bevægelse, at "*(...) de kropslige erfaringer med det faglige indhold gør, at elever efterfølgende har bedre mulighed for at huske denne viden, da kroppen og flere sanser i bragt i spil*

i læreprocessen.” (Schulz & Von Seelen (red.), 2017). Dette spiller fint sammen med hypoteserne, der præsenteres i artiklen *”Det, jeg sanser, husker jeg”*, hvor Marie Fugl italesætter forskellen på abstrakt og konkret viden. Konkret viden er lettere at huske, fordi det kan kodes og kobles sammen på flere måder end det abstrakte (Fugl, 2009). Den abstrakte viden, som i dette konkrete undervisningsforløb eksempelvis kunne være problematikkerne omkring mødet mellem kolonisterne og indianerne, bliver gennem bevægelsen og de billeder grupperne skulle tage, konkretiseret ved at forbinde den abstrakte viden med konkrete bevægelser og opstillinger. Derved bliver bevægelselementet også didaktisk legitimeret idet, at læreprocessen konkretiseres gennem bevægelsen og derfor bidrager til langvarig læring. Forstået på den måde, at eleverne får bedre mulighed for at huske den faglige viden.

Kropsliggørelsen af det faglige, som vi arbejdede med i denne aktivitet kan også sættes i forbindelse med blomsten, som illustrerer centrale perspektiver og sammenhænge mellem kroppens bevægelser og den alsidige læring, der kan forekomme heraf (Sederberg et al, 2017). I aktiviteten trænes eleverne i at formidle emotionelle følelser på (sans-)motorisk vis. Når denne kobling finder sted, opnår eleverne også en kognitiv læring ved, at det faglige indhold bringes i spil ved bevægelsen. Der rammes altså bredt i forhold til forskellige læringsforudsætninger og læringen gøres mere tilgængelig.

Analyse af casebeskrivelsen

Ved anvendelse af Hiim & HIPPES didaktiske relationsmodel, kan vi gøre status over Signe og Peters hverdag i skolen omkring den traditionelle historieundervisning.

Signe og Peters læringsforudsætninger er fra starten af særlige fra den almindelige elev. De har dysleksi og har derfor svært ved at deltage i undervisning, når opgaverne og aktiviteterne afhænger for meget af inddragelsen af tekst. Det gælder både når opgaverne er formuleret på tekst og når de selv skal producere tekst for at gennemføre opgaven. Dette kan vi se af Historiefaget i fokus, ofte er tilfældet i historieundervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016).

Tilsammen danner det en situation for Signe og Peter, hvor deres forudsætninger for at deltage i historieundervisningen ofte kan være begrænsede i forhold til de andre elever i klassen.

Læreprocessen og det læringspotentiale, som Signe og Peter gerne skulle være en del af, bliver sjældent opfyldt, fordi indholdet i den traditionelle historieundervisning ikke passer til deres elevprofiler og de læringsforudsætninger de er underlagt i undervisningen. Ser vi på det med Illeris' læringsteori, gør det sig gældende ved, at deres drivkraft for at deltage i læringssituationernes samspil mindskes grundet det teksttunge element i historieundervisningen. Derfor spildes en relativ stor del af læringspotentialet, fordi de ikke deltager aktivt i samspillet omkring det faglige indhold.

Hvad kan bevægelse i undervisningen gøre for Peter og Signe?

Der forekommer tydelig forskel på Peters læreproces i historieundervisningen når ramme faktorerne og indholdet ændres fra den traditionelle historieundervisning til at lægge op til bevægelse. Hans deltagelse går fra at være yderst mangelfuld og ofte forstyrrende til at være ganske aktiv, engageret og fagligt brillerende. Justeringen synes at passe Peters elevprofil og læringsforudsætninger bedre, hvilket i højere grad gør ham i stand til at opfylde de faglige mål, der var opstillet for undervisningen. Peters drivkraft for at deltage i det faglige samspil med de andre elever er vokset og det kommer bl.a. til udtryk ved en af Peters gruppes besvarelser på aktiviteten (Empiri 1, foto). Hans villighed og engagement gør også, at de andre elever ikke længere ser ham som forstyrrende element og derfor inkluderer ham i det faglige samspil. Det ses også, at Peters faglighed tydeligt kommer frem ved, at han aktivt kommer med idéer til hvordan gruppen kan løse opgaven. Dette sker ved, at gruppen diskuterer, hvorledes de forskellige tematikker og følelser kan udtrykkes på et billede. De forhandler ved at bringe fagtermer i spil og i den forbindelse komme med deres bud på, hvordan det kan se ud med kroppen. (Empiri 1, foto). På fotoet står Peter til højre og viser med sit kropssprog, at uenigheden, mellem de tidlige borgere i USA og de britiske soldater, som blev kaldt Rødfrakker, om betaling af skat ofte udviklede sig voldsomt.

