

INKLUSION I HISTORIE- UNDERVISNINGEN



BACHELORPROJEKT 2018

Matilde Juhl Rae Andersen

KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemstilling	4
Problemformulering.....	4
Begrebsafklaring	4
Inkluderende læringsmiljø	4
Normalitet og afvigelser.....	4
Anerkendelse, klasseledelse, multimodale læremidler og aktører	5
Afgrænsning	5
Læsevejledning.....	5
Metode.....	6
Aktionslæring	6
Observation.....	7
Interview	7
Spørgeskema.....	8
Evalueringer	8
Empiri	8
Observationer i 4.Klasse.....	9
Observationer i 8.klasse.....	10
Spørgeskema.....	11
Interview	12
Teori	13
Klasseledelse	13
Anerkendelse	14
Aktører	14
Multimodale læremidler	15
Analyse.....	16
4.klasse.....	16
8.klasse.....	19
Sammenligning og opsamling	22
Diskussion.....	23
Delkonklusion og handleanvisninger	27
Perspektivering	28
Litteraturliste	29

Bøger:.....	29
Artikler:	29
Internetsider:	30
Bilag.....	32
Bilag 1 og 2 - Struktureret Observationsskema 4.klasse	32
Bilag 3: Semistruktureret observation – 8.klasse	33
Bilag 4: Uddrag fra interview med Helen, klasselærer til 4.klasse	34
Bilag 5 – Uddrag fra Interview med John, 8. classes lærer	36
Bilag 6 – Janniks besvarelse af spørgeskema.....	39

Inklusion i historieundervisningen

Indledning

Begrebet inklusion dækker over et stort, kompliceret og yderst debatteret emne. Det er et begreb, der siden studiestart har interesseret mig, ikke mindst fordi skolereformen fra 2014 satte fokus på emnet. Reformen medførte en lang række ændringer, især inden for måden at håndtere elever i vanskelige læringssituationer på. Folkeskolen skulle nu, så vidt det var muligt, ikke udskille børn med særlige behov til særlige undervisningstilbud, men i stedet undervise dem sammen med deres kammerater i den almene undervisning. (Undervisningsministeriet, 2018) Ændringens påvirkning kan man blandt andet se vha. statistik, hvor det vises, at der i 2010/11 var 66.866 elever som fik specialundervisning og i 2014/15 var dette faldet til 28.778, samt ved at syv ud af ti lærere føler, at de ikke er klædt fagligt på til at håndtere de elever, der er inkluderet i undervisningen (Tonsberg, 2015, s.5). Netop udfordringen omkring, at en del lærere føler, at de ikke er klædt på til inklusion, ønsker jeg at arbejde med.

Projektet bygger på empiri indhentet under mine to sidste praktikker, hvor jeg har arbejdet i faget historie, og på baggrund af elever fra 4.- og 8.klasse. Ønsket med projektet er helt konkret at undersøge, hvordan en lærer i historie kan skabe et inkluderende læringsmiljø, så alle elever føler sig tilgodeset samt inkluderet. Når man arbejder med inklusion, kan man gribe det an på mange forskellige måder, mit valgte fokus ligger på læringsmiljøet, da jeg mener dette er med til at modvirke læreres, måske negative, personlige fortolkninger af eleverne. (Christiansen, Mårtensson & Pedersen, 2016, s.192)

Interessen for at arbejde med ovenstående opstod på baggrund af egne oplevelser, men også pga. forskningsprojekterne *Et trygt og positivt læringsmiljø* samt *Historiefaget i fokus*.

Et trygt og positivt læringsmiljø (2014) har bidraget til en øget nysgerrighed indenfor, hvordan læreren vha. af sin klasseledelse samt relationsarbejde kan være med til at styrke eller forringe læringsfællesskabet. *Historiefaget i fokus* (2016) har skabt en iver efter at undersøge, hvilke emner og aktiviteter man kan planlægge i sin undervisning, for at gøre denne mere inkluderende.

Problemstilling

Ud fra problemfeltet, inklusion i historieundervisningen, samt pga. førnævnte statistik, har jeg kigget på problemstillingen omkring, at lærere ikke føler sig klædt på til at skulle inkludere. Dette har jeg gjort ved at se nærmere på, hvordan lærere kan arbejde med at skabe et inkluderende læringsmiljø, og derfor lyder min problemformulering således:

Problemformulering

Kan historiefaget bidrage til et mere inkluderende læringsmiljø? Og hvordan kan et fokus på klasseledelse, anerkendelse, multimodale læremidler og aktører bidrage til dette?

Begrebsafklaring

Ovenstående indeholder en del fagbegreber, som kan forstås på flere måder, og af denne grund vil nedenstående bestå af afklaringer af begreberne. Det skal understreges, at nedenfor beskrevet begreber er, hvordan jeg forholder mig til dem.

Inkluderende læringsmiljø

De helt store begreber i denne opgave er inklusion og læringsmiljø, sammen *inkluderende læringsmiljø*. Begrebet inklusion oversættes ofte med rummelighed, og er bl.a. uddybet af Bent Madsen, som modstiller inklusion med eksklusion, hvor personer bliver mødt med negative og udstødende reaktioner fra sociale miljøer (Haugaard, 2011, s.4).

Begrebet læringsmiljø dækker over det miljø, som skabes af læreren i klassen, og som læringen finder sted i. Læringsmiljø dækker i undersøgelsen kun over det miljø, som er i klasselokalet i historieundervisningen.

På baggrund af ovenstående forstås *inkluderende læringsmiljøer*, som miljøer med fokus på læring, hvor rummelighed skaber mulighed for, at alle kan være med, og hvor eksklusion er udelukket.

Normalitet og afvigelser

Når man ser på inklusion og eksklusion er det væsentligt også at berøre begreberne normalitet og afvigelser. Normaliseringer er lavet på baggrund af lærerens opfattelse af, hvordan noget er, eller burde være, på baggrund af institutionen og samfundets normer. Det er læreren, der skaber

handlerummet på baggrund af sine opfattelser af normalitet, og elever som ikke kan finde grænserne for handlerummet opfattes som afvigende (Hansen, 2008, s.72).

Anerkendelse, klasseledelse, multimodale læremidler og aktører

Anerkendelse som begreb kan findes brugt på mange forskellige måder, men i denne opgave forstås anerkendelse ud fra Bente Lynges definition af begrebet. Begrebet handler for hende om, at man for en stund sætter sig selv til side og i stedet stiller sig til rådighed for den anden. (Lyng, 2010, s.36)

Klasseledelse handler om lærerens ledelse af klassen; evne til at etablere tætte bånd, planlægge en undervisning og være bevidst om sin kommunikation. (EMU, 2018)

Multimodale læremidler dækker over læremidler, der er sat sammen af elementer fra forskellige digitale og analoge genrer, såsom tekst, grafer, billeder, lyd, film, modeller osv. (Læremidler, 2015)

Ved aktører menes der mennesker, som har deltaget som subjekter i historiens gang. (Kvande & Naastad, 2013, s.113)

Afgrænsning

Opgaven koncentrerer sig om udvalgte elementer man kan arbejde med i læringsmiljøet i historie. Selve inklusionsemnet er, som nævnt, utrolig bredt og man kunne derfor også have arbejdet med andre perspektiver. Man kunne have valgt en mere elevorienteret tilgang, hvor man fx så nærmere på diagnosekulturen i Danmark, PPR, AKT osv.

Man kunne via opgavens fokus på læringsmiljøet også have undersøgt andre elementer, såsom undervisningsdifferentiering, historiebevidsthed, gruppearbejde osv.

Læsevejledning

Dispositionen for projektet er således, at der følgende vil blive redegjort for opgavens metoder, empiri samt teori. Dernæst starter analysen, hvor empirien vil blive analyseret vha. de udvalgte teorier. Analysen vil blive udarbejdet på en sådan måde, at 4. klasse analyseres, derefter 8. klasse og til sidst vil afsnittet blive sluttet af med en komparativ analyse samt en sammenfatning. Efter analysen vil en diskussion fremhæve fordele og ulemper ved de elementer som analysen kommer frem til, samt diskutere om man kan gå for langt i inklusionens navn. Afslutningsvis vil der forekomme en delkonklusion, samt en perspektivering, hvor der vil blive reflekteret over andre handlemuligheder, samt undersøgelsesdesignet.

Her ved opgavens start skal det desuden nævnes, at der i 4.-og 8. klasse især er to elever, som befinder sig i komplicerede læringsituationer, Leo og Jannik. Disse to elever, samt deres klassekammerater, bidrager alle til undersøgelsen om at skabe et inkluderende læringsmiljø, da inklusion for mig er, når et læringsfællesskab kan rumme alle og ikke blot to elever. Dog kan der forekomme ekstra fokus på de to drenge, da deres reaktioner på de forskellige tiltag kan forekomme endnu tydeligere end de andre elevers. Derudover føler jeg et behov for at understrege, at jeg udelukkende fokuserer på de fagligt-lærende subjekter.

Metode

I undersøgelsen arbejdes der hovedsagligt med hermeneutikken og praksisforskning, som de videnskabsteoretiske vinkler. Hermeneutikken er en tolkningskunst, og ved praksisforskning efterstræbes den kontekstrelaterede viden, hvor man forholder sig forskende for at lære af egne fejl eller for at konstatere, at det vi gør, er rigtigt eller forkert (Brekke & Tiller, 2016, s.91). For at kunne besvare ovenstående problemformulering har jeg arbejdet med et samspil af disse, og det er gjort på en sådan måde, at jeg vha. hermeneutikken har tolket på mit undersøgelsesfelt baseret på indefra-viden, og vha. praksisforskning har jeg arbejdet med at engagere mig i aktioner, der har haft til formål at forandre virkeligheden, samt bidrage til relevant viden.

Min metodiske tilgang til projektet har været trianguleret, da jeg har arbejdet med flere forskellige metoder. Inden gennemgangen af de metodiske tilgange skal det pointeres, at jeg er bevidst om det faktum, at to klasser og deres reaktioner ikke er repræsentative. Ydermere skal det siges, at jeg, pga. forskellige omstændigheder, fx historielærerens kår ift. timenormering, ikke fik en nær relation til eleverne, hvilket kan resultere i visse fejlkilder. Det skal desuden pointeres, at jeg i denne opgave løbende har truffet nogle valg, hvilket også kan føre til eventuelle fejlkilder.

Aktionslæring

Eftersom, at der arbejdes praksisnært, kan man kalde aktionslæring, for denne opgaves overordnede metode, da det er på baggrund af denne, at empirien er blevet observeret og bearbejdet ude i de forskellige praktikker.

Helle Plauborg beskriver aktionslæring som en metode, hvor man som lærer udvikler sin undervisning ved at eksperimentere og reflektere løbende over konkrete undervisningssituationer. (Plauborg, 2006, 55). Derved er fordelene ved at bruge aktionslæring, at man kan få prøvet en

masse aktioner af, og derefter tvinges til at reflektere over det man har oplevet. Aktionslæring bliver hovedsageligt brugt i den indledende del af opgaven, da empirien ikke bliver analyseret vha. metoden, men i stedet via hermeneutikken, hvor jeg vil bevæge mig i en spirallignende bevægelse mellem teori og empiri.

Pga. ovenstående er der blevet gjort brug af observationer, som derfor er min primære empirikilde. Der er blevet arbejdet induktivt, da jeg først observerede på klasserne, og derefter fandt teorier, som kunne belyse samt hjælpe med at håndtere de problemstillinger, som jeg observerede.

Observation

Under hele perioden, hvor jeg har indsamlet empiri er der blevet gjort brug af forskellige observationsformer, både struktureret og semistruktureret, samt første og anden orden. Baggrunden, og dermed formålet med at vælge netop denne forskningsmetode var, at den var tiltænkt at give en indsigt i praksis, aktørers handlinger, forhandlinger og socialinteraktion. (Bjørndal, 2014, s.34-35) Helt konkret at se, hvordan der arbejdes med inklusion i historieundervisningen.

