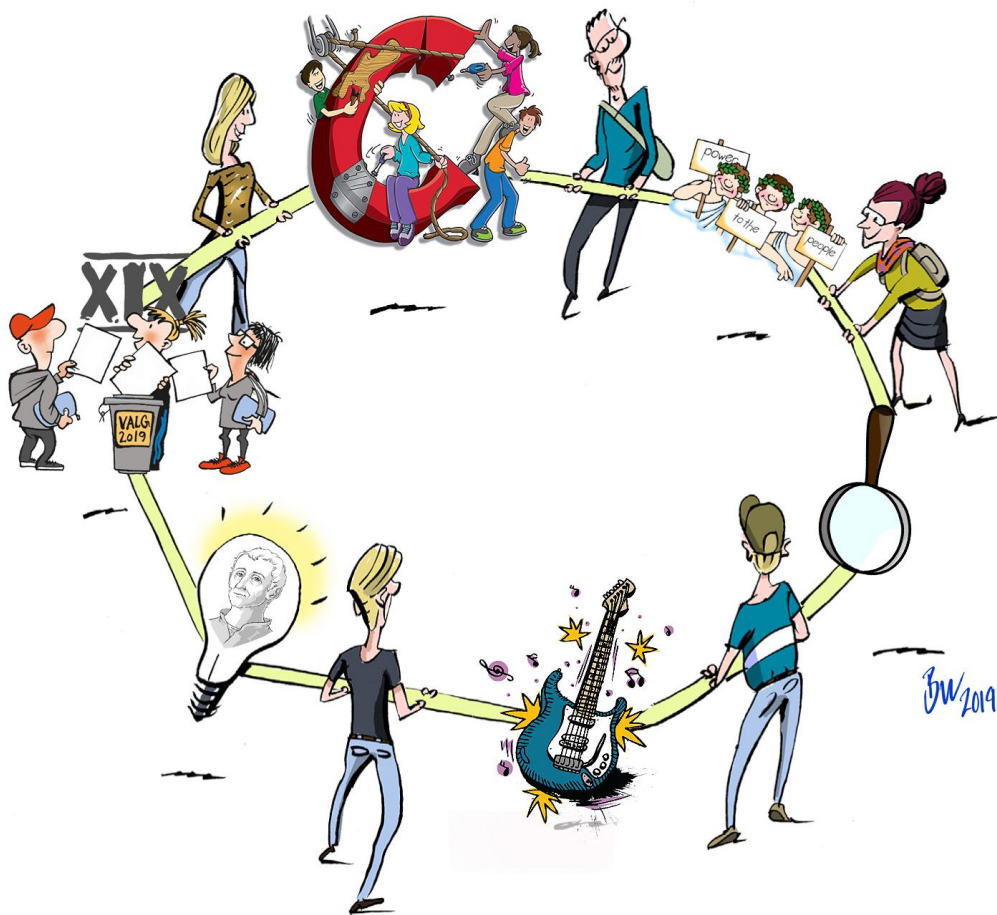


BACHELOR 2019

Tværfaglighed i historieundervisningen



Københavns Professionshøjskole
CLE15o-13BA2

Standardforside

Fag: BA2 – Bachelorprojekt

Hold nr.: CLE15o-13BA2

Vejleder/e
(initialer): Faber, S. & Haugan, K. S.

Antal anslag i
opgaven: 64.538 anslag inkl. billede

Emner: Tværfaglighed, inklusion & livsverden

	Navn:	Studienummer:
1.	Westerfalck, Benjamin	282152139

Dato og
underskrift: 03. juni 2019

CLE15o-12HI3, SP1 – Aflevering af problemstilling, primære kilder, sekundær litteratur og ide til produkt

Indhold

Indledning	4
Problemformulering.....	5
Indkredsning af problemfelt	5
Læsevejledning.....	5
Teoretisk fundament.....	6
Begrebsafgrænsning og -afklaring.	6
Socialkonstruktivisme, lærings- og motivationsstrukturer.....	6
Livsverden	7
Historiefaget.....	7
Historie i skolen.....	7
Historiefaget i udfordringer	8
Inklusionsperspektiv	9
Tværfaglighed	10
Fagligt samspil som begreb.....	10
Uddannelsespolitisk tværfaglighed.....	11
Tværfaglighed i undervisningen.....	11
Hvorfor undervise tværfagligt.....	13
Tværfaglighed i et motivationsperspektiv	13
Sammenhængsforståelse.....	14
Flerperspektiv	15
Undersøgelhedsdesign	15
Didaktisk nærbillede	16
Analytisk-induktivt til hypotetisk deduktivt.....	17
Undersøgelsesmetoder.....	18
Video- og deltagerobservation	18
Interview	19
IC3-modellen.....	19

Analytisk tilgang til forløbets praksis	20
Årsager og forklaringer	22
Spændingsfeltet mellem teori og praksis	26
Konklusion.....	28
Selvkritik handlingsperspektiv	29
Litteraturliste	30
Bøger:	30
Links etc.....	31

Bilag 1 – Observationsbeskrivelse	Anslag: 2.608
Bilag 2 – IC3 Modellen udfyldt uge 11 (før) & uge 15 (efter) 2019 mht. Elev X	Anslag: 4.963
Bilag 3 – IC3 Modellen udfyldt uge 11 (før) & uge 15 (efter) 2019 mht. Elev Y	Anslag: 4.170
Bilag 4 –Transskribering af interview med Elev X (Uddrag)	Anslag: 7.210
Bilag 5 – Transskribering af interview med Elev Y (Uddrag)	Anslag: 4.162

Indledning

"(...) Den, som ikke ved noget, kan, som allerede Platon sagde, måske være vældig god til at snakke med. Men han ved ikke, hvad han taler om" (Qvortrup, 2004). Professor ved Syddansk Universitet og direktør for 'Knowledge Lab Dk' Lars Qvortrups beskrivelser i ovenstående citat det hyperkomplekse videnssamfund, Danmark har udviklet sig til. Samfundets forventninger til individets deltagelsesevner er vokset i takt med den stigende specialisering og globalisering, hvilket har øget behovet for helhedsforståelse og overblik markant (Klausen, 2011, s.56-57). I folkeskolen skal eleverne således forberedes til demokratisk deltagelse jævnfør bekendtgørelse af lov om folkeskolen § 1, stk. 3., der siger at *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati."* (Retsinformation, u.å.).

I Forenklede Fælles Mål (herefter FFM) fremgår det, at historiefaget spiller en stor rolle med hensyn til elevernes dannelse og historiske tænkning. Ifølge Undervisningsministeriet skal undervisningen: *"(...) lægge op til, at eleverne reflekterer over samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (...)"* (UVM, 2019). Historiefagets position i skolen har været under debat, så længe faget har været på skemaet, men på trods af politikeres og debatøres ivrige debat om fagets form og indhold synes faget ikke at få den samme opmærksomhed fra eleverne. I rapporten: Historiefaget i fokus – dokumentationsindsats fra 2016 skriver Hedi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen følgende: *"En del elever mener, at undervisningen er kedelig. De efterlyser større variation i undervisningen som løsning på problemet. Det er svært at vurdere, om det "kedelige" hovedsageligt er møntet på undervisningens tilrettelæggelse eller indholdet"* (2016, s.13). Ifølge rapportens data peger eleverne på større variation i undervisningen som en mulig løsning, hvilket har bidraget til min interesse; hvordan tilrettelægger man den optimale varierede undervisningen, og kan inklusionsudfordringerne siges at gælde flertallet af historiefagets elever? Undervisningsdifferentiering herunder blandt andet variation af indholdet og aktiviteterne er en hjørnesteen i inklusionsopgaven, hvilket normalt ikke overvejes i forbindelse med at få de "almene" elever motiveret eller inkluderet i historieundervisningens sociale og faglige fællesskab, men bør vi overveje dette?

Problemformulering

Min interesse for at undersøge ovenstående problemstilling er begrundet i egne praksiserfaringer, der har skærpet min lærerfaglige optagethed med hensyn til tilrettelæggelse af motiverende og inkluderende historieundervisning gennem inddragelse af elevernes interesser (livsverden).

Dette har ledt mig til følgende problemformulering:

Hvad er potentielt ved tværfaglighed i undervisningen, og hvordan kan man med udgangspunkt i elevernes livsverden skabe en inkluderende historieundervisningen? Hvilke fordele og udfordringer er der ved, at gruppearbejdet tager afsat i elevernes interesser?

Indkredsning af problemfelt

Mit relativt store projekt har åbnet for flere potentielt interessante emner, og jeg har derfor foretaget en del afgrænsninger i forbindelse med indsnævringen af projektet. Jeg har været interesseret i at undersøge, hvilket potentielle tværfaglighed har i forbindelse med facilitering af inkluderende historieundervisning med afsæt i elevernes livsverden eller individuelle interesser. Det er beskrevet indledningsvis og uddybes i afsnittet: Historiefaget i udfordringer, hvordan faget ifølge rapporten 'Historiefaget i fokus – en dokumentationsindsats' er i en krise med hensyn til elevernes oplevelse af historiefaget, deltagelse, forståelse, motivation med videre. Det er med dette fokus projektet retter opmærksomheden imod en mindre og særlig gruppe elever, der vurderes at være indbefattet af de demobiliserende (i læringsmæssig sammenhæng) tendenser. Videre, har jeg for at begrænse undersøgelsens omfang undladt at inddrage enkelte historiefaglige relevante teorier og begreber, der kunne bidrage med flere pointer i forbindelse med genstandsfeltet. Det indebærer blandt andet begreber som: mestring og transformativ læring.