Ved at ændre rammerne omkring indholdet af undervisningen, imødekommes Peters forudsætninger for at deltage i undervisningen bedre. Dette gør, at han aktivt og positivt bidrager til det faglige fællesskab i gruppen og i klassen som helhed. Dette har gjort, at Peter i denne situation kan imødekomme de forskellige dimensioner af trivsel, som tidligere blev opstillet; psykisk og fysisk velbefindende, faglige og personlige kompetencer og oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne. Peter deltager i det faglige fællesskab og gruppemedlemmerne indgår i aktiv positiv diskussion og forhandling, hvor de hver især bidrager med faglige og personlige kompetencer, som de i læringsituationen drager inspiration af og støtter hinanden i. Peter er ikke længere irriteret over at være bagud fra start, fordi tekst ikke udgør en væsentlig rolle i undervisningsaktiviteten. Efter gennemførelsen af denne undervisning, udtalte en storsmilende Peter selv direkte til mig og mine medpraktikanter, at *"I er de første lærere, der har stolet på mig i skolen"* (Empiri 1, observation 2). Dette udsagn fra Peter spiller godt sammen med Bente Lynges teori om Appreciative Inquiry. Peter føler sig anerkendt i læringsituationen med bevægelse og det skaber grundlag for en positiv fortælling om ham selv i skolen. Som præsenteret i teoriafsnittet, anser Socialstyrelsen anerkendelse som en direkte forudsætning for vellykket inklusion. I og med Peter i situationen føler sig anerkendt og selv giver udtryk for det, kunne det heraf afledes, at Peter er blevet inkluderet i det faglige fællesskab i historieundervisningen og at han trives i det læringsmiljø, som inddragelsen af bevægelse har skabt rammerne omkring.

Som beskrevet i casen har Peter og Signe, trods fælles forudsætning omkring dysleksien, forskellige adfærdsmønstre, når de møder tung tekstbaseret historieundervisning. Peter reagerer ved at forstyrre de andre og til tider helt forlade undervisningen. Signe reagerer ved, at hun bliver stille, ikke deltager i gruppesamtaler om det faglige indhold og går generelt bare i stå. Ligeledes observeres forskellige ændringer i deres læreproces i mødet med bevægelse i undervisningen. Det ses af videoen, at Signes gruppe er aktive i deres bevægelse og gruppediskussion om, hvordan de skal løse opgaven. Signe er dog ikke selv aktiv i bevægelsen, men står mere og kigger på de andre (Empiri 1, videoklip). Det var dog tydeligt i situationen, at

Signe, på trods af begrænset bevægelsesaktivitet, var meget involveret i gruppens interne forhandling om, hvorledes forskellige fagtermer og faglige indslag kunne formidles kropsligt.

Det kunne tyde på, at Signes læringsforudsætninger ikke passede til selve bevægelsen, men at hun stadigvæk formåede at deltage i gruppens arbejde omkring det faglige indhold. Her kunne tanken om undervisningsdifferentiering komme ind i billedet. Bevægelsen var planlagt som et aktivt redskab til at træne kompetencerne omkring de opsatte videns- og færdighedsmål. Signe, og andre elever, bevæger sig måske ikke helt så meget, som fx Peter gjorde, men når stadig en vis forståelse for det faglige indhold. Signe opnår sandsynligvis ikke det fulde læringsudbytte, fordi hun ikke får afprøvet bevægelsestilgangen til indholdet, men hun opnår læring på et vis plan. Det må dog stadig siges, at den aktive deltagelse omkring gruppens forhandling og diskussion af indholdet, giver større fagligt læringsudbytte end når Signe trækker sig tilbage og ikke deltager i undervisningen, når der er for meget svær og tung tekst. Nogle vil drage stor fordel af bevægelseselementet, hvortil andre måske træder et skridt tilbage. Peter synes at have en mærkbar positiv forandring i læreprocessen og deltagelse, når bevægelse inddrages. Signes læringsprofil passer måske ikke perfekt på bevægelseselementet, men man kan ikke komme uden om, at det er positivt for hende at komme væk fra den traditionelt teksttunge historieundervisning.