Når man gør brug af observation som metode, handler det om at bruge forskellige sanser for at skanne indtryk. På den måde er det, vi observerer, afhængigt af, hvor skrap vi kan se, hvor godt vi kan høre osv. Det, vi får øje på, er desuden altid filtreret gennem noget vi ved fra tidligere, og på den måde kan vi sige, at brugen af observation aldrig er en objektiv eller neutral måde at indsamle information på. Vi fortolker altid det, vi ser, hører, smager eller føler, i lyset af noget, vi kender fra tidligere. Der er dermed ting man skal være opmærksom på fx forandring af proportioner, indramning mm. (Brekke & Tiller, 2016 s.121-126).

Ved brug af metoden arbejder man med den kvalitative dataindsamlingsstrategi, da der er fokus på at indsamle information, som senere kunne fortolkes og forstås via tekst.

Interview

For at få et bredere blik på problemstillingen interviewede jeg de to udvalgte klassers klasselærere. Formålet var her at få kendskab til lærernes tanker, didaktiske overvejelser samt få indblik i deres erfaringer ift. inklusion. Den ene af disse, 8. klasses lærer, var også historielærer i klassen, og jeg kunne derfor også interviewe ham angående tiltag om inklusion i historieundervisningen.

Interviewene blev lavet som individuelle interviews, i en semistruktureret form, og vha. en lydoptager. (Bjørndal, 2014, s.100-103) Målet med dette var at åbne op for en vidensdeling, samt

for at validere og diskutere det, som jeg selv havde oplevet og observeret. Interviewene forekom som en slags blanding mellem et dybdeinterview og stafetinterview. Deltagerne var i første omgang dataleverandører, men som interviewene skred frem udviklede de sig til stafetinterview, da jeg blev en del af samtalen. Derved blev viden produceret i interaktionen mellem mig og den interviewede, og kvalitativ forskning skete, da interviewet endte som en kommunikativ hændelse, hvor to talte om et afgrænset tema (Brekke & Tiller, 2016, s.139-154).

Metoden kan kritiseres for at tilgodese folk, der er gode til at formulere sig mundtligt, samt at man ved lydoptagelser mister en stor del af sproget, nemlig kropssproget, samt at interviewerens kan præge samtale så meget, at den interviewede blot siger det interviewerens ønsker. Man skal desuden tænke over, hvordan man kan vurdere datamaterialets kvalitet, da en stor del af forskningsprocessen er subjektiv.

Spørgeskema

Ovenstående forskningsmetoder har fokuseret på, hvordan jeg sansede undervisningen, samt hvordan lærerne oplevede undervisningen i de to klasser. Spørgeskema som metode blev valgt med henblik på at "høre" eleverne. Spørgsmålene blev udformet med åbne svaralternativer grundet et ønske om at give eleverne frihed til at formulere egne svar og derved få mere nuancerede resultater (Bjørndal, 2014, s.109-113). Ulempen ved metoden fremfor, fx et elevinterview er, at der ikke er mulighed for at få uddybet elevernes svar yderligere.

Evalueringer

Som afslutning på begge klassers forløb blev der lavet summativ evaluering i klasserne. I klasserne skulle eleverne besvare nogle evalueringsspørgsmål, som havde til formål, dels at tjekke op på de synlige læringsmål, men samtidig også at tjekke, hvilke aktiviteter, der havde fungeret og hvilke, der ikke havde. Grunden til, at denne metode blev valgt var, at den skulle give empiri omkring elevernes læring, samt for at undersøge, hvilke aktiviteter eller emner der havde ledt til større motivation.

Empiri

Dette afsnit kommer til at bestå af en gennemgang af observationerne i 4.klasse, derefter 8.klasse, så spørgeskemaerne og til sidst uddrag fra interviewene. Eftersom, at der forekommer et stort datamateriale, vil nedenstående bestå af, hvad jeg har fundet relevant for denne opgaves fokus.

Observationer i 4.Klasse

Første gang i 4.klasse, arbejdede de med et forløb på Clio Online om togter. Imens læreren forklarede opgaven og dens faglige indhold, sad flere elever og småsnakkede, og kom bl.a. med udtalelserne: *"Det er så kedeligt!"*, *"Hvad skal vi bruge det til?"* osv. Efter læreroplægget vidste flere elever ikke, hvad de skulle eller hvad de egentlig arbejdede med, og nogle endte med slet ikke at lave opgaven. De næste par lektioner blev der observeret lignende situationer. Bl.a. var der en lektion, hvor læreren uddelte computere til alle inden undervisningens start, og da læreren derefter gik i gang med at gennemgå dagens faglige stof, sad eleven Leo og googledede sjove dyrebilleder, som han viste til de andre, hvortil han og de andre sad og grinte højlydt. Efterfølgende spurgte han læreren, hvad de skulle lave og forklarede at han ikke havde en makker. Læreren måtte sætte ham ind i en gruppe, og denne gruppe brokkede sig. Desuden forekom en del spørgsmål til undervisningens gang fx *"hvad skal vi lave nu?"*, *"Hvor lang tid skal vi det?"* osv. (Andersen, 2017).

Lektionen efter startede et nyt undervisningsforløb, første aktion, og her blev der arbejdet med et fokus på aktører, herunder elevernes egne familier. Lektionen bestod af en introduktion, brainstorm og til sidst et læreroplæg. Efter ca. 12 min. begyndte eleverne at sidde uroligt, småsnakke, samt lægge sig henover bordet. Leo rejste sig fx fra sin stol og satte sig ned på gulvet, hvor han pillede ved stolens forskellige dele. Fem min. efter blev han bedt om, med en hård tone, at sætte sig på sin stol. Herefter gik der tre min. også kørte han frem og tilbage mellem sit eget gruppebord og et andet, med sin stol, hvortil han blev skældt ud af læreren, og Leo gik sin vej. (Andersen, 2017).

Der blev efterfølgende arbejdet med disse aktioner: indførelse af dagsorden med tid, varieret undervisning og anerkendelse. Vha. struktureret observation ses det, at flere elever stillede nysgerrige spørgsmål, svarede og der forekom færre forstyrrelser (bilag 1 og 2). Derudover stillede eleverne færre spørgsmål til lektionernes forløben, og gik hurtigere i gang med opgaverne. Som bilag 2 viser forekom der stadig forstyrrelser, dog blev disse nu tacklet ved at tage eleverne til side og herefter kunne Leo finde på at sige, når undervisningen blev for meget for ham.

Det blev desuden observeret, at hvis læreren stillede et spørgsmål ud i klassen, så svarede eleverne ved at råbe eller blot tale. Hertil blev der arbejdet med en ny aktion; At adressere spørgsmålene. Efterfølgende svarede eleverne kun på det, de selv blev spurgt om.

Flere gange under forløbet skulle eleverne fremlægge. Første gang deres stamtræer og sidste gang deres egne klip fra barndommens udvikling de sidste 100 år (DR.dk, 1998). Ved fremlæggelserne skændes eleverne om at få lov til at fremlægge først, talte om stamtræerne og klippene når de havde pause, samt udtrykte, at de synes det var spændende, at deres familie var en del af historien. Ved arbejdet med klippene lavede læreren makkerparrene, og ingen elever sagde noget til det.

Evalueringsbesvarelserne viste, at eleverne ikke som sådan kunne forklare andre perioder end deres egne, og dette var især tydeligt ved Leos besvarelse. Herudover skal det desuden nævnes, at evalueringerne ellers viste, at eleverne havde opnået læringsmålene, samt havde fundet forløbet interessant.

Observationer i 8.klasse

I historieundervisningen i 8.klasse blev der arbejdet med anden verdenskrig. Forløbet begyndte med en begrebskortleg, hvor eleverne fik et begreb hver, som de skulle gå rundt og bytte i en slags 'quiz og byt'. Alle elever rejste sig og gik i gang med øvelsen. Under øvelsen så man, hvordan piger kun gik til piger og drenge kun til drenge. Derudover var der en elev, Jannik, som kun byttede sit kort en enkelt gang med en anden dreng, og ellers stod alene henne ved sin plads, imens de andre fortsatte øvelsen. Denne elev havde desuden helt røde kinder. Efter ca. 5 min begyndte elevernes samtaler at ændre karakter til mere personlige emner.

Efter begrebskortøvelsen var der en brainstorm på tavlen, som fungerede som en slags læreroplæg. Her lagde man især mærke til to elever, som hele tiden havde hånden oppe. Jannik svarede på spørgsmålene meget uddybende, og klassen forholdt sig stille imens. Efter endt forklaring kiggede Jannik på sine klassekammerater. Efterfølgende svarede en anden elev på et lignende spørgsmål, men her sad de andre elever og småsnakkede samt grinte. Da Jannik efterfølgende fik ordet igen, blev klassen helt stille, dog udviklede Janniks svar sig til en debat mellem læreren og ham, hvor de debatterede, hvorvidt man kan kalde 2.verdenskrig for en verdenskrig. Kort tid efter begyndte de andre elever at småsnakke, kommentere, samt vende øjne, 12 min. inde i oplægget. Jannik og især en anden dreng, Mark, fortsatte med at svare på lærerens spørgsmål, og hvis Mark blev taget i stedet for Jannik, sad han og knipsede. Mark svarede meget kort. Alt imens dette foregik lå bagerste række ned over deres borde. Timen afsluttes ved, at læreren stillede spørgsmål ud i klassen, og eleverne talte i munden på hinanden.

I de efterfølgende lektioner blev det observeret, at især Jannik og Mark havde hånden oppe og svarede på spørgsmålene. Her blev det tydeligt, at der hos underviserne var en tendens til, at man

tog Mark mere end Jannik, samt at Mark fik kommentarerne ”JA!”, ”Nemlig!” osv.

Struktureret observation viste, hvordan Jannik under oplæg havde hånden oppe 14 gange og kun blev taget to, samt hvordan han ved sine svar, blev cuttet af, så han ikke fik mulighed for at afslutte sin fortælling (Bilag 3). Han begyndte at knipse flere gange, fløjte og til sidst komme med sit svar, selvom han ikke var blevet taget. Observationerne viste, at han en gang fik besked på at være stille og ikke afbryde, når han ikke havde fået ordet. Hertil fik Jannik helt røde kinder, og vendte hovedet mod bordet og sin bog. Resten af lektionen deltog han ikke, og hver gang underviseren havde ordet så han ikke på hende.

Der arbejdes i klassen også med dilemmaspelet ”Fattiggård eller Fjendeland” (Forsorgsmuseet, 2015), samt klip fra filmen ”Hvidsten gruppen” (Filmcentralen, 2012). Undervejs samt efter spillet kommenterede eleverne på spillet, med kommentarer såsom *”Nu er jeg taget til Tyskland”, ”Jeg gider ikke tage til Tyskland, jeg vil ikke være sådan en” og ”jeg døde, da jeg ikke kunne slippe væk” osv.* Elever, som ellers ikke rigtig havde deltaget i undervisningen tidligere, var med og talte med om, hvad de har fundet ud af historiemæssigt.

Under arbejdet med ”Hvidsten gruppen”, fik eleverne uddelt nogle opgaver og skulle se dertilhørende klip. Eleverne stillede en masse spørgsmål undervejs i klippene fx *”hvem er det?”, ”Hvornår foregår det?”, ”Hvad er der sket inden?”* Osv. En del elever endte med ikke at svare på spørgsmålene til klippene, og sad ved 6. klip og småsnakkede eller lå hen over bordet.

Spørgeskema

Begge klasser besvarede et spørgeskema angående deres holdninger til forskellige elementer i historieundervisningen. Eleverne skulle bl.a. beskrive, hvordan en god historietime ser ud. Her skrev flertallet, at der skal bruges IT eller anvendes klip/film. Der skal desuden være variation og eventuelt et spil.

Eleverne skrev derefter, at de fandt det mest interessant at arbejde med emner omhandlende mennesker og krige.