Læsevejledning

Dette projekt og dets undersøgelse er designet efter principperne for taksonomisk progression (Reinecker & Jørgensen, 2014, s.46). Således redegøres der først for de væsentligste teorier som tværfaglighed, motivation og inklusion. Dernæst redegøres og begrundes undersøgelsesdesignet og metodevalg, samt hvordan de udvalgte metoder, semistrukturerede, videoobservation, interview og IC3-modellen er anvendt i forbindelse med undersøgelsen af problemformuleringen. Efterfølgende analyseres den indsamlede empiri med afsæt i projektets teoretiske fundament, og supplerende viden fra nyere forskning på området.

På baggrund af analyseresultaterne og udvalgt supplerende forskning gennemføres projektets fortolkning, diskussion og endeligt en vurdering af resultaterne, hvilket har bidraget til kvalificeringen af den endelige konklusion. Projektet afrundes med overvejelser i forhold til mulige handleperspektiver og fremadrettede aktioner kombineret med en kort kritisk refleksion over projektets egen praksis og resultater.

Teoretisk fundament

I nærværende afsnit følger en gennemgang af udvalgt teori, der er udvalgt med henblik på at belyse ovenstående problemstilling, samt hvilket udfordringer der er forbundet hermed.

Det teoretiske afsnit er struktureret i denne taksonomi: historiefagets karakter og udfordringer belyses indledningsvis, da dette har dannet fundament for de følgende dispositioner i forbindelse med udvælgelsen af tværfaglige og motivationelle fokuspunkter. Efterfølgende følger en afklaring af opgavens inklusionsperspektiv og øvrige historiedidaktiske overvejelser.

Begrebsafgrænsning og -afklaring.

I dette delafsnit afgrænses enkelte væsentlige begreber, der har en centrale betydningen i forbindelse med projekts problemstilling. Begreberne afgrænses her, da projektets fokus ikke har givet anledning til en dybdegående redegørelse for de underliggende strukturer, dog har de en afgørende betydning i forhold til at skabe en fælles fortolkningsforståelse i dette projekt.

Socialkonstruktivisme, lærings- og motivationsstrukturer

I Knud Illeris' bogen 'Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx' fra 2003 opfattes læring grundlæggende som: "*(...) en integreret proces der omfatter to sammenhængende delprocesser som gensidigt påvirker hinanden: For det første samspilsprocessen mellem individet og dets omgivelser - et samspil der kan foregå ved en direkte kontakt eller være formidlet gennem forskellige medier (det betragtes således også som en samspilsproces når man læser i en bog eller lytter til et bånd, (...)). For det andet den indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces som fører frem til et læringsresultat.*" (Illeris, 2003, s.16).

Denne opfattelse af læring indebærer, at læring og udvikling ikke kun er en indre proces, men i høj grad et samspil mellem individets kognitive – og psykiske forudsætninger, samt individets interaktion med omverden. Her er begrebet ækvilibrering helt afgørende for individets udvikling, der sker via mentale konstruktioner af erfaringer (Kauffmann, 2013, s.103).

Livsverden

Dette projekts forståelse af begrebet livsverden er inspireret af den østrigsk-amerikansk sociolog Peter Ludwig Berger. Bergers arbejde med samspillet mellem mennesker og samfundet de lever i behandles blandt andre af Bernard Eric Jensen i bogen 'Historie – Livsverden og fag', hvorfra Bergers definition er hentet: *"I al social virkelighed indgår der et afgørende element af bevidsthed. Hverdagslivets bevidsthed er de netværk af betydninger, der gør det muligt for et individ at navigere sin vej gennem hverdagslivets begivenheder og sit møde med andre mennesker. Det samlede sæt af betydninger, som individet deler med andre, udgør den specifikke sociale livsverden."* [Berger, 1974, s.18, The Homeless Mind] (Jensen, 2006, s.6). Jensen påpeger fire væsentlige faktorer i forbindelsen med en analytisk tilgang til elevernes livsverden.

(I.) Den historisk-sociale virkelighed en bevidsthedskonstitueret virkelighed, men den er også medskabende i denne virkelighed. (II.) Praktiskbevidsthed eller hverdagslivets bevidsthed er en forudsætningen for at mennesker kan opretholde et velfungerende samspil med omgivelserne. (III.) Menneskets umiddelbare virkelighed (livsverden), som de er bekendte med og derfor har et uproblematisk forhold til. (IV.) Livsverdenen som almen og uomgængelig (2006, s.362).

I dette projekt anvendes begrebet 'livsverden' altså i forbindelse med beskrivelsen af de mange virkeligheder eleverne føler sig hjemme i og fortrolige med, som Jensen betegner 'tavs viden'.

Historiefaget

Historie i skolen

Cand.pæd. i pædagogisk sociologi Thomas Binderup tilskriver historiefaget en afgørende rolle i forbindelse med kvalificeringen af elevens formelle historiebevidsthed og demokratiske dannelse (2012, s.9). I formålsparagraffen fra 2006: 'lov om folkeskolen' står følgende: *"§1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, (...)"* (Retsinformation, u.å.).

Folkeskolens formål indebærer, at eleverne skal gøres fortrolige med dansk historie og kultur, hvilket alene kan tale for historiefagets berettigelse. I stk. 3 står: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati."* (ibid.). Ifølge Vagn Oluf Nielsen kan historiefaget bidrage væsentligt til udviklingen af elevernes historiebevidsthed

eller demokratiske dannelse. I 'Et didaktisk faghæfte om historieundervisningen' fra 1999 skriver han følgende: *"Undervisningen i historie (og samfundsfag) kan bidrage til elevernes demokratiske dannelse, og jo mere det sker, des mere er undervisningen præget af kvalitet. Samtalen, dialogen om forskellige tolkninger af fortiden og de forskellige tolkningers baggrund er et væsentligt led i den demokratiske proces og debat."* (s.33). I fagformålet for historiefaget fremgår det, at eleverne skal arbejde med disse *"forskellige tolkninger af fortiden og de forskellige tolkningers baggrund"* (ibid.). Videre skal historiefaget bidrage til udviklingen af elevernes historiske bevidste, der ifølge Bernard Eric Jensen defineres således: *"historisk bevidsthed er en særlig form for eller delmængde af historiebevidsthed. Den er kendetegnet ved at vægte tolkninger af kontinuitet og forandringer i fortiden"* (Pietras og Poulsen, 2011 s.91). I dette projekt vil den overordnede forståelse af historiebevidsthed blive hentet fra den norske didaktiker Erik Lund, da hans fire kompetencer i forbindelse med kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed synes at være oplagt i forhold til FFM. I det følgende afsnit redegøres for nogle af de udfordringer, der er relevante i forbindelse med historiefaget, og som har relation til projektets problemstilling.

Historiefaget i udfordringer

Det er beskrevet, at historiefaget har en vigtig position i forbindelse med kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed og handlekompetence som demokratisk dannede samfundsborgere. På trods af dette synes mange elever at have svært ved at forsvare historiefagets position i skolen. I HistorieLab rapporten 'Historiefaget i fokus – en dokumentationsindsats' udgivet af Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling i 2016 har Jens Aa. Poulsen og Heidi E. Knudsen undersøgt, hvordan eleverne oplever historie som fag i skolen. Deres data viser, at de fleste elever har svært ved at se undervisningens relevans for deres egen liv, og mange oplever undervisningen som decideret kedeligt. (2016, s.23). På baggrund af dette er eleverne at være udfordret med hensyn til deres sammenhængs- og helhedsforståelse, da de ikke formår at koble det historiske indhold til deres egen verden. Ifølge Pietras og Poulsen er elev-motivation i forbindelse med historieundervisningen et generelt problem, som læreren må søge at udfordre ved for eksempel at *"Ansku emnet/ temaet fra kulturelle, mentalitetshistoriske, æstetiske vinkler"* (2016, s.105).

I rapporten ('Historiefaget i fokus – en dokumentationsindsats') beskrives lærerens indstilling til undervisning, planlægning og undervisningsmetoder som helt afgørende for elevernes oplevelse. I rapporten står: *"hvad angår i øvrigt elevers oplevelser af historie som kedeligt, tungt og støvet, så*

tyder noget på, at meget af lærernes arbejde og forberedelser drejer sig om at overveje undervisningsmetoder og –tilgange, dvs. variationer for at undgå, at faget bliver kedeligt.” (2016, s.24). Med andre ord efterspørger eleverne variation og aktivitet i timerne, som de generelt synes er irrelevante for deres nutid og dermed også deres fortid. Denne problemstilling falder sammen med de historiedidaktiske overvejelser omkring elevernes historiebevidsthed, da sammenhængsforståelsen af for-, nu- og fremtid er et helt centralt punkt. Vagn Oluf Nielsen beskriver indholdet af historiebevidsthed, i følgende citat *”Historiebevidsthed indeholder altså tre dimensioner: Nutids- (eller samtids-) forståelse, fortidstolkning og fremtidsperspektiv, og det drejer sig om samspillet mellem disse tre dimensioner.”* (1999, s.23).