Opsamling på analyse

Det ser ud til, at der generelt blandt lærere mangler noget viden og nogle kompetencer på bevægelsesområdet. Særligt i udskolingen har man svært ved at indtænke bevægelse i undervisningen. Et bud kunne være at bruge BIU modellen som værktøj til at tænke, hvordan faglighed kan gøres til bevægelse. Et konkret bud kunne være kropsliggørelse af det faglige indhold, hvor flere sanselige indtryk aktiveres og derved støtter elevernes læring og hukommelse om det faglige indhold. Blomsten kan bruges som model til, teoretisk at legitimere bevægelsen over for de koder og konventioner omkring undervisning, som den interviewede nævnte.

Både Peter og Signe er, på grund af dysleksien, bagud fra start i forhold til deres klassekammerater, når historieundervisningen indeholder tunge tekster, som den ofte gør. Ved at ændre rammerne omkring indholdet og læreprocessen, så de tunge tekster blev skiftet ud med bevægelse og kommunikation, så de begge en klar progression i deltagelse omkring det faglige samspil i grupperne. Peter deltog mere i selve bevægelsen end Signe, men her kan man tale om undervisningsdifferentieringsbegrebet. For både Peter og Signe blev en mærkbar positiv ændring i læreprocessen og Peter gav selv direkte udtryk for, at han følte sig anerkendt i ændringen af rammer. Det kunne afledes, at han var blevet inkluderet i det faglige fællesskab og at han trivedes heri.

Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere anvendeligheden af nogle af de undervejs benyttede teorier og metoder. Dette vil bidrage til en nuancering af udvælgelsesprocessen af teori og metode, samt komme ind på i hvilke sammenhænge de potentielt kan komme til kort og evt. hvorledes man da kan gribe teorien an i praksis.

Inklusion eller rummelighed

” (...) der er en bevægelse i retorikken og logikken på forvaltningsniveau, at vi ikke så meget skal kigge på, at der er nogen, der skal ind i noget eksisterende, men at vi skal skabe læringsfællesskaber, hvor der bliver tilgodeset alle elever. Hvor man ikke har fokus på, at der er nogen der ligesom skal masseres ind i noget” (Empiri 2, del 1)

Sådan sagde en uddannet lærer, med daglige opgaver i et pædagogisk kompetencecenter, da jeg i et semistruktureret interview, spurgte ind til hans holdning til og forståelse af inklusionsbegrebet.

Før man fandt på begrebet inklusion, havde man i den lærer- og pædagogfaglige verden et begreb, der hed rummelighed. Rummelighed indebærer en tanke om fællesskabets styrke og holdbarhed, når børn i vanskeligheder og med særlige behov kommer ind og ikke nedbryder fællesskabet.

Med rummeligheden er der fokus på, at fællesskabet er stærkt nok til at kunne håndtere et udefrakommende, måske forstyrrende, element. Der er noget underliggende negativt i at få at vide, at man kan være inden for rammerne af et fællesskab, men kun fordi, at de i det eksisterende fællesskab er gode nok, til at man ikke ødelægger det for dem (Alenkær 2014?)

Ser man på Alenkærs IC3 model for inklusion kan man sige, at rummeligheden kun opfylder en tredjedel af inklusionsopgaven, nemlig det fysiske. I inklusionstanken har fokus på fællesskabets måde at være fællesskab på og dets evne til at tilpasse sig, så alle kan føle sig som en del af og positivt bidrager til opretholdelsen af fællesskabet. I kontrast er der i rummelighedstanken i højere grad fokus på, at det er "inklusionsbarnet", der er noget i vejen med og som skal kunne justere i forhold til fællesskabets principper. Hvis barnet ikke kan det, er det hans eller hendes egen skyld, at rummeligheden ikke lykkedes.

En problematik i inklusionsopgaven kunne derfor være, at nogle lærere stadigvæk tænker på inklusion som værende det ældre begreb; rummelighed. At den her bevægelse, som læreren i interviewet omtalte, endnu ikke har taget sin fulde effekt. At der fokuseres på individets fejl, mangler og særlige behov, frem for fællesskabet og den sociale kontekst der opereres inden for (Schulz & Pedersen, 2017). "*Elevens møde med skolen er en vekselvirkning mellem elevens forudsætninger, præferencer og kompetencer og skolens evne til at orientere sig mod disse med henblik på at understøtte et positivt møde.*" (ibid). Heraf ses det, at skolens praksis skal kunne justeres efter den enkelte elevs forudsætninger, præferencer og kompetencer. Det er altså ikke kun barnets skyld, hvis inklusion ikke lykkedes. Skolen bærer et stort ansvar for, at barnets kompetencer skal være en del af løsningen på inklusionsopgaven.