Til sidst i spørgeskemaet kom eleverne med gode råd til læreren ift. forbedring og her sagde de, at en god historieundervisning består af film, bevægelse, quiz, gruppearbejde og oplæg af læreren.

Interview

To lærere er, som nævnt, blevet interviewet; 4.klasses dansk- og klasselærer, Helen, og 8.klasses historie og matematiklærer, John. Nedenfor vil blive redegjort for udvalgte sekvenser, og resten kan læses i bilag 4 og 5.

I interviewet med 4.klasses dansklærer fortæller hun, hvordan hun selv arbejder med at lave en tydelig og struktureret plan for dagen om morgenen når hun kommer. Hun arbejder desuden med en time-timer, som har til formål at tydeliggøre, hvor lang tid eleverne skal sidde og arbejde, samt med luftere, så eleverne kan komme af med noget energi. Hun fortæller desuden, at det hun selv bruger mest, er sin personlighed fx ved at tage eleven med ud for at forklare, at der ikke er noget galt med dem.

Udover dette argumenterer hun for, at hendes 4.klasse er meget inkluderende, og at de tager sig af hinanden derinde. Dog fortæller hun også, at visse elever, fx Leo, alligevel bliver ekskluderet, da de andre elever nogle gange finder ham irriterende under fx samarbejde og derfor ikke vælger ham. Ift. at håndtere Leo i undervisningen siger Helen: *"Han skal have sådan lidt stram struktur, også skal han mest have omsorg og forståelse, altså det er faktisk det der er vigtigst for ham."* Hun understreger, at man ikke må skælde ud, i stedet sender hun ham ud for at tale med ham om situationen.

I interviewet med 8.klasses historie-og matematiklærer John fortæller han, at han arbejder med at lave en tydelig undervisning med en klar plan og ved at planlægge forskellige aktiviteter. Han understreger vigtigheden af at have en god relation til eleverne, og at han selv gør alt for at få netop dette, da han føler, at det styrker hans autoritet, og at det får eleverne til at stole på ham. Han fortæller desuden, at han differentierer sin væremåde og sine grænser afhængigt af eleverne. Ift. Jannik fortæller John, at han nogle gange tager ham med uden for klassen og siger til ham, at han må huske at fatte sig i korthed, for at hans besvarelser ikke går for meget udover undervisningen. Han taler også med ham om, hvordan hans klassekammerater ser det, når han sidder og holder oplæg, og at han skal huske at tale til dem, så de også kan være med. Desuden siger John: *"Man skal ikke slå for holdt ned på ham, for det kan knække halsen på sådan en, man kan jo slå luften fuldstændig ud af ballonen, ikke?"*

Teori

Med ovenstående in mente har jeg udvalgt nedenstående teori til anvendelse i analysen. Fokus er på teorier omhandlende klasseledelse, anerkendelse, multimodale læremidler og aktører.

Klasseledelse

For at kunne analysere klasseledelse har jeg valgt at gøre brug af Rasmus Alenkær (2009) og hans ”GPS-terminologi”, samt Jenny Bohrs (2014) tanker omkring de 10H’er.

Alenkær fortæller, at den højkomplekse kontekst, der udgør den almindelige skoledag, kan være svær at hitte hoved og hale i, og fremhæver, at skolegangen i dag handler lige så meget om at gennemskue skolekonteksten, som den handler om at lære undervisningens faglige indhold. Der gælder så forskellige spilleregler i de forskellige undervisningssituationer, at eleverne bliver forvirrede. Han mener derfor, at det skal være let at finde ud af, hvordan man som elev afstemmer sin adfærd, sine forventninger, sin verbale kommunikation, sin relationsdannelse, sin opgaveløsning mm. ud fra, hvad, der er ønskeligt i skolekonteksten. Man skal kunne navigere i skolekonteksten. (Alenkær, 2009, s.203) Af denne grund arbejder han med metaforen omkring den kontekstuelle GPS: ”... skolen er vejnettet, eleven er bilen, der kører, og klasseledelsen er GPS’en i bilens forrude. Når eleven kender vejnettet godt nok, behøver man ikke i samme grad en GPS, men indtil da er det lærerens opgave at programmere GPS’en...” (Alenkær, 2009, s.206). I denne forbindelse kommer Alenkær frem til, at det handler om at etablere tydelige procedurer og aftaler omkring de elementer i skolens praksis, som understøtter en god, udviklende og tryk skoledag. Det handler om aftaler og regler for de situationer, som potentielt kan udvikle sig til uønsket adfærd eller forstyrrelser. Hertil mener Alenkær, at man skal aftale en række fælles måder at tilegne sig opmærksomhed på og have en fælles tilgang til at give kollektive instruktioner fx placering i rummet, øjenkontakt, ro og fokus, taleniveau, renhed og positivitet. (Alenkær, 2009, s.211) Som supplement til Alenkærs tanker omkring renhed ift. at give eleverne kollektive beskeder og instruktioner, bidrager Bohr med et fokus på, at lærere i kommunikation til eleverne husker at tænke over at reducere den flimmer som foregår i en undervisningssituation. Hun understreger, at man skal minimere auditive informationer, og i stedet fokusere på at tydeliggøre de 10H’er. Kort sagt skal man klargøre indholdet, metoden, meningen, placeringen, tidspunktet, tidshorisonten, andre, mængden, hvad der kommer bagefter samt målet. Grunden til, at Bohr arbejder med disse faktorer er, at hvis nogle elever ikke har disse automatiseret, så kan det gøre deltagelsen i undervisningen uhensigtsmæssig, og eleverne kan blive urolige, forstyrrende osv. (Jenny Bohr, 2014, s.24-26)

Anerkendelse

I forbindelse med klasseledelse er det relevant at tage fat på relationsarbejde. I denne opgave arbejdes der med relationsarbejde ud fra begrebet anerkendelse, da jeg selv, og mine udvalgte teoretikere er af den overbevisning, at en god relation bygger på anerkendelse. Til at belyse emnet har jeg valgt Berit Bae (2003), Bente Lyng (2010) og Elsebeth Jensen (2011).

Bente Lyng (2010, s.37) mener, at et anerkendende miljø er af afgørende betydning for, om vi tør give os i kast med udfordringer. Når man som lærer arbejder med anerkendende svar, skal man i sit svar have vægt på at sætte sig i elevens sted og fremhæve hvordan man tror eleven selv har oplevet indsatsen. Ift. at skabe et anerkendende miljø, som Lyng taler om, kan man bruge Baes fokus på metakommunikation. Her siger hun, at man skal være bevidst om oplevelsesaspektet fortolket ud fra tonefald, blik, kropsholdning osv. Man skal fx have opmærksomhed på at have en opfordrende stemme, et inviterende tonefald, lyttende holdning, korte empatiske udtryk osv. (Bae, 2003, s.64). Hvor Berit Bae fokuserer på anerkendelse ift. metakommunikation, ser Elsebeth Jensen på metakommunikation ud fra et perspektiv om magt og autoritet, altså det som ofte forekommer i stedet for anerkendelse. Jensen (2011, s.319-323) skelner mellem maskeret magtudøvelse, utydelig og ikke-venlig magtudøvelse, samt synlig magtudøvelse. Især er synlig magtudøvelse relevant i denne opgave, og hertil forklarer hun; "... hvordan skæld ud kan blive den direkte erstatning for den fysiske magtanvendelse" (Jensen, 2011, s.321). Det understreges at skæld ud ofte kun hjælper lige i situationen, og hvis samme effekt skal opnås igen, må man skue yderligere op og derved skabes en negativ spiral, som ofte må suppleres med andre sanktioner. Til sidst pointeres det, at skældud er et udtryk for lærernes afmagt og at ingen børn bryder sig om at blive skældt ud. (Jensen, 2011, s.321-322)

Aktører

Et nyt dansk forskningsprojekt viser, at umotiverede elever, som forstyrrer og ikke følger med i undervisningen, er en udfordring i mange skoleklasser, og at motivation ikke er noget, den enkelte elev har eller ikke har, men noget som bliver skabt i skolen (Barse, 2015). Af denne grund kan det være væsentligt at arbejde med at give eleverne motivation for at lære de historiefaglige kompetencer, og dette kan man blandt andet gøre vha. et fokus på aktører. Historiedidaktikerne, Pietras og Poulsen (2013, s.114), forklarer at man ved at tage afsæt i historiske personer og deres intentioner, handlinger, reaktioner, følelser, værdier osv. kan gøre indholdet vedkommende og meningsfyldt for eleverne, hvilket fremmer deres motivation for arbejdet og samtidigt styrker deres

historiske bevidsthed. Dette udsagn understøttes af Kvande og Naastad (2013), der taler om at historie er et identitetsopbyggende fag og forklarer vigtigheden ved at beskæftige sig med netop elevernes udvikling af identitet, fx ved at indtænke identifikation. En måde at gøre dette er gennem arbejdet med personer, som eleverne kan spejle sig i. Helt konkret taler de om aktører, da historien ikke bliver opfattet som vigtig og meningsfuld før eleverne møder helte, som har gjort noget betydningsfuldt. Elever vil ikke høre om politik, normer og samfundsmønstre, men vil i stedet kende til personerne, der har gjort noget. Eleverne kan ved dette fokus lære, at historie bliver skabt af mennesker, og at mennesker har indflydelse på historiens gang. (Kvande & Naastad, 2013, s.109).

Multimodale læremidler

Helt generelt er de fleste teoretikere enige om, at elever, især med læse- og skrivevanskeligheder, kan have gavn af at benytte multimodale læremidler. (Læremidler, 2015). Grunden hertil er, at de lægger op til flere læringsstile samt intelligenser (Apropos kommunikation, 2017).

Under kategorien multimodale læremidler hører bl.a. film og digitale læremidler, og til disse har teoretikerne Pietras og Poulsen (2013) samt Lund (2011) udtalt sig. Her understreger de først og fremmest, at film kan opfylde nogle grundlæggende krav om fx at illustrere et fortidigt miljø, anslå en stemning osv. Den kan desuden medvirke til at understøtte elevernes historieskabende forestillingsevner vha. visuel informations- og vidensformidling og tale til det emotionelle, som kan få eleverne til at sætte sig i de historiske personers sted. Den kan hjælpe med at anskueliggøre en historieskabende proces, samt med at skabe overblik og sammenfatte et emne. (Pietras & Poulsen, 2013, s.194). Dette understøttes af Erik Lund, som tilføjer at historiedidaktisk forskning har vist, at film har en afgørende indflydelse på, hvad eleverne mener om centrale historiske hændelser, og at filmene overgår det skolefaget og lærebøgerne siger. (Erik Lund, 2011, s.171).

Som fag er historie et barn af skriftkulturen, da fagets konventioner og forståelse bygger på tekst. IT bryder med skriftkulturens linearitet. Generelt rummer IT således en række muligheder i historieundervisningen, og giver mulighed for at udforske et emne i forskellige retninger. IT's forskelligt medierede indhold taler til varierede erkendelsesformer og læringsstile, der i højere grad giver eleverne mulighed for at afprøve og eksperimentere end fx lærebogens formidling. Et eksempel herunder er et internet spil, som pga. ovenstående kan skabe et audiovisuelt historisk scenarium, som eleven kan eksperimentere med ved fx at udforske konsekvenser, handlemuligheder og rammebetingelser (Pietras og Poulsen, 2013, s. 205).

Analyse

Denne analyse er struktureret således, at den begynder med en analyse af empirien fra 4.klasse og derefter af 8.klasse. Hver af analyserne vil tage udgangspunkt i ovenstående teori, og afsnittet vil blive afsluttet med en komparativ analyse af de to klasser, hvor der vil være fokus på forskelle og ligheder.

4.klasse

Jeg vil starte dette afsnit med at analysere det læringsmiljø, som eksisterede i starten af opholdet i klassen, og der senere blev lavet aktioner i.