I denne situation bliver det altså problematisk, at eleverne ikke formår at lave kobling fra fagets fagindhold til deres egen livsverden. Thomas Binderup påpeger, at historie hænger sammen med menneskets livsverden og tilføjer: *” (...) livsverdenen skal inddrages i undervisningen for at kvalificere elevernes historiebevidsthed og for at gøre historiefaget vedkommende.”* (2007, s.13). Den manglende interesse, motivation og sammenhængsforståelse er i store træk en fin opsummering af historiefagets udfordringer (Schnack, 1997, s.7-13).

Inklusionsperspektiv

Da projekts fokus er rettet mod klassens inklusionsniveau (iht. inkluderende historieundervisning), har jeg fundet det relevant at inddrage Rasmus Alenkærs kvalitative inklusionsteori, da den netop har fokus på en generel klasseinkluderende praksis. Ifølge Rasmus Alenkær kan inklusion i et dansk skolesammenhæng inddeles i tre grundlæggende perspektiver, som følger: *”at bringe nogen ind”*, *”at beholde nogen”* eller *”en gode skole for alle”* (Alenkær, 2012, s.75-84). I det sidste perspektiv er kvaliteten af elevernes (alle eleverne) udbytte i fokus, hvilket er en afstandtagen til den individbaseret specialpædagogiske praksis, der er dominerede på området (2012, s.81). Alenkær beskriver, hvordan brugen af modellen formodes af påvirke inklusionspraksissen, hvis den implementeres hensigtsmæssigt: *”Konsekvensen vil muligvis være, at det overdrevne fokus på ’problembørn’ nedtones til fordel for en grundlæggende gennemgående og vedholdende fokusering på alle elevers oplevelse af gode fysiske betingelser, god social trivsel og et højt fagligt læringsudbytte.”* (2012, s.83).

Alenkærs model er baseret ovenpå den socialkonstruktivistiske læringsmodel, og er inspireret af Mel Ainscow og Tony Booths model fra bogen "Index of inclusion", som indeholder tre forbundet

inklusionsstrukturer: skolekultur, strategier og praksis (2012, s.81). En af Alenkærs afgørende pointer er, at eleverne kan have forskellige inklusionsniveauer i forskellige sociale eller læringsmæssige sammenhæng. Med andre ord kan en elev altså trives og være fuldt inkluderet i det ene læringsfællesskab og samtidig mistrives og være ekskluderet i et andet.

Med udgangspunkt i ovenstående inklusionsperspektiv og fokus på historiefagets udfordringer i forhold til elevernes manglende motivation, samt stigende efterspørgsel på mere variation og aktivitet i historietimerne, rejser dette projekt spørgsmålet om eleverne kan siges at være inkluderet i historieundervisningen. Med fokusering på Alenkærs forståelse af elevernes situationsbestemte inklusionsniveauer baseret på fysiske-, sociale og faglige betingelser er det interessant at undersøge, hvorvidt tværfaglighed mellem historiefaget og skolens øvrige fag kan bidrage til en øget inklusion i forbindelse med historieundervisningen.

Tværfaglighed

Begrebet fagligt samspil eller tværfaglighed anvendes bredt både for i den offentlige sektor, det private erhvervsliv, og ikke mindst i forbindelse med undervisning i skolesystemet.

I nærværende afsnit begrænses begrebet tværfaglighed til den aktuelle skolefaglige sammenhæng.

Fagligt samspil som begreb

Ifølge filosof cand.phil. og mag.art. i filosofi ved Syddansk Universitet Søren Harnow Klausen har tværfaglighed som koncept eksisteret, ligeså længe der har levet mennesker i sameksistens med hinanden. I bogen 'På tværs af fag' fra 2011 beskriver han blandt andet, hvordan al viden var samlet i ét under filosofien (2011, s.17). Udviklingen mod en nutidig forståelse af tværfaglighed startede ifølge Klausen under Den Videnskabelige Revolution i løbet af 1800-tallets oplysningstid, da den kollektive bevidsthed blev rettet mod videnskabens praktiske nytteværdi for samfundet. Denne udvikling betød, at en lang række fagområder smeltede sammen, og andre blev yderligere opdelt som resultat af den øget specialisering. Inspireret af Frankfurter-skolens kritiske teori fra 1930'erne, der forsøgte at skabe særligt kritiske og dybdegående analyser ved at kombinere psykologi, historie, samfundsvidenskab og filosofi, fik tværfaglighed betydning i skolen i løbet af 1960'erne.

Uddannelsespolitisk tværfaglighed

Med paragraf 5 i folkeskoleloven fra 1993 fik den nye tværfaglige undervisning plads i loven, da Folketingets Uddannelsesudvalg mente, at elever skulle fordybe sig i fagenes særskilte fagområder, men de skulle selvfølgelig også sættes i situationer med mulighed for at arbejde med den større sammenhæng mellem metoder og indhold. (Jensen, 1997, s.5). I folkeskoleloven paragraf 5 står følgende: *"Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer. I vekselvirkning hermed skal eleverne have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger."* (UVM, 2019). I formuleringen ligger en erkendelse af de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer kan anvendes og udvikles via arbejdet med tværgående emner og problemstillinger.

Tværfaglighed i undervisningen

I begyndelsen havde den tværfaglige undervisning karakter af uvidenskabelige projekter, hvor eleverne fx undersøgte emner gennem ukritiske interviews i lokalområdet (2011, s.21). Ifølge Søren Harnow Klausen niveauet af fagligt samspil inddeles i følgende taksonomier:

Hjælpediscipliner

Klausen definerer dette taksonomiske niveau, som den simpleste og mest udbredte form for tværfagligt samspil i skolen. Dette niveau indebærer, at et fagligt område indgår i et andet og styrende fagområde, som et led i en enkelt problemløsning inden for det styrende fag. Dette kan eksemplificeres med matematiske udregninger i en historieopgave. Denne metode betragtes ikke som en afgørende faktor i samspilsformen, hvilket ifølge Klausen skyldes, at den hierarkisk arbejdsmetode ikke bidrager til samspils- og sammenhængsforståelsen (2011, s.73).

Flerfaglighed (Formel tværfaglighed)

Formel tværfaglighed eller flerfaglighed er ifølge Karsten Schnack, når flere af skolens fag arbejder parallelt med at belyse et fælles emne (1997, s.7). Ifølge Hans Jørgen Kristensen er denne form for tværfaglighed udtryk for et emnearbejde, hvor man i begrænset omfang koncentrerer sig om hvad holdet laver i de forskellige fag (1997, s.15). I formel tværfaglighed er faginddragelsen begrænset til det fælles emne, som det beskrives af Kaare Pedersen: *"Et typisk emneorienteret projektarbejde kunne være et essay, referat, en øvelse, opgave, redegørelse eller beskrivelse, som belyser teori, en*

metode eller fx en historisk hændelse." (2015, s.13). Målet er blot at demontere overblik over emnet eller redegøre for en specifik dataindsamling i forbindelse med belysning af det konkrete emne. Den grundlæggende læringsindstilling er at eleverne ved at arbejde med et emne parallelt i flere fag kan optræne evnen til at danne synteser på tværs af de pågældende fag (Nielsen, 1996). Karsten Schnack retter dog en væsentlig kritik af denne tilgang, da han mener, at tværfaglighed på denne måde ikke stikker dybere end til at belyse samme emne fra flere sider (1997, s.11). Denne kritik udbygges af Klausen i følgende citat: *"Eleverne kommer let til at savne en saglig begrundelse for at de skal beskæftige sig med det pågældende emne. Man kan endog risikere at det virker stik mod hensigten (...)"* (2011, s.75).

Fællesfaglighed

Klausen argumenter, for at tværfaglighed (i prægnant forstand) opstår, når fagene har et fælles mål med undervisning. I forbindelse med fællesfaglighed har projektarbejde en central placering, da eleverne i denne form arbejder med at løse en overordnet problemstilling eller opgave indenfor rammerne for de forskellige fag. Samspillet foregår i en vekselvirkning mellem fagene, hvilket indebærer, at fagene er lige vigtige i forbindelse med løsningen af opgaven, som fagene altså ikke kan afklare alene (2011, s.76-77). Denne form for tværfaglighed begrænses ifølge Klausen til de afgrænsede fag, hvilket han beskriver således: *"Ofte må samspillet begrænses til nogle få, nøje udvalgte fag. Det er f.eks. tvivlsomt om musikfaget kan indgå i et fællesfagligt forløb om Irakkrigen da mellemøstlig musik næppe udgør en del af forklaringen på spørgsmålet "hvorfors krig i Irak?"*" (2011, s.78).

Fagoverskridende samarbejde

Den problem- og emnestyret tværfaglighed udviklede sig yderligere, da man ønskede at gøre det tværfaglige arbejde mere videnskabelt og kreativ orienteret. Funktionel tværfaglighed defineres som, når der i undervisningen arbejdes med integration af to eller flere fag. Fagene inddrages kun i det omfang, som de kan bidrage til sammenhængsforståelse, en årsag, et perspektiv eller andet i forbindelse med en problemstilling (Kristensen, 1997, s.13). Tværfaglighed i denne forståelse indebærer altså, at ikke-videnskabelige ressourcer også kan bringes i spil i forbindelse med at skabe anderledes perspektiver på problemstillingen (2011, s.80). Klausen anvender betegnelsen funktionel tværfaglighed eller problem/emnestyret tværfaglighed om de to sidste metoder (ibid.).