Inklusion og trivsel – to sider af samme sag

Det kan være svært til hverdag at danne sig et klart billede af, om alle elever i en given klasse eller fællesskab trives. I særdeleshed, når man som enelærer står med en klasse på 28, hvoraf 2-3 stykker kommer fra specialskoler i forbindelse med målsætningen om at inkludere flere børn i den almindelige folkeskole. Det kan være vanskeligt at have øje for generel trivsel og inklusion på samme tid, men er det overhovedet nødvendigt?

Som tidligere nævnt findes der trivselsmålinger, der gennemføres på skoler, for at danne sig et overblik over effektiviteten af skolernes strategier i forbindelse med trivsel og elevernes oplevelser og følelser omkring deres skolegang. Målingerne tager udgangspunkt i tre dimensioner af trivsel, som anbefalet af ekspertgruppen, der rådgav Undervisningsministeriet på området:

- 1) Psykisk og fysisk velvære
- 2) Faglige og personlige kompetencer
- 3) Oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelser

Disse tre dimensioner for trivsel minder umådeligt meget om Alenkærs IC3 model for inklusion, som kan benyttes som refleksionsværktøj og dialogisk grundlag for at undersøge, om et barn er kvalitativt inkluderet:

- 1) Fysiske betingelser
- 2) Opgaveløsning
- 3) Socialt samspil

Grundlaget for sammenligningen er, at der i forrige diskussionspunkt blev sat spørgsmålstegn ved, om en del lærere faktisk ikke helt forstår, hvad inklusionsbegrebet indebærer. Trivsel har i mange år været et fast ansvarsområde for lærere i skolen, så det burde være et begreb, de fleste er bekendt ved. Hvis tilgangen til trivsel og inklusion teoretisk kan opstilles nærmest lig med

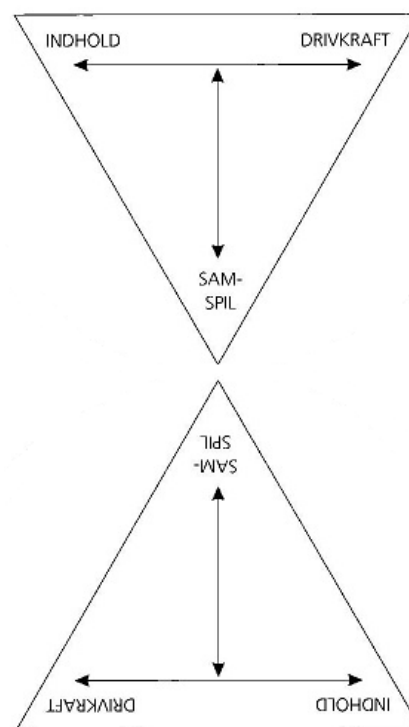
hinanden, hvorfor så kløjes i begrebsafklaringer af flere termer, hvis de bare er to sider af samme sag?

Socialkonstruktivistisk perspektiv på trivsel og læring

Om læring fremhæver Jeanne Zaar trivsel som alfa omega. Hun skriver direkte at *"Børn der har det godt, lærer godt. Hvis min klasse ikke fungerer trivselsmæssigt og socialt, så kan jeg godt pakke fagligheden langt væk."* (Zaar, 2016). Ser vi på dette i relation til Illeris læringstrekant, hvor læring opstår i samspil med andre, giver det god mening, at læringen øges når relationen mellem de involverede i læringssituationen er god. Ligeledes giver det mening, at læringen mindskes, når relationen er dårlig.

Dette perspektiv kan illustreres ved en videretænkning af Illeris læringstrekant. Spejler man trekanten i samspilsdimensionen, får man to trekanter, der tilsammen danner formen på et timeglas. Dette fremhæver vigtigheden af, at ethvert fagligt samspil mellem to eller flere elever, tager afsæt i begge parter drivkraft og tilgang til læringssituationen og det faglige indhold. Er en af parternes drivkraft for deltagelsen i læringssituationen på et helt andet niveau, eller måske ligefrem modvillig, så svækkes samspillet effektivitet og dermed læringsudbyttet.