Læringsmiljøet i klassen fremstår larmende og ukoncentreret i starten, da eleverne fx sidder og småsnakker mens læreren gennemgår det faglige indhold. Derudover lader det til, at eleverne på det sociale plan har det rigtig godt sammen, da alle fx er med til at småsnakke ved gruppebordene og grine. Dog synes klassen at være en anelse ekskluderende på det faglige plan, da svage elever ikke bliver inkluderet i det faglige arbejde, og læreren må hjælpe disse med at komme ind i grupper.

Dette underbygges i interviewet med klasselæreren, som her argumenterer for, at klassen er meget inkluderende, da de generelt tager sig af hinanden. Hun fortæller dog også, at der kan opstå eksklusion i læringsmiljøet ved samarbejde. Fx kan det ske med Leo, da de andre elever kan finde ham irriterende. Til dette understreger hun dog, at eleverne godt kan lide hinanden. Med det in mente kan man derved udlede, at man i denne klasse skal have fokus på den faglige inklusion for at alle kan rummes i klassens læringsmiljø.

Selvom der i opgaven er fokus på læringsmiljøet, og ikke enkelte elever, finder jeg det vigtigt at analysere om der overhovedet er behov for at gøre læringsmiljøet i 4.klasse mere inkluderende.

Dette vil jeg gøre ved at bruge begreberne normalitet og afvigelse, som jeg har redegjort for i begrebsafklaringen.

Flere elever bryder allerede ved første besøg i klassen med min normalitet ift., hvordan man opfører sig i en undervisningssituation; adskillelige elever sidder og taler imens læreren har ordet, løser ikke deres opgaver osv. Derudover fremstår Leo som et forstyrrende element, som ofte sidder og er rastløs efter kort tids koncentration og som meget hurtigt begynder at lave noget andet. Grunden til, at jeg tolker, at han hurtigt bliver rastløs er, at han ikke kan sidde på sin plads i mere end ca. fem min. ad gangen, og efter de fem minutter lader det til, at han har for meget energi til at kunne sidde stille, hvilket påvirker hans koncentration, som det fx ses under læreroplæg. Dette er b.la. en af

grundene til, at Leo opfattes som en elev i komplicerende læringssituationer, da han via sin opførelse bryder med lærerens opfattelse af, hvordan noget er eller burde være, og han afviger dermed fra normen om, hvordan man skal opføre sig i en undervisningssituation. Man kan derfor sige, at empirien underbygger, at Leo ikke kan finde grænserne for det handlerum, som er skabt af lærerne ud fra deres opfattelser af normalitet. Leo er dog ikke den eneste elev i klassen, som har svært ved at finde dette handlerum, da han, som nævnt ovenfor, ikke er den eneste der bidrager til, et til tider, larmende læringsmiljø. (Andersen, 2017)

Ift. fokuset på læringsmiljøet kunne det via observationerne ses, at uvidenheden omkring undervisningens gang skabte uro hos alle elever og medførte en lang række spørgsmål: *"Hvor lang tid skal vi det?"*, *"Hvad skal vi lave?"* osv. Man kunne desuden se, at klassen efter lange oplæg, over 12 min., begyndte at larme, falde hen eller lave noget andet. Disse observationer gjorde, at der blev arbejdet med at tydeliggøre de 10H'er, hvor der fx blev skrevet en dagsorden med tidsangivelser på tavlen, samt planlagt en undervisning indeholdende varierende arbejdsformer. Indførelsen af disse viste en ændring i klassen, da eleverne stillede færre spørgsmål, gik hurtigere i gang med de forskellige aktiviteter og var mere stille under oplæggene, som nu heller ikke var længere end elevernes alder. Empirien viser desuden, at der også skete en ændring ved Leos opførelse (bilag 1 & 2). Han blev mere deltagende, snakkede mindre og svarede på flere spørgsmål. Dette kan man se som et tegn på, at hvis lærerens ledelse af klassen er synlig og struktureret, bliver læringsmiljøet mere inkluderende. Omvendt kan man tolke de tidlige observationer af Leo og klassen til at vise, at hvis klasseledelsen ikke er synlig, tydelig og struktureret, bliver eleverne mere rastløse.

Alenkær (2009) taler også om, at man skal have en renhed i sin klasseledelse; være sprogligt og fagligt tydelig. Dette blev der derfor også arbejdet med vha. aktioner for at gøre læringsmiljøet inkluderende. Måden, hvorpå der blev arbejdet med dette var ved, at der blev formidlet i et, for eleverne, velkendt sprog, samt blev der arbejdet med at henvende sig direkte til den elev, som man ønskede skulle besvare et spørgsmål. Observationerne viste efterfølgende en ændring. Ved de første gange i klassen blev der brugt en del energi på at uddybe det forklarede. Efter indførelsen blev der brugt mindre tid på, at læreren forklarede og instruerede, og flere elever bekendtgjorde, at de havde forstået, hvad de skulle og kunne derved arbejde mere selvstændigt. Ved at give spørgsmålene i

klassen en speciel ”adresse” forekom der også mindre uro. Fjernelsen af auditive overflødigheder medvirkede dermed til mere ro i klassen, samt et større fokus for alle elever.

Ift. at skabe et inkluderende læringsmiljø vha. anerkendelse, viste observationerne, at en hård tone og skæld ud fik eleven, som havde modtaget det, til ikke at ville deltage i undervisningen efterfølgende. Til dette fortæller klasselæreren også, at Leo fx bliver rigtig ked af det, når han får skæld ud, da han gør sit bedste for at indordne sig. Dette stemmer også overens med Jensens teori (2011), som her understreger, at man ved synlig magtudøvelse skaber en negativ spiral, hvor eleverne tilmed kan føle, at man slår med ord. På baggrund af dette blev der arbejdet med at tage eleverne til side, hvis de brød med klassens handlerum, og her i stedet tage en snak, hvor man anerkendte elevens følelser. Der blev arbejdet med at anerkende elevernes svar i klassen (Folkeskolen.dk, 1999), sætte sig i elevernes sted, fx ved at planlægge undervisningen således, at den imødekom flere forskellige intelligenser (Apropos kommunikation, 2017) osv. Empirien viser hertil at jo mere, der blev arbejdet med at anerkende eleverne, desto mere forbedrede relationen sig, hvilket man fx også kan udlede af Leos nye tilgang til lærerne, hvor han havde lettere ved at fortælle, når undervisningen blev for meget for ham.

Det sidste, der nu vil blive analyseret på, er elevernes reaktioner på de historiske emner, samt på elevernes arbejde med forskellige læremidler.

I starten af forløbet i klassen arbejdede eleverne med et forløb på Clio Online omhandlende vikingernes togter. Her blev det observeret, at en del elever udtalte, at det var kedeligt, samt at det jo slet ikke var relevant for dem. Flere elever sad desuden og lavede noget andet, fx sad nogle og googledede billeder. For at undgå en gentagelse, blev det planlagt at arbejde med et forløb om elevernes egne familier, da dette gerne skulle gøre historiefaget mere nært, og mindre demotiverende (Kvande & Naastad, 2013, s.109). Hertil viste empirien, at der var sket en ændring ift. elevernes arbejde med togter. Eleverne virkede til at arbejde med stor motivation, dette så man fx ved fremlæggelser af elevernes egne stamtræer, hvor de skændes om at få lov til at fortælle først, og flere gange udtrykte eleverne, at de synes det var spændende, at deres familier var en del af den danske historie. Desuden viste elevernes evalueringsbesvarelser, at man havde fundet emnet spændende, og spørgeskemaerne viste, at eleverne godt kunne lide at arbejde med mennesker.

Undervejs i forløbet skulle eleverne arbejde med 10-minutters klip fra DR omhandlende barndommens udvikling. Dette var eleverne yderst begejstret for, og de arbejdede meget

koncentreret; der forekom fuldstændig ro og man kunne som lærer sidde fuldstændig på sine hænder. Eleverne arbejdede i makkerpar lavet ud fra cooperative learning (BlivKlog, 2011), der forekom ingen eksklusion, da læreren havde lavet grupperne, og eleverne brokkede sig ikke over disse. Ved denne aktivitet, hvor der var fokus på klip som multimodal læremiddel, virkede det til at eleverne var yderst motiverede til at lave noget og alle følte sig som en del af fællesskabet, da de nu havde et ansvar for, at andre fik den viden man selv havde fået. Observationerne til denne lektion, samt evalueringerne viste, at eleverne havde fået en hel del ud af at sidde med klippene i makkerpar, men også, at de fleste elever kun havde lært den faglige viden fra deres egne klip. Grunden til dette, tolker jeg, er struktureringen af den efterfølgende øvelse, hvor eleverne skulle vidensdele i café-grupper. Her var kravene til eleverne ikke tydelige nok og grupperne for store.

8.klasse

Ligesom analysen af 4.klasse, kommer denne til at starte med at analysere klassen og det læringsmiljø, som var i klassen inden udvalgte aktioner blev prøvet af. Som det fremgår af empirien, er klassen opdelt i klikker, som påvirker især det sociale liv i klassen. Når der er øvelser i undervisningen, foregår dette i klikkerne, når der småsnakkes gøres det i klikkerne osv. Ud fra observationerne og spørgeskemaerne kan man se, at dette påvirker klassens elever, da flere elever, dog især Jannik lader sig anfægte af klassens sociale strukturer. (bilag 6) Dette kunne man fx se under begrebskortlegen, hvor han kun byttede kort med én anden elev, en elev som befandt sig i samme klike, og efterfølgende stod han helt alene med ildrøde kinder. I faglige sammenhænge virker klassen dog mere inkluderende, da de fx lader hinanden tale. Man kan derved udlede, at klassens læringsmiljø er påvirket af, at eleverne på det sociale plan ikke er særligt inkluderende over for de elever, som ikke minder om dem selv.

I 8.klasse er det lidt anderledes ift. elever som afviger fra ens normalitet end i 4.klasse. Under observationer i undervisningen ses det, som beskrevet i empirien, at to-tre elever styrer undervisningen mens de resterende elever blot sidder. De to-tre elever er yderst dominerende, men også utroligt dygtige, så man udleder i første omgang, at der bare er tale om ”elite elever”. Dog viser nærmere observation, at der forekommer visse mønstre. Et af disse mønstre er fx de andre elevers reaktioner på de to elevers svar. Når den ene svarer, sidder de andre elever og kommenterer, griner eller småsnakker, men når den anden svarer er der helt stille. Dette tolker jeg til, at eleverne i klassen har forskellige roller, men samtidig også at eleverne på deres egen måde har lært at

inkludere hinanden. Når Jannik svarer, er de andre elever helt stille, fordi de er bevidste om, at han kræver stilhed for ikke at ”flippe” ud. Eleverne indordner sig altså hinanden i selve undervisningen, men dog til en vis grænse. Når Jannik fx overskrider normen for taletid, begynder de andre elever at vende øje og falde hen over bordet, i hvad der kan tolkes som irritation. Det, der derfor afviger fra ens normalitet i denne klasse, er det sociale fællesskab, men samtidig også hvordan visse elever agerer i dette fællesskab. Med dette kan Jannik igen tages som et eksempel, da det virker til, at han gør en masse for at blive anerkendt af de andre elever, men også af læreren. Fx gør han alt for at få lov til at svare på lærerens spørgsmål, hvis han ikke bliver taget, knipser han for at vise, at han godt kan svare, når han får ordet, taler han i lang tid og efterfølgende kigger han på sine klassekammerater som om, at han gerne vil have deres accept. Denne opførelse fremprovokerer dog, virker det til, at han bliver gjort til en afviger i klassen, da han går imod både lærerens, samt de andre elevers norm for, hvordan man skal være i en undervisningssituation. Dette understreges fx i observationerne ved, at læreren begynder at tage Mark i stedet for Jannik, da Mark svarer kort og ofte, hvad læreren ønsker, samt ikke sidder og knipser.