Hvorfor undervise tværfagligt

Karsten Schnack beskriver fem begrundelsestyper i forbindelse med tværfaglig undervisning, som han behandler i bogen 'Tværfaglighed på vej' fra 1997. Da begrundelserne ikke har lige stor relevans i forbindelse med besvarelsen af dette projekts problemstilling, vil dette afsnit hovedsageligt beskæftige sig med de faktorer, der har betydning for de motivationelle processer og udviklingen af elevernes sammenhængsforståelse.

Tværfaglighed i et motivationsperspektiv

Schnack inddeler de motivationelle årsager til tværfaglighed i to undergrupper, som for det første handler om et opgør med faginddelingens struktur fængsel, der betyder, at eleverne skal arbejde med det ene fag efter det andet i en usammenhængende og ligegyldig rækkefølge dag efter dag. Alene dette gør, at eleverne mister overblikket over de forskellige fag og deres mulige sammenhæng, hvilket er demobiliserende for motivation. For det andet mener Schnack, at tværfaglig undervisning åbner muligheden for medbestemmelse, hvilket omvendt har en mobiliserende effekt på deres motivation (1997, s.7-8). Schnacks motivationsperspektiv er funderet i Illeris læringsteori, hvor læringsmotivation beskrives således: *"Motivationen eller de indre psykiske drivkræfter bag læringen udvikles gennem det enkelte individs unikke livsforløb i samspil med de samfundsmæssige betingelser og individets egen fortolkning af forløbet og af samspillet."* (Illeris, 2003, s.170-180). Denne opfattelse af motivation indebærer altså, at elevernes læring og motivation dels opstår gennem en indre proces bestående af vedvarende kognitive adaptationer og psykodynamiske lyst- og forsvarsprocesser, samt en ydre samfundspåvirkning.

Til at skabe overblik over hvordan de forskellige processer påvirkes, har jeg fundet det relevant at inddrage en mere opdelt beskrivelse af begreberne indre- og ydre motivation. Einar Skaalvik beskriver indre motivation gennem individets iboende (tillærte) ønsker og lystbetonede behov (2013, s.33), som jeg her forbinder med de kognitive- og psykodynamiske processer i Illeris' model. Den ydre motivation reguleres af udefrakommende incitament. I denne forståelse opstår motivation som oftest for at opnå en belønning eller for at begrænse negative oplevelser fremkaldt af straf, tvang eller en dårlig karakter i skolen (Holm-Larsen, 2013, s.153). Ifølge Skaalvik er det afgørende at have fokus på at internalisere værdierne, så eleverne opnår en autonom motivation (2013, s.33). Elever skal altså kunne se en relevans eller nytteværdi i den mulige læring, hvis de skal motiveres af de ydre forhold uden straf eller tvang.

I denne forståelse er fokus rettet på de psykiske motivationsprocesser. Samspilsdimensionen er altså fraværende, hvilket Illeris kritiserer: *"Drivkræfterne bag vores handlinger er altså ikke kun af psykisk karakter, og de psykiske processer der indgår i drivkræfterne kan ikke forstås isoleret, uafhængigt af de ydre, samfundsmæssige forhold, handlingerne indgår i."* (Illeris, 1978, s.7).

Schnacks argumenterer med udgangspunkt i den indre motivation, når han mener, at graden af elevernes medbestemmelse i forhold til læringsindholdet og aktiviteterne har afgørende indflydelse på deres motivationsniveau. Denne pointe underbygges af Knud Illeris i bogen 'Unge motivation og læring', hvor han skriver følgende: *"Det drejer sig om – i de enkelte fag eller tværfagligt – at finde indgange, der relaterer sig til de unges livssituation og de udfordringer, de står over for. Det er der, den holdbare motivation kan findes, og den væsentlig læring etableres."* (Illeris, 2013, s.60)

I denne sammenhæng vil jeg fremhæve, at det i dette projekt antages, at øget medbestemmelse og/eller opgøret med den meget stramme struktur i faginddelingen kan bidrage til oplevelsen af større variation i undervisningen.

Sammenhængsforståelse

Ifølge Heidi E. Knudsens og Jens Aa. Poulsens data fra rapporten 'Historiefaget i fokus' synes eleverne generelt at historiefaget er støvet eller kedeligt. Ifølge rapporten mener eleverne, historie er irrelevant for deres nutid og dermed også deres (2016, s.24). Poulsen og Pietras beskriver fagets position i skolen som afgørende i forhold til at lære eleverne at forstå og kunne bruge tid til at relatere hændelser og begivenheder til hinanden, samt undersøge kontinuitet og forandring og sammenhænge mellem årsager og konsekvenser (2016, s.235). Denne kompetence bidrager ifølge Erik Lund til at skabe bånd mellem generationerne ved at skabe en fælles referenceramme og dermed et fundament for samfundet. (2016, s.24). Denne kompetence opøves blandt andet gennem kompetencemålet kronologi og sammenhæng, der altså ikke kun handler om at sætte årstal på begivenheder i en kronologisk rækkefølge, men ligeså meget om at danne overblik over den historiske udvikling gennem tiden. Schnack argumenterer, for at sammenhængsforståelsen kan kvalificeres gennem tværgående undervisningsforløb, hvor eleverne får mulighed for at kombinere skolens fag og trække på forskellige kompetencer, videnskaber med videre i forbindelse med deres problemløsning. (1997, s.9). I denne tilgang ligger også en kritik af den normalt opdelt fagundervisning, der kun giver eleverne mulighed for punktvis fordybelse eller som Schnack skriver i bogen 'Tværfaglighed på vej':

”Mange begrundelser for tværfaglig undervisning bygger på tanker om sammenhæng og helhed. Fagdelingen kritiseres ofte som fagopsplitning, der fører til atomiseret viden.” (1997, s.9-10).

I dette projekt vægtes denne sammenhængsforståelse, da den ifølge rapporten 'Historiefaget i fokus' har en særlig betydning for elevernes interesse for faget, der beskrives som irrelevant, fordi de ikke kan se sammenhængen til deres egen livsverden, hvilket påvirker elevernes motivation. Med dette udgangspunkt er målet at undersøge, hvorvidt tværfaglighed med omdrejningspunkt i elevernes livsveden kan bidrage til en større variation og sammenhængsforståelse mellem fagene, og derved inkludere eleverne gennem deres øget motivation.

Flerperspektiv

Inklusionsperspektivet i dette projekt er som tidligere beskrevet inspireret af Rasmus Alenkærs IC3 model, hvor en væsentlig pointe var inklusionsniveauets dynamiske karakter, der afhang af de tre beskrevne faktorer. Videre er det beskrevet, hvordan der rettes særlig fokus på kvalificering af elevernes historiebevidsthed gennem kompetenceområdet kronologi og sammenhæng, da det ifølge førnævnte rapport har betydning for elevernes forståelse af historiens betydning, hvilket påvirker deres motivation og opfattelse af deres egen position og handlemuligheder i samfundet. I den forbindelse beskæftiger Lise Kvande og Nils Naastad sig med begrebet 'Flerperspektiv', som beskriver historieforståelsens og -interessens mange forskellige udtryksformer. De argumenter, for at lærer i høj grad bør lægge vægt på varieret undervisning, men også på flerperspektivet der indebærer at en problemstilling, et emne med videre altid kan belyse fra mange perspektiver (2013, s.51). Med baggrund i dette vægtes den fagoverskridende tværfaglighed i dette projekt, da "alt" er muligt og eleverne kan inddrage og udnytte alle deres kompetencer fra skolen og omverden i forbindelse med deres projektarbejde. Dette er ifølge Kvande og Naastad en god måde at kvalificere elevernes sammenhængsforståelse på, da det selv skaber sammenhængen.

Undersøgelsesdesign

I nærværende afsnit følger en gennemgang af dette projekts undersøgelsesdesign. Dette indebærer, en indledende beskrivelse (didaktisk nærbillede) af de rammer hvori projektets undersøgelse er tilblevet. Efterfølgende begrundes valget af de undersøgelsesmetoder, der er udvalgt med intention om at kunne besvare projektets problemstilling.

Didaktisk nærbillede

Overblik

Dette projekt har sit udspring i en 6. klasse i Gentofte Kommune. I dette nærbillede vil jeg kort redegøre for undersøgelsens udvikling og løbende præcisering i forhold til problemstillingen.

Rammerne for undersøgelsen har været forholdsvis brede, da resultatet skulle behandles løbende over en periode på 4 uger. Jeg har derfor fundet det nødvendigt med denne overordnede beskrivelse af forløbets struktur for at skabe en fælles fremadrettet fortolkningsramme.

Undervisningsforløbet blev struktureret i ¹SMITTE-modellen, hvor lektionerne fra historie, samfundsfag, engelsk og senere musik blev puljet til et projekt af fagoverskridende karakter.

Eleverne havde altså hverken samfundsfag, historie eller engelsk på skemaet, men blot overskriften demokrati. De enkelte fags rolle i forløbet varierede meget i de forskellige grupper, hvilket naturligvis afhang af gruppernes vinkling på den overordnede problemstilling med videre.