Denne tilgang til læring kan ses som et udtryk for socialkonstruktivisme. "Ifølge Bruner, er psykiske processer grundlæggende sociale, de opstår og tager form gennem deltagelse i en kultur." (Ritchie, 2007). I dette perspektiv er de læring en psykisk proces, der opstår gennem deltagelse i en læringskultur, som skabes i skolen.



Hiim & Hippe frem for UVM's model

Undervisningsministeriet har på deres hjemmeside en række forslag og redskaber til, hvordan man som lærer i folkeskolen, kan systematisere sin tilgang til undervisning og den praksis man indgår i som fagperson. Et værktøj, de fremhæver til planlægning og evaluering af undervisning, er deres didaktiske model. Den indeholder fire punkter; læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering. I dette projekt, hvor der dels er fokus på den didaktiske tilgang at inddrage bevægelse i undervisningen, men i særdeleshed også fokus på elevernes tilgang til og oplevelser af undervisningen og miljøet i klassen, mener jeg ikke, at undervisningsministeriets model er dækkende. Modellen tilbyder ikke nogen tilgang til, hvilke elever det er, man skal undervise. Det svarer til at tage undervisningen ud af kontekst og se på det i et vakuum, hvilket jeg ikke mener er hensigtsmæssigt, når man i tiden går så meget op i den enkelte elevs alsidige udvikling. Planlagt undervisning kan fungere udmærket i én klasse og fuldstændig kæntre i en anden. Tilmed kan den samme undervisning udspille sig forskelligt i den samme klasse afhængigt af dagen, elevernes følelser, forholdet i hjemmet, fysiologisk om eleverne har fået noget at spise, tid på dagen osv.

Min tilgang til at imødekomme den nye reforms mange fokuspunkter og målsætninger har, ironisk nok været, at benytte en ældre model, til at planlægge og analysere undervisning. Jeg mener, at Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel er langt bedre egnet til at opkvalificere lærerens systemiske tilgang til hans eller hendes praksis. Hiim & Hippes model indeholder, som undervisningsministeriets, dimensioner der relaterer sig til den didaktiske tilgang til undervisningen. Dertil bringes variabler som læringsforudsætninger, rammefaktorer og læreprocessen i spil. Pointen med modellen er således, at det hele hænger sammen. Man kan ikke skifte elevernes læringsforudsætninger og forvente at resten af tilgangen til undervisningen forbliver uændret. I særdeleshed, når en væsentlig del af lærerens praksis er afhængig af, og drejer sig om elevernes trivsel og inklusionen af alle elever, er det ikke optimalt, at man så tager den pædagogiske og elevcentrerede dimension ud af billedet. Derfor mener jeg, at Hiim & Hippes er at foretrække, frem for Undervisningsministeriets didaktiske model.

Perspektivering og handleforslag

I dette afsnit vil der, på baggrund af projektets teoretiske grundlag og konklusioner, blive perspektiveret til andre teorier og tematikker, der kan bidrage til yderligere nuancering af projektets undersøgelse. Disse perspektiver kan tolkes som handleanvisninger og idéer til, hvorledes bevægelse i undervisningen kan tænkes, samt hvilke områder i lærergerningen, der relaterer sig hertil.

Lærers relationskompetencer

For Jeanne Zaar hænger trivsel tæt sammen med elevernes læring og udvikling (Zaar, 2016). Louise Klinge har skrevet en Ph.d.-projekt om skolelærers relationskompetencer i forhold til at skabe gode lærer-elev relationer, der optimerer den enkelte elevs læring og udvikling i skolen. Klinge konkluderede bl.a. i projektet, at lærers kompetencer til at skabe gode relationer er afgørende for elevernes faglige udvikling og trivsel (Klinge, 2016). Når lærer-elev relationerne er overvejende gode, vil klassen i højere grad have en fælles forståelse for, hvad der forventes samt hvor fokus er henne. Et af de centrale elementer for lærers relationskompetence er ifølge Klinge stærk empati (ibid.). En hypotese kunne være, at hvis læreren udviser stærk empati i lærer-elev relationer, vil elev-elev relationerne på sigt også bære præg af denne kompetence og derfor være bedre til at inkludere hinanden i sociale- og læringsfællesskaber.