Ligesom i 4.klasse viser observationerne fra 8.klasse, at der er visse tiltag inden for klasseledelse, som har en positiv effekt ift. at skabe et mere inkluderende læringsmiljø. De første par gange i klassen blev der, som observationerne viser, arbejdet med forskellige øvelser. Eleverne arbejdede bl.a. med begrebskort, og her viste observationerne, at elevernes samtale efter 5 min. begyndte at ændre karakter. Derudover viser observationer fra en anden øvelse, at eleverne efter ca. 12 minutters læreroplæg begynder at falde hen, helt konkret var kun tre elever deltagende med spørgsmål og hele bagerste række lå ned over deres borde. Dette viser et behov for at strukturere undervisningens aktiviteter på en sådan måde, at de ikke bliver for lange, og at læreren ikke står foran tavlen i for lang tid ad gangen. Desuden viser dette også et behov for at skabe et læringsmiljø med varierende arbejdsformer, samt aktiviteter. Empirien viste også udfordringer ift. at læreren stiller uadresserede spørgsmål, da det resulterede i at eleverne talte i munden på hinanden. Dette forudser Alenkær vil ske, hvis læreren ikke har renhed i sin kommunikation til eleverne.

Ift. anerkendelse kan man også lære noget af denne klasse. Som jeg allerede har været inde på, skilte Jannik sig nogle gange ud fra klassens og lærerens norm. Til dette blev det observeret, at der forekom en tendens til, at læreren tog Mark mere end Jannik, og at Mark oftere blev mødt af anerkendelse. Dette kunne fx ses ved, at Jannik ved længere besvarelser blev kortet af eller på

anden måde afbrudt, så han ikke fik mulighed for at afslutte sin besvarelse. Observationerne viser derudover også, at dette havde indflydelse på Janniks ageren i undervisningen. Efter at have haft hånden oppe adskillige gange uden at være blevet taget, begyndte han at knipse, og da dette ikke hjalp, begyndte han blot at give sit svar. Dette resulterede i, at han blev bedt om at være stille og lade være med at afbryde i et hårdt tonefald af læreren. Hertil reagerede Jannik med at få røde kinder og efterfølgende slet ikke at deltage i timen eller se på læreren. Dette eksempel viser meget tydeligt, hvad der sker, hvis en lærer bruger synlig magtudøvelse i stedet for anerkendelse. Læreren starter lektionen med næsten at ignorere Jannik, og da dette ikke har den hensigt, som læreren formentlig har ønsket, går hun videre til at skælde ud, hvilket blot fører til endnu et problem; at en elev med stort engagement i historieundervisningen mister lysten til at deltage. Desuden viser dette eksempel, hvorfor nogle elever beskriver skæld ud som at blive slået med ord. Til dette forklarer klassens egen lærer John, at man selvfølgelig skal arbejde med ikke at lade Jannik overtage undervisningen fuldstændig, og at han selv plejer at gøre dette ved at tage Jannik til side, og snakke med ham om problemstillingen. Her bruger han tid på at anerkende Janniks engagement, og få ham til at sætte sig i de andre elevers sted.

Der blev i 8.klasse arbejdet de med multimodale læremidler; *Fattiggård eller Fjendeland*, samt med spillefilmen *Hvidsten gruppen*. Under arbejdet med dilemmaspelet virkede det til at eleverne arbejdede rigtig godt. Flere kommenterede undervejs om de ting, der skete i spillet og derved snakkede elever rent faktisk om historiske scenarier. Elever, som ikke rigtigt havde deltaget var med, og sad fx og talte om spillet. Dette bevidner, at et sådant multimodalt læremiddel kan gøre, at flere deltager, da det ikke kun arbejder med læsefærdigheder, men også bringer viden i spil på en visuel måde, og gør brug af aktører. Eleverne skulle i spillet være en konkret person som levede under besættelsen, og det virkede til at gøre eleverne mere motiverede for at deltage i aktiviteten, da de kunne leve sig ind i rollerne.

Under visningen af *Hvidsten gruppen* var der også, til at begynde med, stor koncentration, og mange positive kommentarer. Dog virkede det til, at den manglende ledelse af aktiviteten påvirkede eleverne på en negativ måde ift. at være aktive. Dette kunne man fx se ved, at eleverne stillede en masse spørgsmål undervejs, samt ved at en del elever ved 6.klip sad og småsnakkede eller lå hen over bordet. Før visningen af filmen var det blevet valgt at dele filmen op i 8 klip, af 5-20 minutters varighed. Observationerne hertil viste et behov for at læreren tydeliggør filmens formål, samt elevernes egne roller.

Sammenligning og opsamling

Som ovenstående analyser gerne skulle have vist, forekommer der både forskelle og ligheder i det, som hver klasse har vist ift. at arbejde med klasseledelse, anerkendelse, aktører og multimodale læremidler.

For det første har klasserne to forskellige udfordringer, når man ser på deres læringsmiljøer. I 4.klasse har eleverne det godt sammen socialt, men problemer ift. at inkludere fagligt. Omvendt er det i 8.klasse, hvor eleverne godt kan arbejde sammen fagligt, men ekskluderer hinanden socialt. Begge tilfælde er noget som påvirker læringsmiljøerne, da elevernes relationer til hinanden hænger sammen med, hvordan man opfører sig i et læringsmiljø. Selvom der forefalder to forskellige udfordringer ift., hvilken slags inklusion man skal arbejde med i de to klasser, viser analyserne alligevel nogle ligheder ift. hvad der hjælper de enkelte klasser med at få et mere inkluderende læringsmiljø.

I både 4. og 8.klasse viser det sig, at være en fordel for læringsmiljøet, hvis der arbejdes med et tydeligt program, varierende arbejdsformer, kortere læreroplæg, renhed i formidlingen i klassen, anerkendelse i stedet for skældud, fokus på aktører samt multimodale læremidler. Vi ser, at flere elever deltager i timerne, og at flere elever ved et fokus på ovenstående føler sig mødt og tilgodeset. Helt konkret ses en højere elevdeltagelse, samt en formindskelse af larm og andre forstyrrelser, som ellers kan medvirke til at nogle elever afviger fra normaliteten. Især virkningen af skældud ift. anerkendelse er gennemgående for de to klasser, hvor man ved eleverne Leo og Jannik især kan se, at synlig magtudøvelse afstedkommer en negativ spiral, hvor anerkendelse bevirker en relation, hvor eleverne tør gå til deres lærer i stedet, samt hvor lærerens autoritet fremstår på en anden måde. Man kan desuden også se, selvom øvelserne ikke var de helt samme, at et fokus på at udnytte multimodale læremidler medfører større motivation, som så igen indebærer, at flere elever deltager. Derudover viser begge klasser også, at et fokus på aktører er mere interessant end fx tidsperioder, hvilket elevernes besvarelser af spørgeskemaerne også understreger.

Diskussion

I arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer står læreren over for en lang række valg, hvor det kan være relevant at reflektere over, hvorvidt der til disse kun er fordele eller om der også kan være ulemper. Til dette ligger derfor en diskussion af, om det har konsekvenser at være for inkluderende, og derved om man kan gå for langt i inklusionens navn.

Hermed vil følgende diskussionsafsnit, som beskrevet i læsevejledningen, omhandle fordele og ulemper ved de aktioner, som ovenstående analyser er kommet frem til.

Som beskrevet flere steder i opgaven er der blevet arbejdet med og set nærmere på en del aktioner, med det formål at skabe et inkluderende læringsmiljø, som gør det muligt for flest tænkelige elever at deltage i historieundervisningen. Der er blandt andet blevet arbejdet med tydelig og struktureret klasseledelse, anerkendelse, multimodale læremidler samt aktører. Disse vil nu blive diskuteret i forhold til, om de på nogen måde vil kunne medvirke til eksklusion i stedet for inklusion.

Først og fremmest kan man med aktionerne, som blev udvalgt under emnet klasseledelse sige, at fordelene er, som teorien siger, at de guider eleverne til at kunne begå sig i en undervisningssituation. Dette gør de bl.a. ved at formindske auditive forstyrrelser, som fx begrænser tankemylder, hvilket ellers kan opstå hos elever i komplicerede læringssituationer. Lærers klasseledelse kan derved gøre elevernes handlerum tydeligere og lettere at forholde sig til, samt at indgå i. Eleverne får besvaret alle deres indre spørgsmål, når læreren tager højde for de 10H'er, ved fx at gøre brug af en dagsord, og dette medfører igen, at eleverne kan koncentrere sig om det faglige, i stedet for om de adfærdsmæssigt falder uden for normen.

En ulempe ved at køre en stram klasseledelse kan dog være, at eleverne ikke bliver skolet i den virkelige verdens udfordringer. I den virkelige verden er der ikke en lærer, som fortæller eleverne alt, hvad de skal gøre, hvornår de skal det, hvordan de skal det osv. Dette skal eleverne selv kunne administrere. Derved kan man argumentere for, at en klasseledelse, hvor læreren er GPS'en, der navigerer eleven rundt i skolenettet, som Rasmus Alenkær (2009) er fortaler for, gør, at eleverne ikke kommer til at prøve sig frem. De bliver i stedet vant til altid at have støtte på, og derved ikke klar til virkeligheden uden for skolens mure. Her er det værd at huske på, at hele formålet med inklusion er at skabe flere elever, som er klar til at bidrage til det demokratiske samfund. Hvis man pakker alle elever ind i vat, ved fx at gøre ovenstående, går man så ikke direkte imod inklusionstanken? For ekskluderer man ikke bare flere elever ved at vænne dem til noget, som ikke kommer til at være på samme måde uden for skolens mure?

I både 4. og 8. klasse blev der gjort brug af anerkendelse, og i begge virkede det til at gavne læringsmiljøet ift. at gøre det mere inkluderende. Det viste sig, at fordelene ved anerkendelse var at eleverne følte sig set, hørt og forstået, og det medvirkede til, at der blev opbygget en relation, hvilket i sidste ende gav læreren en stærkere og bedre autoritet i læringsmiljøet. Flere elever begyndte at deltage, og derved virkede det til, at anerkendelse skabte en motivation for at ville vise sig selv mere frem, samt en endnu større iver efter at blive yderligere anerkendt. Derved kan man sige, at anerkendelse skaber et læringsmiljø, hvor flere føler sig accepteret og ikke er bange for at lave fejl. Det viste sig dog også at være svært at bruge anerkendelse hele tiden, for hvor går grænsen? Hvornår er nok bare nok? Nogle af ulemperne ved anerkendelse er den flytbare grænse, samt når eleverne ser ens anerkendelse som en svaghed. Med den flytbare grænse menes, at anerkendelse er noget forskelligt for den enkelte lærer, i diverse situationer og ift. de forskellige elever. Nogle gange går eleverne for meget over lærerens egen grænse til, at denne kan blive ved med at forholde sig anerkendende. Læreren kan af frustration komme til at gøre brug af synlig magtudøvelse, hvilket kan have en effekt i den pågældende situation, men ødelægge relationen til eleven og skabe en negativ spiral på længere sigt.

Det kan også være en ulempe, når eleverne tager lærerens anerkendelse som et svaghedstegn. Eleverne får en ide om, at deres handlinger aldrig får konsekvenser og dermed kan de gøre, hvad de vil. Dette kan i sidste ende resultere i, at læreren må agere uden for den anerkendende pædagogiske tilgang, hvilket så igen kan ende med en eksklusion af visse elever.

Til sidst kan man igen argumentere for, at man ved brug af anerkendende pædagogik pakker eleverne ind i vat, da de i det virkelige liv ikke vil blive mødt af anerkendelse af andre end måske deres familier. Her vil de blot møde konsekvenserne af deres handlinger. Så er anerkendelse egentlig i sidste ende med til at skabe kommende borgere, som kommer til at blive ekskluderet, fordi de fx ikke kan tåle den hårde tone, som findes ude på arbejdsmarkedet?