I forbindelse med det nærværende folketingsvalg (2019) var det tilrettelagt, at 6. klasse skulle gennemgå et tværfagligt undervisningsforløb med temaet demokrati. Indledningsvis havde forløbet karakter af fællesfaglighed, hvor fagene og deres bidrag på sin vis var forudbestemt af lærerteamet, men med mulighed for selvbestemmelse i forbindelse med valg af emner, arbejds-gange, produktets indhold med mere. Eleverne skulle producere en videopræsentation af et parti (politisk), som skulle indeholde noget om partiets baggrund/historie, nogle af deres mærkesager og en partiorienteret løsning på en national eller global problemstilling. Ud over disse meget beskedne rammer havde eleverne frie hænder til at vinkle deres partier og præsentationen heraf. Grupperne blev sammensat af lærerteamet baseret på CL-struktureret læring, og deres indlærings- og produktproces blev løbende understøttet i forskellige lærerdrevet workshops. Det var under en workshop at dette projekts fokus udviklede sig, da særligt en gruppe var meget dysfunktionel og en elev lod til at være fuldstændig ekskluderet både socialt og fagligt.

Uddybelse af praksis

Det er beskrevet i bilag 1, hvordan Elev X uden at følge visuelt med i en valgvideo kunne analysere dens budskab, ved brug af det han selv kalder hans tredje sprog nemlig musik.

¹ Den nye SMITTE-model. Schulz, A. og Pedersen, U. (2010). Sundhedspædagogik i børnehaven – en redskabsbog til inklusion og anerkendelse. Frederikshavn: Dafolo

På baggrund af denne observation kontaktede jeg klassens musiklærer, og vendte Elev Xs deltagelse og motivation i musikundervisningen. Det blev hurtigt arrangeret, at klassen kunne inddrage musikundervisningen i projektet, hvor de nu ville få mulighed, for at blive undervist i musikkens betydning som virkemiddel (FFM) i forskellige medier.

Videre "pålagde" teamet Elev Xs gruppe at lægge passende baggrundsmusik på deres video. Denne tilgang blev til ud fra en hypotese om, at elev Xs inklusionsniveau var højere i musikundervisningen, hvor blandt andet opgaveløsningen var mere til hans favør og dermed hans muligheder for at få værdi både socialt og i læringsfællesskabet. Baseret ovenpå på denne hypotese var en forhåbning, om at Elev X ville opleve en større kvalitativ inklusion gennem musikinddragelse og måske kunne opretholde dette inklusions- og motivationsniveau i projektets øvrige sammenhænge. I forbindelse med at begrunde inddragen musik og brugen af tid herpå i historiefaget sås også mod Kvande og Naastads argumenterer for brug af flerperspektiv.

Analytisk-induktivt til hypotetisk deduktivt

I forbindelse med dette projekts opstart blev der foretaget en række videoobservationer af klassen med henblik på at observere mulige indsatsområder. Jeg valgte denne analytiske-induktive metode, da den giver mulighed for at observere brede sammenhænge, udvikling, teamtikker, samt forskellige mønstre og tendenser. (Lynggaard, 2010, s.145). Denne metode bidrog med andre ord til at danne et nuanceret billede af de aktuelle strukturer, udfordringer og elevkonstellationer, der gjorde sig gældende i den konkrete 6. klasse inden projektets start.

Jeg vil argumentere, for at jeg i den efterfølgende proces benyttede en kombination af både analytiske-induktiv - og deduktiv metode. Dette betyder med andre ord, at jeg var opmærksom på udvalgte variabler i den empiriske data med henblik på at specificere forskellige indikatorer, der kunne bekræfte eller afvise de opstillede hypoteser. Samtidig var jeg nysgerrig på praksis og villig til at fravige for de opstillede kriterier, når der opstod nye områder og muligheder.

Ifølge Kennet Lynggaard er kombinationen af de to yderpunkter en normal udvikling, da blandt andet analyseprocessen kan inspirere til nye tematikker, og give anledning til at tilpasse og revidere fokuseringen i undersøgelsen (2010, s.144-145). Sidstnævnte udvikling gjorde sig gældende i dette projekt, da mit fokus skiftede fra motivation og variation til også at indebærer et væsentligt inklusionsperspektiv. Den bærende metode har dog været den deduktive, da undersøgelsen i høj grad har været båret af forskellige hypoteser, samt afprøvningen heraf.

Undersøgelsesmetoder

Video- og deltagerobservation

Jeg har løbende anvendt både deltager- og videoobservation. Dette materiale indgår ikke direkte i dette projekt, da omfanget af det empiriske materiale er for stort til rammerne i dette projekt.

Alligevel følger en analyse af min anvendelse af metoderne, da disse har haft afgørende betydningen i forbindelse med projektets tilblivelse. Dette da det øvrige empiriske materiale i flere tilfælde er baseret ovenpå på disse observationer, hvilket kan eksemplificeres med Alenkærs IC3 model, der blandt andet er udfyldt på baggrund af disse deltager- og videoobservationerne.

Ifølge Cato Bjørndal er videooptagelser særligt velegnede til at observere komplekse kommunikations- og samspilsprocesser (2003, s.83). Den åbenlyse fordel ved denne form for observation er registreringen af en stor mængde information, der på ingen måde kunne opsamles af en observatørs hukommelse eller formidles så detaljeret som videoobservation. Ifølge Bjørndal bidrager dette i væsentlig grad til at nedbringe fejlkilderne, da det observeret kan afspilles og analyseres flere gang af flere forskellige aktører (2014, s.175). Videoobservation er optimalt i forbindelse med en systematisk registrering og udforskning af en større mængde data, hvilket har dannet præcedens for dette projekts praksis, hvor metoden er anvendt i forbindelsen med analysen af mulige indsatsområder. (2014, s.175)

I bogen 'Kvalitative metoder – En grundbog' beskæftiger Pirkko Raudaskoski med udfordringer i forbindelse med videoobservation. Ifølge Raudaskoski er kvaliteten af observationen afhængig af videokameraets synlighed, samt elevernes opmærksomhed på dets tilstedeværelse (2010, s.94-95). I dette ligger der en betydelig fejlkilde, da eleverne har været opmærksomme op optagelserne, og i enkelte tilfælde har kameraet og stået synlig fremme, hvilket kan have påvirket eleverne adfærd.

Gennem forløbet indgik jeg oftest aktivt i den observerede praksis, men jeg havde også mulighed for at observere klassen udefra, når teamet stod for undervisningen. Mine observationer er altså oftest deltagerobservationer af anden-orden jævnfør Bjørndals deling i første – og anden ordens observation (Bjørndal, 2003, s.20). Deltagerobservation karakteriseret, ved at observationerne foretages i de/det observeredes normale omgivelser (Szulevicz, 2015, s. 83). Szulevicz beskriver, første-ordens observation ved at observatøren ikke er tillagt andre opgaver eller forpligtelser end observationen. Dette bidrager, ifølge Bjørndal, til en bedre observations kvalitet (2003, s. 34).

Interview

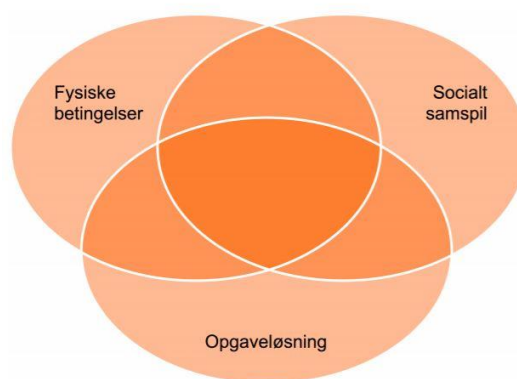
I forbindelse med min vurdering af elevernes inklusionsniveauer, samt faglige indlæring har jeg foretaget flere elevinterviews, hvoraf uddrag fra to interviews indgår i dette projekts empiri. Steinar Kvale og Svend Brinkmann definerer forskningsinterviewet som: *”et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener.”* (2009, s.19). Med baggrund i denne tilgang har jeg foretaget flere semi-struktureret livsverdensinterviews for at undersøge og fortolke de i eleverne underlæggende tematikker fra interviewpersonernes eget perspektiv (2009, s.45).

IC3-modellen

IC3 modellen (th.) er en metode til at undersøge elevernes individuelle inklusionsniveauer.

Teorien beskrives under inklusionsperspektivet.

I dette projekt inddrages modellen både som observations – og analyse redskaber. Således har disse IC3’er en vigtig rolle i forbindelse med min vurdering af elevernes inklusionsniveauer og udviklingen heraf (Alenkær, 2012, s. 81-83).



Jeg har valgt denne metode, da jeg er interesseret i at anvende et bredt inklusionsperspektiv og ikke kun fokuserer på en elev. Derfor har jeg udvalgt Elev Xs gruppe som fokusgruppe, og videre udvalgt yderligere en elev (herefter Elev Y) udover elev Elev X som fokuspersoner.

Da projekt i høj grad har fokus på at undersøge udviklingen i elevernes inklusionsniveau, vil IC3 modellen blive udfyldt to gange for hver fokusperson både før og efter inddragelsen af musik. Modellerne bliver udfyldt på baggrund af tidligere beskrevet video- og deltagerobservationer, samt løbende samtaler og et ”stort” afsluttende interview for hver fokusperson.

Det ligger indbygget i modellen, at elevernes inklusionsniveauer kan variere meget fra lektion til lektion, hvilket naturligvis åbner for en stor fejlkilde, da datamaterialet er relativt begrænset. Med forbehold for denne fejlkilde vil modellerne forhåbentlig bidrage til at undersøge, hvorvidt der sker positive tendenser i elevernes udvikling i løbet af undervisningsforløbet (ibid.).

Denne tilgang skal forhåbentlig hjælpe mig til at danne et nuanceret billede af tværfagligheds potentielle i forbindelse med elevernes livsverden og inklusionsniveauer, hvilket er betydningsfuldt i forhold til at svare på min problemformulering.