Det positive klassemiljø og det narrative perspektiv

Det er vanskeligt, hvis ikke tæt på umuligt, at tilrettelægge og gennemføre undervisning, der imødekommer optimalt læringsudbytte for alle elever på én gang. Nogle elever kunne føle, at det at skulle bevæge sig og bruge kroppen foran de andre i klassen, er ganske grænseoverskridende. Hvis vi holder fast i tanken om, at vi ønsker at lave undervisning, hvor bevægelse indgår, hvordan stilladsserer vi så undervisningens tilgængelighed for de elever, der har det svært med bevægelsen? Den anerkendende og spejlende lærer også være i stand til at se, hvorfor den

enkelte elev har det svært med kropslig bevægelse. *"Den empatisk spejlende lærer skal være i stand til at kunne se eleven, som han eller hun er og stræber efter at blive."* (Rosholm, 2014). Det kunne f.eks. være den stille dreng, der ikke spiller fodbold med de sporty drenge og som generelt ikke fremstår bevægelsesstærk. Hvis han ønsker at bryde ud af den fortælling, må den narrativt orienterede lærer være i stand til at se elevens situation fra elevens perspektiv medvirke til, at eleven udvikler et nyt, positivt narrativ om sig selv. Dette kunne ses i forlængelse af Peter fra casens oplevelse af at føle sig anerkendt i bevægelsesundervisningen. Ved at rammesætningen omkring læreprocessen blev tilrettelagt, så Peter kunne bruge bevægelse til at præstere fagligt, opdagede han et narrativ, hvor han var fagligt stærk og deltagende i undervisningen. Han følte sig i den forbindelse anerkendt i den faglige situation og vellykket inklusion kunne heraf afledes. Et perspektiv herpå kunne være, at dynamisk fokus på at skabe disse positive narrativer hos alle elever, eksempelvis ved brug af Appreciative Inquiry (Lyng, 2007), kunne skabe et læringsmiljø, hvor elevernes drivkraft for deltagelse i det faglige samspil sjældent var modstridigt, grundet det positive narrativ eleverne havde om sig selv. Dette kunne skabe rammerne omkring vedvarende inklusion og trivsel hos den enkelte og alle elever.

Udeskole

Et muligt bud på, hvorledes den didaktiske og pædagogiske tilgang til historieundervisning både kan understøtte læring, inddrage læringsrelevant bevægelse, fremme sociale relationer og dermed trivsel, samt have en inkluderende effekt er begrebet om *udeskole*.

Udeskole er et didaktisk tiltag, hvor undervisningen foregår i natur- og/eller kulturområder.

"Flere undersøgelser peger på, at udeskole kan være trivselsfremmende. Således har både danske og norske studier sandsynliggjort, at undervisning og læringsaktiviteter i forbindelse med udeskole understøtter et godt socialt klima i elevgruppen, samtidig med at elevernes koncentrationsevne og fordybelse støttes og giver et godt grundlag for elevers arbejde med fx problemløsning." (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017).

Det lyder jo lovende, at udeskole kan have positiv effekt på så mange af de væsentlige pædagogiske og didaktiske områder. Men hvordan kommer det til udtryk?

Et eksempel på brugen af udeskole blev dokumenteret i Rødkildeprojektet, hvor en udvalgt klasse blev undervist efter udeskolens principper og teorier i en årrække. Projektet viste, at aktivitetsniveauet for elever, der deltager i udeskoleundervisning, er mere end dobbelt så højt, som elever der deltager i normal undervisning på skolen. (Mygind, 2007). Dette gjorde sig gældende både i sommer- og vintermånederne, så udeskole er ikke et tiltag begrænset til det gode vejr om sommeren. Bevægelselementet kan, jævnfør Rødkildeprojektet, tjekkes af som dækket ind i udeskoleundervisning.

Om elevernes sociale relationer og trivsel fandt man frem til, at elevernes relationelle horisont blev udvidet. De begyndte at lege med flere og andre end de plejede i frikvartererne, de blev bedre og mere villige til at hjælpe hinanden i undervisningssituationer og både lærere og elever gav udtryk for, at dette havde en positiv effekt på klasse miljøet. (Ejbye-Ernst et al. 2017).