Som analysen skildrer får de multimodale læremidler flere med i historieundervisningen. Fordelene ved dette indebærer, at der forekommer større elevdeltagelse, at der kommer flere intelligenser i spil, samt at der arbejdes med læringsstile. Ved multimodale læremidler skal eleverne desuden bringe flere sanser i spil, hvilket kan være med til at gøre læringen for eleverne lettere (DPU, 2009). Derudover åbner de multimodale læremidler også op for, at eleverne lettere kan forestille sig fortiden, da denne igennem både levende billeder, lydclip, stille billeder osv. bliver sikret. En sådan

skildring kan hjælpe eleverne med at gøre det faglige emne mere håndgribeligt, end hvis de fx skulle forestille sig det selv.

Eftersom, at flere elever deltager, danner de multimodale læremidler også grobund for en fælles forståelsesverden, hvor eleverne kan dele oplevelser sammen, hvilket igen skaber inkluderende læringsmiljøer samt fællesskaber.

Egen undersøgelse, samt forskningsprojektet *Historiefaget i fokus* viser desuden, at eleverne finder det spændende, samt lærer mest, når der er sket noget usædvanligt, som fx at have set film, lave film, eller noget med computeren (Knudsen & Poulsen, 2016).

Der er dog også ulemper ved multimodale læremidler og dette er bl.a., at de tit lægger op til individuelt arbejde. Eleverne udtaler i eget spørgeskema, at den gode historieundervisning indeholder gruppearbejde, og det er derfor problematisk, hvis eleverne altid skal arbejde individuelt. Derudover er der de tidsmæssigeudfordringer, samt at elever har en tendens til at se arbejdet med film og andre digitale læremidler, som fritime eller hygge. Hvilket ofte kan resultere i, at nogle elever ikke er koncentrerede eller lignende. Hertil kan man dog argumentere, at begge ting tænkes at kunne løses ved, at man via sin klasseledelse strukturerer aktiviteterne med læremidlerne således, at de bliver inkluderende. Læreren kunne fx være tydelig omkring formålet med læremidlet, reglerne under visningen/spillet osv.

Ligesom med de andre aktioner kan denne sættes lidt på spidsen, og man kan diskutere om, hvordan det skal kunne fungere i praksis, hvis multimodale læremidler er det eneste, der virker inkluderende? Skal eleverne så hele tiden se film og spille spil? Bliver det igen ikke blot en senere eksklusion af eleverne, der er vant til at al læring skal være visuel, sjov og ikke boglig?

Fordelene ved at have fokus på aktører i stedet for fx strukturer er, at der i arbejdet med disse ligger en stor motivationsfaktor bl.a. pga. identifikationspotentialen. Både grupper og individer baserer deres jeg på det, som er sket i historien, men ikke alt historie, kun den historie, som fortæller noget om dem selv, om hvem de er eller hvem de ønsker at være. Når eleverne finder netop denne historie, følger interessen for faget med. (Kvande & Naastad, 2013, s.109). Grunden til, at det for eleverne virker motiverende er, at de ved mødet med aktører fra fortiden får et indblik i egne muligheder og rettigheder i samfundet, og derved gøres eleverne til deltagere i historien og ikke blot tilskuere. Den største fordel ved en indholdsmæssig vinkel fokuseret på aktører er altså motivationsfaktoren. Denne skaber større elevdeltagelse, hvilket skaber et grundlag for et fælles læringsmiljø, hvor flere har et ønske om at deltage og lære.

Der er dog også ulemper ved denne vinkel. For det første er der en historiefaglig fare ved at beskæftige sig med individer fra fortiden, da man kan komme til at gøre dem til, ikke bare ofre, men også til objekter i historiens gang. Hvis dette sker, har vinklen den modsatte effekt end ønsket. Desuden kan man diskutere, hvorvidt man med vinklen kommer til at misse noget historiefagligt. Kommer eleverne ikke til at mangle en stor historisk viden, og derved faglige kompetencer, hvis de kun undervises ud fra et aktørperspektiv? Går man nu ikke igen for langt i inklusionens navn?

Som ovenstående diskussioner gerne skulle vise, kan man hele tiden diskutere, hvorvidt det man gør, ikke blot er med til at ekskludere eleverne i sidste ende, da man på en måde kommer til at skabe et miniaturesamfund, med egne normer, her i skolen.

Fokusset i denne opgave har været på miljøet omkring eleverne og ikke på de eleverne, som befinder sig i komplicerede læringsituationer. Men er denne vinkel ikke problematisk? - Dette kan diskuteres. På den ene side kan man sige, at en sådan vinkel kan medføre, at der de næste mange år i folkeskolen, vil blive skabt borgere, som ikke kan klare at være ude i det danske samfund, fordi der her ikke vil blive taget ekstra hensyn til dem. På den anden side kan man dog også argumentere for, at et syn på læringsmiljø, i stedet for på de enkelte elever, kan være med til at få flere elever til at blive inkluderet i de forskellige klasser. Derved kan man danne fællesskaber, samt individer, som kan håndtere mangfoldighed, hvilket er en vigtig kompetence i det senmoderne samfund, hvor individerne bliver stadig mere forskellige.

Delkonklusion og handleanvisninger

Som skrevet i indledningen er dette emne stort og kan føre til undersøgelser af mange forskellige elementer ved historieundervisningen. Af denne grund var jeg nødsaget til ved projektets start at vælge en vej som jeg ønskede at undersøge nærmere, en vej som endte med at arbejde med klasseledelse, anerkendelse, multimodale læremidler og aktører. Pga. opgavens størrelse, og derfor nødvendigheden af at skulle fokusere og indkredse mit fokus, ser jeg denne opgave som et springbræt til en større undersøgelse af, hvilke handlemuligheder en historielærer har, for at skabe et inkluderende læringsmiljø i historieundervisningen. Man kunne sagtens have fokuseret på andre aktioner, samt elementer i undervisningen, dog fandt jeg det mest aktuelt at fokusere på ovenstående ift. mit empirigrundlag. Af denne grund vil nedenstående blive en slags delkonklusion af, hvad jeg indtil videre er nået frem til. Jeg tænker, at min undersøgelse af inkluderende læringsmiljøer i historieundervisningen vil komme til at fortsætte længe endnu, og med tiden komme til at blive en del af mit professionsprofessionelle jeg. Jeg håber og tror på, at jeg om 10 år vil have fundet på mange flere konklusioner ift. min problemstilling, og at min proces ift. inklusion vil fortsætte med at være dynamisk, så jeg hele tiden forholder mig afprøvende og reflekterende ift. de elever, jeg skal indgå i relationer og læringsfællesskaber med. Med dette sagt vil jeg nu komme med min delkonklusion.

Først og fremmest er mit svar ja – et stort og rungende ja til at historiefaget kan bidrage til et mere inkluderende læringsmiljø. Dette kan faget, som analysen og diskussion gerne skulle understøtte, idet læreren vha. sine pædagogiske samt didaktiske kompetencer har en masse at trække på. Vi har fx set, at læreren vha. en klasseledelse med fokus på at besvare de 10H'er kan gøre det lettere for eleverne at deltage og bevare koncentrationen. Desuden så vi en ændring af elevernes opførsel, da læreren havde fokus på at have renhed i sin kommunikation til eleverne, der var fx færre forstyrrelser, samt flere elever som kunne deltage. Anerkendelse viste sig at skabe et tryggere miljø i undervisningen, og flere elever turde give sig i kast med det ukendte.

Rent didaktisk viste undersøgelsen, at hvis man historiefagligt har øje for, og tør give sig i kast med multimodale læremidler, kan dette også være med til at gøre læringsmiljøet mere inkluderende, da de er med til at bringe og så de fagligt svage elever i spil. Desuden så vi, at et fokus på aktører gør historieundervisningen mere motiverende. Dette er især vigtigt, for hvis undervisningen ikke er motiverende, så har eleverne ikke lyst til at deltage og dermed blive en del af læringsmiljøet. Dog kunne aktørperspektivet gøre netop dette, og vi så fx at flere elever deltog, samt at nogle af de

multimodale læremidler fik eleverne til at åbne op og snakke sammen på tværs af de klier, der ellers var i klasserne. Dermed var de multimodale læremidler med til at gøre klasserne til et fællesskab, der kunne lære sammen.

Som diskussionen lagde op til, har alle ens valg af aktioner fordele og ulemper, og derved er jeg også kommet frem til, at man skal overveje sine intentioner, samt tænke over sin inklusionsproces. Man kunne fx i de yngre klasser føre en klasseledelse, efter Rasmus Alenkærs filosofi, og efterhånden som eleverne får automatiseret deres handlerum, løsne op.

Til sidst skal det igen understreges, at min delkonklusion er lavet på baggrund af to klasser, samt deres lærere, og at undersøgelsens indhold derved er rettet mod, hvad jeg har fundet, har hjulpet disse med at få mere inkluderende læringsmiljøer, men der er derfor ingen garanti for, at ovenstående vil have samme virkning i en hvilken som helst anden historieundervisning.

Perspektivering

Nogle andre perspektiver, som kunne være interessante at undersøge nærmere ift. opgavens problemstilling kunne være undervisningsdifferentiering, projekt-og gruppearbejde, samt bevægelse i skoledagen. Disses effekt på at skabe et inkluderende læringsmiljø kunne være interessante at arbejde med, da jeg har nogle hypoteser, som kunne være spændende at undersøge fremadrettet. Udover at arbejde med nye perspektiver kunne det også være vedkommende at arbejde på en større skala, så flere end to klasser blev involveret i undersøgelsen. Hvis man kunne få samlet mere empiri, eller blot erfaring, så kunne man også få et større grundlag for at kunne sige noget repræsentativt ift. hvad der hjælper, når man har et ønske om at ville inkludere alle elever i sit læringsmiljø.

Litteraturliste

Bøger:

- Alenkær, R. (2009). *Klasseledelse – Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk forlag.
- Bjørndal, C.R.P. (2014). *Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: Forlaget Klim.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2016). *Læreren som forsker – Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Aarhus: Universitetsforlaget.
- Brodersen, P., Laursen, P.F., Agergaard, K., Nielsen, N.G. & Gissel, S.T. (2015). *Effektiv undervisning – didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzels forlag.
- Christiansen, J., Mårtensson, B.D. & Pedersen, T. (2016). *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jensen, E. (2011). *Gyldendals pædagogikhåndbog*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyng, B. (2010). *Anerkendende pædagogik*. Dansk psykologisk forlag.
- Mottelson, M. & Muschinsky, L.J. (2017). *Undersøgelser – videnskabsteori og metoder i pædagogiske studier*. Hans Reitzels forlag.
- Nielsen, B. (2016). *Inklusionshåndbogen*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Pietras, J. & Poulsen, J.A. (2013). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. København: Gyldendal.

Artikler:

- Andersen, M. (2017). PL kompetencemålsprøve – inklusion. 3-19.

- Bae, B. (2003). På vej i en anerkendende retning. *Social Kritik* (88), 60-71.
- Bohr, J. (2014). Værktøjskasse til skolestart. *ADHD magasinet (juni 2014)*, 24-26.
- EVA (2014). Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet. *Et trygt og positivt læringsmiljø*, 5-26.
- Hansen, J. H. (2008). Inklusionens begrænsede grænseløshed. *Dansk pædagogisk tidsskrift* (4), 66-75.
- Jensen, S.M. (2013). 5 elementer – der skaber den gode undervisning for alle elever. *Undervisning for alle*, 13-15.
- Plauborg, H. (2006). Aktionslæring – evaluering i øjenhøjde. *Evalueringsfaglighed i skolen*, 55-66.
- Tonsberg, S. (2015). Inklusion – solstrålehistorie eller skyggefortælling? *UCC Magasin – Inklusion*, 4-5.