Analytisk tilgang til forløbets praksis

I det følgende afsnit vil jeg analysere den empirien i relation til den udvalgte teori. Teorien er som beskrevet udvalgt med intention om at belyse tværfaglig undervisnings potentielle i forbindelse med omfavnelsen af elevernes livsverdner med henblik på at skabe motiverende læringsmiljøer. Analysen af tværfagligheds potentielle i forbindelse med dette projekt er i høj grad baseret på Karsten Schnacks udlægning af forskellige årsager til anvendelse af tværfaglighed i skolen. I dette projekts teoriafsnit fremhæves den motivationelle faktor, samt begrundelsen om sammenhængs- og helhedsforståelse (Schnack, 1997, s.7-12).

Det fremgår af det didaktiske nærbillede (se side 16-17), hvordan undervisningsforløbet skulle give eleverne mulighed for større medbestemmelse, samt at udvide de rammer hvori deres produkt skulle produceres. Den brede ramme skulle omfavne deres individuelle interesser, og muliggøre at flere elever kunne skabe sammenhæng mellem det historiske og deres egen livsverden, hvilket blandt andet blev forsøgt gennem kombinationen med historiefaget og samfundsfaget, da det forestående folketingsvalg var begyndt at fylde i medierne og på Youtube.

Undersøger man elevernes oplevelse af det "store projekt" (det tværfaglige forløb), er der delte meninger i fokusgruppen om det faglige niveau og læringsudbyttet af undervisningen. Elev X, der ifølge Elev Y var meget svær at fastholde i gruppekonstellationen (bilag 5, s.2, l.22-33), (hvilket bekræftes af mine observationer (bilag 1)), beskriver i interviewet (bilag 4) sit læringsudbytte:

Elev X: *Ja. Sådan [...] øm. Det var et meget stort projekt, meen [...] det der med film det var sådan. Det var ikke så svært overhoved.*

Interviewer: *Nej. Så det var måske noget der. [...] Øh.*

Elev X: *Ja også fik jeg også. [...] Så lærte jeg også en hel del om socialdemokratiets historie, også fik jeg sat musik på.*

Interviewer: *Ja. (bilag 4, s.2, l.18-22).*

Elev X udtrykker, at han har lært en hel del om socialdemokratiets historie, selvom han ikke virker særlig deltagende, hvilket beskrives yderligere i bilag 1. Det fremgår videre af Elev Xs IC3 (før) (bilag 2, s.1, l.26-29), at Elev X deltager minimalt i gruppearbejdet, selvom han til sidst inkluderes som "musikansvarlig". Det fremgår også af ovenstående citat, at han faktisk lykkes med bidraget.

Elev Y syntes det faglige niveau var for lavt (bilag 5, s.2, l.6-16), da hun godt ved det meste, men hun beskriver stadig sit læringsudbytte som 'noget udbytte', hvilket er middel niveauet på den skala, som hun er blevet forelagt. Under sit individuelle interview udtrykker Elev Y stor frustration over gruppearbejdet, da hun er udfordret i forhold til Elev Xs manglende deltagelse i gruppen, hvilket fremgår af følgende citat:

Interviewer: *Bare sådan generelt (...). Hvordan var gruppen at være i?*

Elev Y: *Altså altså Elev X, han gik jo ud.*

Interviewer: *Hvad skete der der?*

Elev Y: *Øhm jeg ved det ikke rigtig. Han øh [...]*

Interviewer: *Melder han sig selv ud, eller prøver han.*

Elev Y: *Altså, jeg jeg synes ikke at han prøver.*

Interviewer: *Okay. (bilag 5, s.2, l.21-27).*

Ud fra Elev Ys beskrivelser af gruppedynamikken, fremgår det at gruppen havde udfordringer, der rettede sig mod de motivationelle processer hos blandt andre Elev X. Elev X var omvendt ikke i tvivl om karakteren af udfordringerne, da han ikke følte sig inkluderet socialt i gruppen og i øvrigt ikke ønskede at blive det, hvilket han meget ærligt beskriver i sit individuelle interview:

Elev X: *Jeg kunne ikke lide den gruppe jeg var i*

Interviewer: *På hvilken måde kunne du ikke lide det?*

Elev X: *Måske fordi at øm. [...] Det er ikke så meget. Det er ikke nogen jeg bryder mig om*

Interviewer: *Okay, så det er sådan socialt at i ikke er så gode sammen.*

Elev X: *Det er nok mere mig, fordi jeg ikke kan lide at være sammen med dem. Jeg synes ikke de er sjove, og så havde de det sjovt, også sad jeg bare på ipaden.*

Interviewer: *Okay. Så du følte dig ikke som en del af gruppen heller?*

Elev X: *Nej, men jeg gad heller ikke at være det. (bilag 4, s.3, l.4-11)*

Elev X tager kraftigt afstand fra de øvrige gruppemedlemmer, da han ikke synes de er "sjove", hvorfor han heller ikke involverer sig med dem omkring det faglige indhold. Sammenligner man de to fokuselevs IC3'er (2. & 3. bilag) er der markante forskelle. Elev Y er kvalitativt inkluderet både i uge 11 og 15 (hvor IC3'erne blev udarbejdet), og befinder sig altså konstant i midten af modellen.

Omvendt er begge Elev Xs IC3'er i høj grad præget af udfordringer indenfor alle inklusionscirkler, hvilket kan eksemplificeres ved manglende morgenmad/frokost, eksklusion fra klassefællesskabet og ikke ubetydelige læringsvanskeligheder (bilag 2). Ifølge Elev Xs IC3 fra uge 15 sker der en meget minimal forbedring af ovenstående fysiske -, sociale - og opgavemæssige forhold, da der nu rettes opmærksomhed på de individuelle gruppemedlemmer med fokus på den samlede funktionalitet: *"Med inddragelsen af disse IC3 modeller, interviews og observationer er der blevet rettet stort fokus på at få Elev X til at være en del af klassens [gruppens] fællesskabet."* (bilag 2, s.2, l.26-30). Med afsæt i ovenstående udfordringer blev musik inddraget, da Elev X udtrykte stor interesse for musik og gennem føromtalt workshop (bilag 1) havde vist, at musik kunne bidrage i den konkrete sammenhæng, hvilket i denne forbindelse kan klassificeres som et overset perspektiv i henhold til Kvande og Naastads begreb flerperspektiv (2013, s.51).

Årsager og forklaringer

Det fremgår af ovenstående analyse, hvordan fokusgruppen trods forskellige aktioner stadig ikke formåede at inkludere alle medlemmer. Baseret på Elev Ys IC3 kan hun siges at være kvalitativt inkluderet i det sociale og læringsmæssige fællesskab. Til grund for denne fortolkning ligger den hovedvægt af positive notater i IC3'en (bilag 3), hvilket ifølge Alenkær udgør markørerne for trivsel og faglig indlæring eller kvalitativ inklusion (2012, s.83). Det fremgår videre af Elev Ys IC3, at hun er meget aktiv i både elevrådet og rettighedsrådet:

"Eleven følger sine jævnaldere hele dagen, men har enkelte variationer på skemaet i forbindelse sine forpligtelser som medlem af både elev- og rettighedsrådene på skolen." (bilag 3, s.1, l.24-25).

Dette tillægger jeg en væsentlig betydning for hendes personlig interesse for samfundsdeltagelse, hvilket betyder at temaet demokratiets historie og demokrati faktisk ramte hendes livsverden. Den fortolkning af Elev Ys livsverdens kendskab til teamet bekræftes i interviewet, hvor hun beskriver det faglige niveau som lavt, da hun vidste det meste om demokratiet i forvejen:

Interviewer: *Øh. Det var tilpas. [...] Du har fået noget udbytte.*

Elev Y: *Ja. [...] Ja, men det er også fordi, at jeg synes at noget af det der vi lærte om demokrati, det det vidste jeg godt i forvejen.*

Interviewer: *Ja. Okay.*

Elev Y: *Så derfor fik jeg noget udbytte.*

I tråd med Illeris' læringsteori og dertilhørende teorier om motivationelle processer i samspil med kognitive ligevægtsprocesser kan man se Elev Ys udvikling og læring som velfungerende, da hun kognitivt har forudsætningerne for at følge med i indholdet, samt interesse på det psykodynamiske niveau, hvilket bidrager positivt til hende motivationelle processer. I samspilsprocessen støder Elev Y på udfordringer i gruppens sammensætningen med Elev X, hvilket gør Elev Y frustreret (psykodynamisk negativ energi ifm. motivation), hvilket hæmmer gruppens faglige progression.

Gruppens største udfordring vurderes at være på det motivationelle plan og særlig markant hos Elev X, der hverken kan se sig selv i det faglige indhold eller det sociale samspil i gruppen.