Ser vi på dette i perspektiv med Illeris' læringstrekant, bør den positive indvirkning på klasse miljøet, gennem større tolerance og relation eleverne imellem, have en effekt på det indbyrdes samspil. Forudsætningerne for at opnå læringspotentialer er gode, når eleverne er positivt indstillet på at skulle være og arbejde sammen. Øget læringsudbytte var i Rødkildeprojektet svært at bevise, men man kunne dog konkludere " (...) at undervisningen i udeskole generelt var præget af mere elevcentrerede opgaver, mindre lærerkontrol sammenlignet med undervisning i klasseværelset samt længerevarende tid til fordybelse i de valgte temaer" (ibid.). Set i lyset af "Historiefaget i fokus" undersøgelsen, kunne et tiltag som udeskole være passende, fordi eleverne gav udtryk for, at en negativ side af historieundervisningen er, at den typisk er lærercentreret.

En svensk undersøgelse af Emilia Fägerstam viste, at elever i syvende og ottende klasse, fem måneder efter undervisningen, langt bedre erindrede og kunne benytte korrekte fagtermer, når de havde deltaget i udeundervisning, frem for traditionel undervisning (Fägerstam, 2012). Dette

kunne hænge sammen med, at udeskoleundervisning ofte indeholder sanselige indtryk i forbindelse med læringen og som tidligere nævnt, har sanselige indtryk positiv effekt på hukommelsen (Fugl, 2009). Så kan diskussionen gå på, hvor meget man egentlig har lært, hvis man ikke kan huske det. Udeskole viser her vedvarende læringsudbytte, hvilket nødvendigvis må være at foretrække, frem for kortvarig forståelse, der ikke kan anvendes senere.

Udeskole som tiltag i folkeskolen er et forholdsvis uudforsket område. De undersøgelser og projekter, der er gennemført, har en positivt argumenterende tilgang til udeskole (Ejbye-Ernst et al, 2017). Hensigten med undersøgelserne har været at "bevise" at udeskole er en positiv tilgang til undervisning i skolen. Dog må man også anerkende, at foreløbige forskningsresultater peger på, at udeskole kan bidrage til:

- 1) Øget bevægelse og sundhed i skoletiden
- 2) Effektiv undervisning som eleverne husker
- 3) Trivsel ved at have positiv effekt på elevernes indbyrdes sociale relationer og elevernes relation til læreren.

Afsluttende bemærkninger og konklusioner

Dette projekt har arbejdet med problemformuleringen:

"Hvordan kan bevægelse i historieundervisningen benyttes som didaktisk redskab til at skabe varierede læringssituationer, samt medvirke til en inkluderende og trivselsfremmende praksis."

En række undersøgelser (Pietras & Poulsen, 2014), (Knudsen & Pietras, 2016) viser, at elever i folkeskolen generelt ikke er motiverede for at deltage i historieundervisningen. Et bud på, hvorledes man kunne skabe motivationen for at deltage i samspillene omkring læringssituationerne, er at inddrage bevægelse i undervisningen. En lærer fortæller, at bevægelse er vanskeligt, særligt i udskolingen. Der mangler altså nogle kompetencer på området. BIU-modellen kan bruges som hjælp til at inddrage faglig relevant bevægelse og blomsten kan bruges

til at legitimere det teoretisk. Som vist i ved det empiriske materiale i forhold til projektets case, kan kropsliggørelse af det faglige indhold være en mulighed. Peter og Signe opnår begge positiv progression i deres deltagelse i læringssspil, hvilket øger læringspotentialets tilgængelighed. Peter giver selv udtryk for, at han føler sig anerkendt i den faglige undervisning, når bevægelse indgår. Det kan deraf afledes, at han ved inddragelse af bevægelse i historieundervisningen, altså en ændring af rammerne omkring det faglige indhold, er blevet inkluderet i det faglige læringsfællesskab og han at han trives ved det.

Signe oplever også øget faglig deltagelse, men indgår ikke helt så meget i selve bevægelsen, som Peter fx gør. Dette kan forklares ved undervisningsdifferentieringsprincippet.

Som perspektiv til projektets undersøgelse, kunne man tage fat i lærerens relationskompetencer til at skabe gode lærer-elev relationer, samt skabe rammerne omkring et positivt læringsmiljø, hvor den enkelte elev kan være medskabere af positive narrativer om sig selv i undervisningen. Lærerens metode til dette kunne eksempelvis være Appreciative Inquiry (Lyng, 2007).

Udeskole kunne være et konkret bud på, hvorledes faglig relevant bevægelse inddrages. Undersøgelser viser, at udeskole kan være trivselsfremmende, samt skaber rammerne omkring konkret læring gennem inddragelse af sanselige indtryk. (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017).