Internetsider:

- Apropos kommunikation (2017). *De syv intelligenser*. Lokaliseret d. 3. april 2018 på <http://www.apro-kom.dk/cm186/>
- Barse, M. (2015). *Sådan bliver elever motiveret i skolen*. Lokaliseret d. 25. maj 2018 på <https://videnskab.dk/kultur-samfund/sadan-bliver-elever-motiveret-i-skolen>
- BlivKlog (2011). *Hvad er Cooperative learning?* Lokaliseret d.26. maj 2018 på <http://www.blivklog.dk/cooperative-learning/>
- Børne- og socialministeriet (2017). *Læringsmiljø*. Lokaliseret d.20. april 2018 på <http://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/laeringsmiljoe/>
- DPU (2009). *Det, jeg sanser, husker jeg*. Lokaliseret d.11. april 2018 på <http://edu.au.dk/aktuelt/asterisk/vis-artikel/artikel/det-jeg-sanser-husker-jeg/>

- DR.dk (1998). *100 års barndom*. Lokaliseret d. 12. marts 2017 på <https://www.dr.dk/bonanza/serie/213/100-aars-barndom>
- EMU Danmarks læringsportal (2018). *Klasseledelse i praksis*. Lokaliseret d. 1. april 2018 på <https://www.emu.dk/modul/klasseledelse-i-praksis-artikel>
- Filmcentralen (2012). *Hvidstengruppen*. Lokaliseret d. 27. maj 2018 på <http://filmcentralen.dk/grundskolen/undervisning/hvidstengruppen#.Wwk1wy861-U>
- Folkeskolen.dk (1999). *Fælles ansvar for læring*. Lokaliseret d. 4. april 2018 på <https://www.folkeskolen.dk/5257/faelles-ansvar-for-laering>
- Forsidebillede (2013). Lokaliseret d. 12. marts 2018 på <http://kortlink.dk/u52s>
- Forsorgs museet (2015). *Fattiggård eller Fjendeland*. Lokaliseret d. 20. maj 2018 på <http://fattiggaardellerfjendeland.dk/#/>
- Haugaard, A. (2011). *Inklusion er fællesskabets pædagogik*. Lokaliseret d. 15. maj 2017 på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8ETGPE/\\$file/10inklusion.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8ETGPE/$file/10inklusion.pdf)
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J.A. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Lokaliseret d. 12. februar 2018 på <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- Lyng, B. (2017). *Anerkendende pædagogik*. Lokaliseret d. 20. maj 2017 på http://www.bentelyng.dk/bl/Anerkendende_pdagogik.html
- Læremidler (2015). Lokaliseret d. 15. maj 2018 på <http://www.euddansk.dk/laeremidler/>
- Undervisningsministeriet (2018). *Regler om inklusion*. Lokaliseret d. 20. maj 2018 på <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Bilag

Bilag 1 og 2 - Struktureret Observationskema 4.klasse

Bilag 1 D.18/4-17

Person	Spørgsmål	Svar	Andre udtalelser	Laver noget andet	Sum pr. person
LEO			 	 	
Matilde	I				
Emilie					
Nivikka				-	
Nanna		I			
Fredrikke			 	-	
Rayaan					
Lucas			 	 	
Sanderup		I	-	-	
Noah			 	-	
Xander	I	I	 	 	
Casper	I				
Ganley					
Yasmin					
Lukas S.					
Diana					
Etta					
Martin					
Kasper					
Tobias			I		
Enjal					
Egon					
Simon					

D.25/4-17.

Kydet med Ella, Rojin, Marcus og Emil med Ella, Rojin, Marcus og Lucas P. D.25/4-17.
og Nanna, Nivikka, Mads og Lucas P. D.25/4-17.
* Matilde + Emilie er flyttet.

Person	Spørgsmål	Svar	Andre udtalelser	Laver noget andet	Sum pr. person
LEO			 	 	
Matilde			 		
Emilie	I	I			
Nivikka			 		
Nanna			-		
Fredrikke			-		
Rayaan			-		
Lucas					
Sanderup					
Noah					
Xander					
Casper					
Ganley					
Yasmin					
Lukas S.					
Diana					
Etta					
Martin					
Kasper					
Tobias					
Enjal					
Egon					
Simon					

Store / indtegnede spørgsmål - sætter nogle alle svar

Bord 1 =
Bord 2 =
Bord 3 =
Bord 4 =
Bord 5 =

} Generelt ro ved gennemgang af stamtree

Bilag 3: Semistruktureret observation – 8.klasse

Observationsskema 1 – Semistruktureret

Dato: 12/3-2018	Tidspunkt: 10-11:30	Situation: Historie-Besøget
-----------------	---------------------	-----------------------------

Person:			Beskrivelse: Hvad bliver der sagt? Hvad sker der?		
Svar	Spørgsmål	Håndoprøveling	relevant udtalelse = Hånd = hånd	Irrelevant udtalelse = hånd	Sum
1	1				
<p>Sidder med bog fremme (J)</p> <p>Huornår var befrielsen? Introducere: "Hånden op ->Ti' stille"-Aktion. J •</p> <p>Oplæg - Om befrielsen.</p> <p>Oplæg (Prezi)</p> <p>(Episode -> billeder - Dreng stiller spørgsmål + svarer -> Spr. "Dk's rolle"</p> <p>Hørt om danskeres rolle</p>			<p>Inntil Helena beder om fokus mod hende. - "Pak bogen væk" -> Fremme hele fortsætter med at læse. - Tager dog hånden op alligevel. -> læser videre. • Har hånden halvt oppe. • 1945 - Svarer han uden hånden oppe -> Helt røre kinder.</p> <p>-> sidder stadig og læser -> oplæg begynder -> Fokus/blik mod Helena ↳ H flytter sig -> Blik mod bog.</p> <p>10:14 - 26 Blik mod prezi - enkelte udbrud -> Venter på at kunne svare/være ekspert? (Hånden på hovedet)</p> <p>-> En anden snak/kommentarer/ spørgsmål. - Så ligger henover bordet (1021) "Du forklarede det fint - Jeg ville have sagt nogenlunde det samme"</p> <p>-> Hånden oppe. (lidt nede (ikke oppe i luften)) ↳ tager den lidt ned og så oppe igen - efter 5 min. bliver han taget og kommer med et langt svar ift. dk's beslutning -> Modent at Dk ift. at skabe de bedst mulige omstændigheder for sig selv.</p> <p>Hånden flyver op - Ryger ned lige efter og bagefter op på hovedet. (bliver i lade taget).</p>		

J = Frustreret over ikke at blive taget? (munden hænger ned ad)

Bilag 4: Uddrag fra interview med Helen, klasselærer til 4.klasse

Hvad er inklusion for dig, og hvordan praktiserer du det?

”Jamen, inklusion det er når man skal få et barn med specielle behov til at fungere i en klasse – Og øhm, jeg gør mange ting, men det er fordi jeg har haft special børn og haft specialundervisning, så det kan være alt lige fra at man laver en meget tydelige og struktureret plan for dagen, altså om morgenen når man kommer. Det kan være, at man sørger for, nu har jeg fx en med kuglevest, og har også nogle børn med kuglepuder de sidder på, hvis skolen har det, så kan man bruge sådan nogle time-timere, sådan nogle ure der kan tydeliggøre hvor lang tid man skal sidde og arbejde og sådan noget. Og det jeg bruger mest, tror jeg, er nok min egen personlighed ift. det der med at tage et barn ud og prøve at fortælle dem, at der ikke er noget galt med dem. Altså i virkeligheden synes jeg ikke, at der kan gøres nok herude i folkeskolen, jeg synes faktisk, at de børn bliver tabt i systemet på længere sigt, ikke?”

Når du er inde i en klasse med mange børn i vanskelige læringsituationer, hvad oplever du så? Oplever du mere larm? Oplever du, at nogle bliver direkte ekskluderet pga. af deres diagnose eller deres særlige vanskeligheder?

”Jeg har haft den klasse, som jeg har nu siden første, og fordi jeg selv ved rigtig meget om det, så er børnene i klassen meget inkluderende og tager sig meget af dem. Men de bliver jo ekskluderet alligevel, fordi, ham der sidder med vest fx, selvom han er en del af klassen, så synes de jo også nogle gange, at han er irriterende under samarbejde, også er der ikke nogen som vælger ham. Også fordi, at de jo godt ved at de ikke kommer til at lave ligeså meget sammen med ham, og det er ikke fordi at de ikke kan lide ham, for det kan de godt. Jeg synes selv, at det er en meget velfungerende klasse, men jeg har da set i andre klasser, hvor man ikke har den samme forståelse for forskellighed eller rummelighed, og der bliver de børn drillet, mobbet og holdt ude, og bliver ødelagt endnu mere end de er i forvejen”.

Hvordan håndterer du så ham med kuglevest, Leo, i din undervisning? Hvad har du fundet ud af fungerer rigtig godt for ham?

”Han skal have sådan lidt stram struktur, også skal han mest have omsorg og forståelse, altså det er faktisk det der er vigtigst for ham. Og når det er, at jeg synes han har gjort noget, så sender jeg ham lige ud i to minutter, men han ved godt, at det er for at snakke. Det er ikke skæld ud, for han kan ikke tåle skæld ud, det er der faktisk rigtige mange af de der, eller det er der ingen børn der kan lide, men de kan lide det endnu mindre, mange af de der inklusionsbørn. Så jeg sender ham ud, også snakker jeg med ham om det, og han prøver virkelige, og jeg synes at han klarer det sindssygt godt, men problemet er bare, at det jo ikke er alle der har overskuddet til at se hvordan han har det i den pågældende situation, eller som har en god relation til ham. Altså jeg har en rigtig god relation til ham, og han ved jo, at jeg ikke vil skælde ham ud, men han føler tit at han bliver skældt ud, og han er tit ked af det, hvis bare han bliver skældt ud, fordi han jo virkelig gerne vil, men bare ikke kan.”

Har du oplevet at elever i vanskelige læringsituationer påvirker din undervisning og at de bliver påvirket af de andre elever i klassen?

”Undervisningen bliver påvirket, fordi jeg bruger rigtig meget tid på at inkludere, og meget af den tid jeg bruger den går jo fra undervisningen, og de andre børn. Og man kan jo sige, at fordi mange af de børn ofte bliver misforstået som frække og alt muligt andet, så kommer de måske også

hurtigere i konflikter og der opstår flere slåskampe og i det hele taget skaber det uro, voldsom uro i en klasse. Specielt er det gældende for de udad reagerende inklusionsbørn, som slår og det kan man jo ikke have. Men det har jeg jo heldigvis ikke i min klasse.”

Hvad med Leo? Har du oplevet at klassen har påvirket ham?

”Nej, det er det jeg siger, de er så søde, de tager sig af ham. De, øh, han bliver ikke mobbet, der er slet ikke noget mobning derinde, de er så søde.

Hvilke forslag har du til aktioner vi kunne køre i din klasse ift. at inkludere alle?

”Bruge time-timer eller tavlen med tidstagning. Hvis vi skal nå tre ting så sørger jeg for at dele tiden op, så de kan nå alle tre ting, og hvis det er lang tid så sørger jeg for at holde en lufter så de der inklusionsbørn kan komme af med noget energi. Man kunne også sætte 20 min.’s intervaller på, fordi der er mange af de børn der ikke kan arbejde særlig lang tid af gangen. Så kunne man også sætte noget tid til dem, dog mere ved individuelt arbejde, da det ellers er lidt svært.”

Bilag 5 – Uddrag fra Interview med John, 8. klasses lærer

Hvad er inklusion egentlig for dig?

Øhhh, altså først og fremmest tænker jeg at..at i og med at folkeskolereformen lagde op til at folkeskolen skulle være med inkluderende end før, så det jeg tænker på er, øhmm, at der går børn rundt her, som førhen ikke har skulle gå i folkeskolen, som skal prøve at inkluderes i normalundervisningen eller det normale skoletilbud. Øhhmm, men det er sådan lidt på papiragtigt, begrebet jeg tænker det. Øhmm, men inklusion er også ligeså meget for mig en måde en eleverne skal tackles på, en måde man skal prøve på at opretholde en god klassekultur, hvor tolerance og, øhmm, generelt bare klassekultur er vigtigt, for at alle føler sig, øhmm, tilpas i fællesskabet og føler sig som en del af et klassefællesskab og kan se sig selv i den klasse, og, øhhmm, det er ligeså meget inklusion for mig, så det er jo bare sådan typer af mennesker og baggrund, og sådan at man skal prøve at omfavne hinanden. Så, så det er også inklusion for mig, vil jeg sige, ikke? Men det er nok ikke sådan at man tænker om ordet, det er nok mere det første jeg snakkede om, ikke.