Elev Xs oplevelse af at være fagligt og socialt ekskluderet ses meget tydeligt i hans interview:

Interviewer: *Du synes ofte at vi var godt til at forklare tingene så du forstod dem?*

Elev X: *Nårh. [...] Øhm. Neej. Ikke rigtig fordi, der var nogle ord jeg ikke helt forstod.*

Interviewer: *Okay.* (Bilag 4, s.1, l.22-24)

Elev X er altså særligt udfordret, da han har svært ved at følge med kognitivt, hvilket blandt andet ses ved hans besvær med at følge de kollektive beskeder i klassen. Beskeder som Elev Y synes er for nemme, da de er indenfor hendes livsverden, hvilket ikke er glædende for Elev X:

Interviewer: *(...) Lad os se. Øh. Så er du nået her til din egen indsats. Du kan godt lide at lære nye ting.*

Elev X: *Det kan jeg.*

Interviewer: *Det er jo bare sådan helt generelt kan man sige*

Elev X: *Ja. Men hvis det er nogle ting jeg kan bruge. [underforstået – ikke det her tema] (bilag 4, s.3, l.24-28).*

Elev X har svært ved at finde i rolle i gruppen, hvilket hindrer både hans egen og gruppens samlede progression og inklusionsniveau, da det sociale samspil ifølge Alenkær udgør en del heraf. Under workshoppen (bilag 1) bidrog Elev X med et rigtig fint bidrag baseret på, en for mig uventet kilde; musik. Det blev derved tydeligt, at der muligvis var en måde for Elev X at få værdi i gruppen, hvilket forventeligt ville mobilisere psykisk energi til at deltage på et mere generelt plan. Inddragelse af musik udvidede gruppens og Elev Xs rammer for medbestemmelse, hvilket resulterede i en minimal positiv effekt på Elev Xs motivation, inklusionsniveau og relation til gruppen, hvor han kortvarigt tog ansvaret for den produktet:

”Ja også fik jeg også. [...] Så lærte jeg også en hel del om socialdemokratiets historie, også fik jeg sat musik på.” (bilag 4, s.2, l.23-24)

Baseret på ovenstående citat og beskrivelsen af egen læring fra Elev Xs interview fremgår det at han har lært en del om demokratiets historie, hvilket han i samme sætningen forbinder med at have lagt musik på videoen. Elev X har med andre ord været i stand til at forstå budskab i videoen (de andre i høj grad havde lavet), og efterfølgende lægge passende musik på den, hvilket blev bekræftet af det endelige produkt. Denne tværfaglige tilgang og inddragelse af musik (FFM: Musikforståelse) som virkemiddel i forbindelse med et historisk projekt lægges til grund for Elev Xs kortvarige inklusion, da det kan konstateres af dette flerperspektiv, ramte Elev Xs livsverden:

I denne fortolkning af Elev Xs manglende kompetencer i forbindelse med deltagelse i det faglige og sociale samspil ligger en uhensigtsmæssig ²normalitetsforståelse, der begrænser Elev X i forhold til hans deltagelse i læringsfællesskabet, hvilket var betinget af min forståelse af, hvordan man skulle løse opgaven. Dette er beskrevet i forbindelse med workshoppen, hvor Elev X på egen initiativ bragte musikalske kompetencer i spil ved at lave en fin auditiv analyse. Dette faktum alene kan i en vis grad forsvare anvendelsen af fagoverskridende tværfaglighed, da underviseren kan være begrænset af sin egen erkendelseshorisont og måde at anskue temaet på.

Ud fra Schnacks redegørelse af de motivationelle fordele ved tværfaglige forløb, er det i forhold til dette projekt min vurdering, at motivation ikke kan fremskyndes alene gennem opgøret med den stramme faginddeling. Ligeledes havde medbestemmelse heller ikke stor motivationseffekt i dette projekts fokusgruppe, hvor de største udfordringer var koncentreret omkring gruppens sociale interaktioner i relation til Illeris’ samspilsdimension. Jeg baserer blandt andet denne vurdering på Elev Ys udtalelser omkring det faglige niveau, som hun mente var for lavt det meste af tiden.

I den forbindelse skal det understreges, at det i høj grad var op til grupperne selv at definere projektets omfang og graden af kompleksitet. Sammenlignet med andre grupper var fokusgruppen ikke den ”bedste”, hvorfor gruppen selv kunne have tilføjet opgaven mere fylde. Jeg tillægger dette værdi i min vurdering, da jeg mener gruppen var meget udfordret i samspilsdimensionen, hvilket i høj grad havde indflydelse på deres håndtering af medbestemmelse og arbejdsgange.

² Madsen, B. (2005). *Specialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag

Det er alligevel min vurdering, at tværfaglighed kan noget i forbindelse med inddragelsen af flere fagområder, hvor variation bliver nøgleordet. I HistorieLab rapporten 'Historiefaget i fokus – en dokumentationsindsats' skriver Jens Aa. Poulsen og Heidi E. Knudsen, at eleverne i høj grad efterspørger variation i forbindelse med historiefaget (2016, s.23). I den sammenhæng er min vurdering, at det tværfaglige arbejde kan bidrage til variation af både indhold, aktiviteter og metoder, hvor fokus normalt ligger på variation i forskellige former af aktiviteterne. Jeg har tidligere skrevet, hvordan Kvande og Naastad beskæftiger sig med begrebet flerperspektiv, hvilket indebærer at eleverne lærer forskelligt, men også at ting kan opfattes og undersøges forskelligt, hvorfor en flerperspektivs tilgang er afgørende i forbindelse med omfavnelsen af elevens livsverden og dermed øge deres forudsætninger for indlæring. Dette kan eksemplificeres med koblingen mellem Elev Xs musiktilrettelæggelse og hans viden om demokratiets historie (bilag 4). Det kan være svært, at vurdere i hvilken grad det tværfaglige projekt bidrog til Elev Ys inklusion, da den på baggrund af hendes forhåndsviden, og interesse for temaet var af kvalitativ karakter (IC3). Jeg vurderer samtidig, at inddragelsen af musikken og dets formål ikke havde nogen synlig positiv effekt på Elev Y, der beskriver situationen i sit interview:

Interviewer: Hvad skete der da i havde musik, og skulle lægge musik på jeres partivideo?

Elev Y: *Øhm. Men han var mere med, da vi skulle lægge musik på. Øh men men så det var meget godt, selvom vi andre ikke var så meget med.*

Interviewer: Hvorfor var I ikke der? Interessere det jer ikke?

Elev Y: *Øhm Øhm. Nej ikke rigtig. Det var mest Elev X.*

Det er omvendt min vurdering, at det havde en positiv effekt på gruppen som helhed, da Elev Xs IC3 fra uge 15 (bilag 2) viser, at han spiller basket med en dreng fra gruppen. Samtidig kan det dog ikke siges, at Elev X tager de nye tendenser med mellem de forskellige arenaer han befinder sig i.

I forbindelse med vurderingen af det tværfaglige potentielle vil jeg videre fremhæve, at begge fokuselever udtrykker en vis form for lethed ved projektet. Elev Y udtrykker den helt eksplicit via interviewet (lav faglighed), og Elev X udtrykker det gennem hans beskrivelse af videoen:

Interviewer: *Okay. Fint. [...] Det her med at arbejde med et større projekt. Det her med først at skulle lave den her folder også lave video, øhm. Det har du sagt var. Ret godt.*

Elev X: *Ja. Sådan [...] øm. Det var et meget stort projekt, meen [...] det der med film det var sådan. Det var ikke så svært overhoved.*

På trods af begge elevers umiddelbar uvidenhed i forhold til deres udbytte er det min vurdering, at de begge har fået et fagligt udbytte af forløbet, og Elev X mere end forventet baseret på hans usynlige indsats. Dette kan blandt andet ses i hans interview, hvor han beskriver:

Interviewer: *Kan du sige noget af det du har lært?*

Elev X: *At demokrati er fra Grækenland*

Interviewer: *Mmm.*

Elev X: *Og øh. Og øh. Damer fik stemmeret i [...] 1916?*

Interviewer: *Ja tæt på 15*

Interviewer: *Det betyder meget for kvinderne, men for os betyder det sikker mindre. Men det er en vigtig del af historien og det er fint at du at er så tæt på.*

Elev X: *Ja og øh. Ja. Jeg fik lært noget.*

Elev X har umiddelbart fået et imponerede udbytte af læringsituationen i forhold til det forventede, hvilket ses i hans sammenkobling af demokratiet oprindelse og "nutidens" demokrati, hvor han særligt fremhæver indførelsen af kvindernes valgret, hvilket er høj 6. classes niveau. Dette tyder på, at det tværfaglige forløb har haft en effekt på Elev X efter musikken blev inddraget, og det er allerede skrevet, hvordan jeg tillægger koblingen mellem musikken og demokratiets historie afgørende værdi. Jeg mener nemlig, det er et godt eksempel på forløbets evne til at skabe en større (langt fra fuldendt) sammenhængsforståelse. Dette understøttes videre af ovenstående citat, hvor Elev X kobler historiske begivenheder sammen på tværs af flere tusinde år.

Spændingsfeltet mellem teori og praksis

Baseret på overstående vurdering fremgår det, at forløbet bedrog til en øget inddragelse af faglige metoder, og videre til at styrke sammenhængsforståelsen. Dette er blandt andet eksemplificeret i ovenstående med Elev X, der forbinder historiske periode på tværs af tid. Det er heller ikke uden betydning, at det tværfaglige forløb gav mulighed for at favne både Elev Ys og Elev Xs interesser dog i varierende grad. Dette kulminerede ved deres fremlæggelse, hvor Elev X udmærkede sig og påtog sig en betydelig rolle. Dette projekt er som skrevet i vid udstrækning baseret på Karsten Schnacks tilgang til de motivationelle faktorer og Vagn Oluf Nielsens overvejer omkring det tværfaglige potentielle i forbindelse med at kvalificere elevernes forståelse af sammenhængen mellem fagene eller sagt med andre ord deres generelle sammenhængsforståelse.