Bevægelse kan benyttes i historieundervisningen så man kommer problematikken omkring manglende motivation for faget til livs. Deraf kan samspil i læringssituationer fungere bedre og flere elever opnår en positiv oplevelse med historieundervisningen og dermed et positivt narrativ om sig selv i undervisningen. Det positive narrativ kan opleves som anerkendelse af personlige og faglige kompetencer, hvorved man opnår en følelse af at være kvalitativt inkluderet (Alenkær, 2013), og dermed trives, i det lærende fællesskab.

LITTERATUR

Bøger:

- Bjørndal, Cato R.P. (2014). Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning. Århus: Forlaget Klim.
- Ejbye-Ernst, N., Barfod, K & Bentsen, P. (2017). Udeskole didaktik. Hans Reitzels Forlag.
- Holstein, B., J. Mehlby & H.H. Knoop m.fl (2014). Endelige anbefalinger fra ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen i relation til nationale trivselsmålinger. Rapport til Undervisningsministeriet
- Illeris, K (2009). Læring. Roskilde Universitetsforlag
- Lyngø, B. (2007). Anerkendende pædagogik. København: Dansk psykologisk forlag.
- Munk, M. (2017) Inklusion og eksklusion i idrætsundervisningen. I A. Schulz & J. von Seelen (red.), *En skole i bevægelse* (s. 215-236). København: Akademisk forlag.
- Ottesen, C. L. (2017). Bevægelse integreret i undervisningen. I A. Schulz & J. von Seelen (red.), *En skole i bevægelse* (s. 97-114). København: Akademisk forlag.
- Ritchie, T. (2007). Teorier om læring. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Sederberg, M., Kortbæk, K. & Bahrenscheer, A. (2017). Bevægelse, sundhed og trivsel – i skole og fritid. Hans Reitzels forlag.
- Schulz, A. & Pedersen, A. (2017). Inklusion i praksis. I A. Schulz & J. von Seelen (red.), *En skole i bevægelse* (s. 197-214). København: Akademisk forlag.
- Rosholm, K. (2014). Relationer. I S. L. Hansen & H. Schneider (red.) *Elevens læring og udvikling*. København: Gyldendal.

Tidsskriftsartikler:

- Kildevang, H (2016). Trivsel er svært at måle. UCC Magasin (18), 10
- Zaar, J (2016). Du kan ikke sætte trivsel på et skema. UCC Magasin (18), 7

Web:

- Alenkær, 2013. Inklusion - Min definition. Lokaliseret 30/05-2018 på:
<http://www.alenkaer.dk/blog/2015/5/16/inklusion-min-definition>
- emu.dk [1]: Hvad kendetegner bevægelse i skolen? Lokaliseret 30/05-2018 på:
<https://www.emu.dk/modul/hvad-kendetegner-bev%C3%A6gelse-i-skolen-0>
- Fägerstam, E. (2012): Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning. Linköping University. Lokaliseret 30/05-2018 på:
<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/FULLTEXT01.pdf>
- Fugl, M. (2009): Dét, jeg sanser, husker jeg. Lokaliseret 12/05-2018 på:
http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr45februar2009/udgivelser_asterisk_asterisk-nrx2e-45-februar-2009_20090217144444_asterisk_45_s20-23.pdf
- Herman, H. A. (2017): Bevægelse: Eleverne skal lære med kroppen. Folkeskolen.dk, lokaliseret 11/5-2018.
<https://www.folkeskolen.dk/613168/bevaegelse-eleverne-skal-laere-med-kroppen>
- Holst, E. Q. (2016): Regeringen dropper inklusionsmålsætning. Lokaliseret 30/05-2018 på:
<https://www.altinget.dk/artikel/regeringen-dropper-inklusions-maalsaetning>
- Mygind, E. (2007): A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. Lokaliseret 12/05-2018 på:
<https://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/aep/downloads/cultdimension07/Bentsen07e>
- UVM.dk [1]. Regler om inklusion. Lokaliseret 30/05-2018 på:
<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- UVM.dk [2]. Bevægelse. Lokaliseret 30/05-2018 på:
<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>

Andre udgivelser:

- Klinge, L. (2016). Lærers relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærers relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Knudsen, H. E. & Pietras, J. A. (2016). Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen. Lokaliseret 30/05-2018 på:
<http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>

Bilag

Empiri 2 interview i sin helhed:

Del 1: <https://youtu.be/lIgWaHIG55o>

Del 2: https://youtu.be/vf_1rWMRGc