Oplever du, at der er behov, at du indtænker inklusion i din historieundervisning?

Øhhmm, nej det oplever jeg ikke et behov for.

Tænker du at historiefaget ift. aktiviteter, emner eller lignende kunne bidrage til noget, som gjorde at historieundervisningen kunne blive mere inklusionsfremmende eller mere rummelig for elever der måske har det svært ift. det at gå i skole?

....Øhhmm, Det er et godt spørgsmål. Kan vi vende tilbage til den senere?

Ja. Altså jeg tænker også bare om du måske selv har nogle erfaringer ift. hvad du føler, når du har stået og undervist i en klasse, har fungeret rigtig godt ift. at alle er med og der er den der fællesskabsfølelse i klassen - om du har nogle erfaringer med det? Også i forhold til at jeg leder efter handlemuligheder der fungerer osv.

Jaja ja, øhhh, jeg synes, hvis, altså, jeg har arbejdet to delt indtil videre i historie. Der har været, sådan i starten lagde jeg sådan meget klassisk ud med oplæg og svar på spørgsmål og sådan noget, for ligesom at finde klasserne, øhmm, men ellers har jeg åbnet op og gjort det mere til et projektfag, som jeg egentlig rigtigt godt kan lide historie er, arbejde projektorienteret, øhmm, og der har jeg prøvet at lave grupperne ud fra sådan en cooperative learning model, så det er jo, på den måde synes jeg i hvert fald at, at det gør ligesom at der ikke er en gruppe der sidder tilbage uden, uden at have mulighed for at kunne arbejde, eller altså, jeg prøver i hvert fald at tænke ind i, det her med rollerne, øhhmm det jeg vil udbygge næste gang er at være mere specifik omkring de her roller de kan have, øhmm, det sige det er dig der er tovholder her, det er dig der er leder i dag, det er dig der er det og det og det. Sådan at der er nogle forskellige ting, sådan at de bliver bedre rustet til at kunne arbejde i grupper, ikke? Øhmm, ja men ellers så synes jeg også bare at jo mere, jo mere tydelig undervisningen er, jo mere planen er klar for eleverne, jo mere øhhh sådan ja struktur der er, uden at det bliver for dominerende så synes jeg faktisk at jeg får alle med på en rigtig rigtig god måde. Øhh, vi startede på første verdenskrigsforløb her sidste uge og der var der rigtige mange forskellige aktiviteter hvilket godt kan være svært, og øhhmm, for skift ind i undervisningen. Øhhmm, men hvis man differentierer i den måde aktiviteterne er, hvor det ikke kun er lærerne der snakker, men lige siger nu er det fem minutter der eller to minutter der, hvor i skal snakke sammen eller summe sammen, så synes jeg faktisk, men det vigtige er i hvert fald for de elever som har svært ved det, at man hele tiden er tydelig omkring det, og måske lige starter med at gå ned til dem og sådan nogle ting. Der er mange af de der ting, som man, som man lige sådan skal, hvad hedder det, altså sådan nogle cowboy tricks som er gode og kunne, øhhmm, men de elever som man ellers tænker er udfordret. Også ellers bare så har hele klassen jo godt af at få struktur og synlighed. Så på den måde er det ikke en dum ide, tænker jeg.

Har du nogle fif ift. hvordan man inkluderer børn i vanskelige læringsituationer?

Ja, det har jeg – RELATION. Jeg kæmper alt for at få en god relation til eleverne, øhh, og et godt eksempel er en der, øhh, en dreng oppe i ottende, som har alle bogstaver man kan have stort set, ikke, øhmm, af diagnoser, øhmm, han hader matematik, jeg er matematiklærer men alligevel så elsker han mig, og hvad hedder det, og han elsker at være i kontakt, han elsker at samtale, og fortælle og... Så på den måde tror jeg at altså at det ville være dobbelt surt, hvis han både ikke kunne lide faget og heller ikke læreren, ikke. Men det gør i hvert fald at jeg kan nå ind til ham på en eller anden måde, ikke. Øhm, og det føler jeg faktisk er, der er nogle tilfælde hvor at relationen bare ikke er god nok, men så er den stadig bedre end hos så mange andre, så, men det føler jeg virkelig er... Hvis.. Jeg føler jeg bliver godt respekteret, jeg føler at min autoritet bliver styrket ved at jeg har en god relation til dem, øhmm det gør at de stoler på mig, det gør at de tager råd til sig, øhh, så jeg føler at der er mange gode, jeg ligger en vis position energi i at få en god relation til dem til at starte med, og det tror jeg er godt givet ud, jeg siger ikke at man skal være gode venner med sine elever, vel, men at jeg tænker at, at øhhh, noget der godt kunne minde om et venskab for dem på en eller anden måde for dem, men stadig med en afstand, det er noget som giver sig godt ud, øhmm, det har jeg i hvert fald oplevet og det er også meget min person, så det er jo også det, man skal have sig selv med i det, jaerh, og det føler jeg også så jeg bedre kan fortælle mine forventninger til dem, øhmm, og de vil respektere det på en eller anden måde bedre. Såå det vil jeg i hvert fald helt klart give som råd, men man skal samtidig huske at det er en hårfin balance, ikke?

Tænker du, at du nogle gange differentiere din væremåde og dine grænser alt efter hvilke elever det er, måske? Jeg tænker, nu har jeg jo været med i ottende, og du har jo to meget sådan, det er jo to meget forskellige elever i to forskellige klasser, som måske har brug for to forskellige slags Jakober. Øhmm, tænker du, at du måske gør noget andet for dem end for de andre?

Ja, ja, ja, men det gør jeg nok med mange af dem, ikke? Og der er mange fællesskaber i sådan en klasse, øhmm, jeg prøver lidt, ikke at være en del af det, men at have fingeren på pulsen hos dem alle sammen, ikke? Øhmm, og det være sig både, nu tager jeg den klasse hvor J er i, og det er jo både ham og V, og så er der jo fodbold drengene, så er der, øhh, nørdegruppen, ikke? Altså så jeg har lige en finger med alle steder på en eller anden måde, uden sådan, men jeg gør det ikke sådan.. det falder mig bare naturligt, ikke? Øhmm, og det gør at det er sjovere at have undervisning derinde synes jeg helt klart, og det kommer sig simpelthen af, at jeg havde en lærer selv som var meget sådan i folkeskolen, så på den måde har jeg set, hvordan det motiverede mig helt vildt og jeg tror at på den måde kan man godt give det videre, altså at hvis man har en god relation til den lærer, så kan man også give den lidt ekstra. Jeg har da også elever, der ikke lige er fan af matematik og måske også lige har det sådan at de ikke har lysten til det eller interessen for det, men jeg kan alligevel mærke at de gør ret meget ud af det og det er måske fordi de har en god relation til læreren, ikke?

Lige når vi alligevel er ved emnet, kan vi så runde Jannik, for han er jo ret interessant fordi han er så.. han er virkelig engageret i historie. Føler du nogle gange, nu har jeg jo observeret og der er mange gange hvor han har hånden oppe og rigtig gerne sige noget, så hvordan håndterer du normalt det? Det er jo den der balancegang mellem at holde foredrag og man heller ikke skal blive sur på ham over at han gerne vil sige noget, vel?

Nej, så det er jo lige det med at finde ud af sådan, øhmm, hvordan man sårn imødekommer hans, øøhhh, jeg tager jo nogle snakke med ham udenfor klassen også og siger sårn, at han må, det har jeg fortalt ham en gang, øhh, at han må huske at fatte sig i sårn korthed, men ikke for meget for at

det ikke skal gå ud over undervisningen, men mere for, han er sådan lidt..., han er også udfordret på de sociale kompetencer, hvis man kan kalde det det, øhhmm, så også sådan lidt, hvordan ser dine klassekammerater det, når du sidder og holder et oplæg på den måde, ikke, og du skal huske også at tale til dem, så de også kan være med og, såå..., men såå, før I begyndte her, så har vi haft et projektarbejde varende to måneder, hvor de virkelig skulle dykke ned i et emne, også har jeg sagt til ham, det her er jo dine gyldne muligheder for at få lov til at stå deroppe og fortælle om hvad du ved og. Det har sådan også gjort at nu glæder han sig til den fremlæggelse og så har han tit sin scene der, men man skal netop være forsigtig med en som ham, fordi han er så skrøbelig, ikke? Så man skal, men igen bare have en imødekommenhed, det var også det jeg snakkede med H om, man skal ikke slå for holdt ned på ham, for det kan knække halsen på sådan en, man kan jo slå luften fuldstændig ud af ballonen, ikke? Og det vil man jo heller ikke have, for man har jo en kæmpe motivation indenfor det fag, ikke? Øhhmm, men det er jo det svære ved lærerfaget, der skal du jo virkelig vælge den helt rigtige beslutning indenfor få sekunder, ikke? Øhhmm, og det gør man jo bare ikke altid, altså..

Hvis du skulle komme med nogle gode råd til den inkluderende historieundervisning, hvad skulle det så være?- udover det du selvfølgelig har sagt, som du gerne må opsummere.

Jeg synes historieundervisningen, i den grad, bærer præg af at være oplagt til projektarbejde, men man skal være sig rigtig omhyggelig med hvordan man arrangerer sig omkring de der projektfag. Øøhhhh, jeg er stor tilhænger af frihed til eleverne, men det skal ligesom rammesættes rigtig fint og det skal især rammesættes for de elever som er udfordret, ved at være de her inklusionselever, jeg ved ikke om man skal kalde dem det, men de elever som... Fordi de vil ofte, øhhmm, have svært ved at strukturere ting, de vil ofte have svært ved at overskue tid, og der er mange opgaver og alle sådan nogle ting, så det er der man som lærer skal gå ind, ikke? Så jeg tænker det altid som om, at jeg bruger rigtig meget arbejde op til et eller andet forløb, jeg brugte rigtig meget tid op til det her forløb, ikke? Også når jeg har søsat det, så burde det gerne køre selv også har jeg såern, fx med sådan en som J, så er det vigtigt at komme ned til hans gruppe hver gang og sige hvordan får du startet op? Hvilke strategier har du for dumdumdum, ikke? Øhhmm, så på den måde, det er i hvert fald en god mulighed, men man skal også huske at historiefaget også er andre ting end kun et projektfag, ikke? Øhhmm... Men ellers være struktureret tænker jeg, og synlig med sin plan, hvor man vil hen og differentiere i den måde du underviser på, så det bliver mange ting, så får man mange intelligenser i spil, og nogle elever kan bedre lide noget end andet, det synes jeg er vigtigt.

Bilag 6 – Janniks besvarelse af spørgeskema

4. Hvilke øvelser/ aktiviteter finder du bedst i forhold til dig selv og din læring? (Hvad lærer du mest af?) Eksempler på aktiviteter: skriveopgaver, læreroplæg, film/dokumentarer, læsning, kildearbejde, projektarbejde, spille spil osv. **Begrund jeres svar.**

Jeg lærer mest, når vi snakker om historie i fællesskab.

5. Hvornår føler du dig mest som en del af fællesskabet i klassen i historieundervisningen? – Hvad skal der fx til af øvelser? Emner? Osv.

Når der er ikke så mange venner. F.eks. Det hvor vi går rundt i klassen og taler om nogle ord og hvad de kan betyde. Det er lidt svært.

6. Hvis du skulle komme med nogle gode råd til den perfekte historieundervisning, hvordan ville de så lyde?

tilmød og udgør tid end hørdeligt.