I forbindelse med min tilrettelæggelse har jeg derfor været mindre opmærksom på socialitetens betydning for motivationen i grupperne, da disse overvejelser ikke indgår i de ovenstående begrundelses- og planlægningsstilgange.

Den største udfordring i forbindelse med dette projekt har som skrevet været centreret omkring gruppens sociale interaktioner, hvor eleverne ikke har haft samme deltagelsesmuligheder kognitivt eller interessenmæssigt (livsverden). Baseret på dette projekts læringssyn ligger der nogle overvejelser i forbindelse med samspillet, hvori gruppen var dysfunktionel og ekskluderende.

Hanne Møller Andersen beskriver i artiklen 'Undervisning der motiverer' elevernes motivation og læring, som en proces mellem kompetencer, autonomi og relationer i gruppen (2013, s.35).

Forskningen er baseret på en undersøgelse lavet på HTX, men i forbindelse med de motivationelle processer bidrager den med nogle væsentlige pointer, der også gør sig gældende i folkeskolen.

Elevernes kompetencer, autonomi og relationer til gruppen har ifølge Andersen stor indflydelse på deres motivation. Dette var helt afgjort tilfældet i forbindelse med Elev X, der ikke besidder de nødvendige kompetencer og samtidig har meget ringe relationer til gruppens øvrige medlemmer.

Andersen pointer bliver understøttet af Lektor Bolette Kremmer Hansen og Lektor Stine Bruzelius i et nyt forskningsprojekt fra Helsingør '(...) Didaktiske blikke på elevers deltagelsesmuligheder', hvori deres data påpeger en tendens, der indikerer at elevers deltagelsesmuligheder er betinget af deres sociale relationer i meget høj grad helt op til udskolingen, hvor idéen om en fælles interesse, som drivkraft for motivation langt hen ad vej ikke kan lade sig gøre i praksis, hvilket også var tilfældet i forbindelse med min undersøgelse, hvor eleverne (og særligt Elev X) var meget opmærksomme på den sociale relation: "*Måske fordi at øm. [...] Det er ikke så meget. Det er ikke nogen jeg bryder mig om*" (bilag 4, s.3, l.6), hvilket her udtrykkes gennem hans interview.

I undersøgelsen søges Elev X inkluderet gennem en omfavelse af hans aktuelle livsverden, der er centreret omkring hans enormt viden og interesse for musik. Med udgangspunkt i dette kan man diskutere, hvor langt og hvor ofte man bør tilpasse undervisningen i så stort et omfang, som det har været tillæddet i dette projekt. Dette perspektiv bringes frem af Bernard Eric Jensen, som påpeger at en vedvarende anerkendelse af de svage, skæve og udfordrede elevers præmisser for egne læringsprocesser i sidste ende vil resultere i et større læringssvigt (1997, s.28).

Det er tydeligt gennem analysen og den efterfølgende behandling heraf, at denne type undervisning på trods af ovenstående fordele også har indbyggede udfordringer, hvilket kan

eksemplificeres med Elev Ys frustrationer over Elev Xs manglende deltagelse. Ifølge Hansen og Bruzelius' data er dette ikke en ualmindelig problemstilling, da deres undersøgelse viser, at det i gruppearbejdet oftest er som i den almene undervisning, at de stærkeste elever driver processen, hvilket Hansen og Bruzelius beskriver med begrebet 'Handling som dimension' (2018, s.17-18). Dette indebærer også en detaljeret beskrivelse af "de dygtige" elevernes frustrationer over altid at skulle være den drivende kraft i gruppeprocesserne. Denne problematik var i høj grad i spil i forhold til Elev Y, der flere gange udtrykte frustration over Elev Xs manglende deltagelse, hvorfor dette også var det mest oplagte indsatsområde på baggrund af den samlede inklusionsvurdering.

Konklusion

På baggrund af ovenstående diskussion kan jeg konkludere at det tværfaglige forløb har bidraget til at styrke elevernes sammenhængsforståelse, hvilket blandt andet kom til udtryk gennem Elev Xs autonome inddragelse af musikken under den førnævnte workshop. Dette bidrag udfordrede min normalitetsforståelse og fik mig til at se i retning af Kvande og Naastads tilgang til flerperspektiv, som en måde at skabe variation i undervisningen på med udgangspunkt i elevernes livsverden. Samtidig kvalificeres elevernes evne til at sætte forskellige elementer sammen med hinanden. Dette gav anledning til en udvidelse af det tværfaglige samarbejde, hvor musik kom til at spille en væsentlig rolle i forbindelse med at omfavne Elev Xs livsverden. Undersøgelsen i dette projekt viser, hvordan Elev X tager medansvar i de perioder, hvor han jævnfør den anvendte motivations-teori af Illeris og Andersen har tilstrækkelige kompetencer til at bidrage med hensyn til indholdet. Det konkluderes videre at der ligger et stort potentielle i at anvende tværfaglige forløb til at skabe inklusionsfremmende læringsmiljøer, da undersøgelsen bekræftede, at eleverne opnår kvalitativ inklusion i forskellige sammenhænge, som kan omfavnes i samme tværfaglige projekt. Videre fremgår det tydeligt at inddragelsen af elevernes livsverden har afgørende betydning for deres motivation for at indgå i arbejdet, hvilket i denne undersøgelse virkede begge veje, da Elev Y ikke tog tilsvarende del i den musikalske del af arbejdet. Det må videre fremhæves at det tværfaglige arbejde i høj grad bør ses og forstås på baggrund af den sociale konstruktion det foregår i, hvilket blandt andet beskrives gennem Illeris' læringsteori.

I forlængelse af Lektor Bolette Kremmer Hansen og Lektor Stine Bruzelius' forskningsdata konkluderes det på baggrund af dette projekts undersøgelse, at eleverne i meget høj grad er fokuseret på gruppens sociale sammensætning. Med inddragelse af Bernard Eric Jensens

understreges det, at dette ikke er grund til altid at lade eleverne planlægge deres undervisning baseret på hobbyer, da eleverne kan have svært ved at administrere deres medbestemmelse, hvilket blandt andet blev tydeligt gennem Elev Ys indtryk at et manglende eller lavt fagligt niveau, når hendes gruppe leverede et af de dårligste produkter.

Selvkritik handlingsperspektiv

I behandling af dette projekt og gennemførelsen af dets undersøgelse er jeg blevet opmærksom på et meget kritisk punkt forbundet med egen praksis, derfor vil det følgende handleperspektiv tage afsæt i forslag til udbedring af dette.

Jeg vil i denne forbindelse fremhæve Hansen og Bruzelius' projekt, hvori i de har undersøgt elevernes deltagelsesmuligheder i forskellige gruppesamarbejdskonstellationer. Deres forskning viser blandt andet dynamikken mellem eleverne, det faglige og det sociale som værende af stor betydning for gruppearbejdsprocessen. Det er beskrevet, hvordan eleverne i høj grad er fokuseret på de sociale relationer i grupperne, som løsning på denne udfordring nævner Hansen og Bruzelius muligheden for at danne grupper på baggrund af elevernes individuelle interesser i stedet for de almene CL-grupper, hvor lærer organiserer grupperne med en faglig stærk elev, en udfordret elev og to middel elever. Med baggrund i denne tilgang var Elev X formentligt kommet i gruppe med de to andre musikinteresserede drenge i klassen, hvilket muligvis havde været en bedre konstellation.

Litteraturliste

Bøger:

- Alenkær, R. (2012) Inklusion fra ICD10 til IC3. T. Binderup, V. Boelt, M. Jørgensen, T. N. Rasmussen & B. Troelsen (red.), *Enhedsskolen*. Aarhus: Tidsskriftet Kvan
- Binderup, T. (2006). Faglig identitet. T. Binderup & B. Troelsen (red.), *Historiepædagogik* (s.9-16). Århus C: Kvan og forfatterne
- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øje*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørndal, C. (2014). Observation som forsknings- og udviklingsredskab i skolen. M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker* (s.175-192). Aarhus: Forlaget Klim
- Hansen, B. K. & Bruzelius, S. (2018) *Innovation i skolen - didaktiske blikke på elevers deltagelsesmuligheder*. København: Professionshøjskolens Metropol
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. A. Qvortrup & M. Wiberg (red.), *Læringsteori og didaktisk* (s.144-168). København: Hans Reitzels Forlag
- Holm-Larsen, S. (2013). Evalueringens mål og midler. T. Winther-Jensen & S. Holm-Larsen (red.), *Didaktisk - Lærefaglighed, skole og læring* (s.147-160). København: U Press
- Illeris, K. (2003). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2013). Læringsmiljø skal skabes – motivation skal findes. N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson & T. M. Juul (red.), *Unges motivation og læring* (s.52-67). København: Hans Reitzels Forlag
- Jensen, B. E. (1997). Folkeskolelov & tværfaglighed. B. Knudsen & S. Larsen (red.), *Tværfaglighed på vej* (s.19-29). København: Alinea
- Jensen, B. E. (2006). *Historie – Livsverden og fag*. København: Gyldendal, Nordisk Forlag og Bernard Eric Jensen
- Kauffmann, O. (2013). Kognitive læringsteorier. A. Qvortrup & M. Wiberg (red.), *Lærings teori og didaktik* (s.95-123). København: Hans Reitzels Forlag
- Klausen, S. H. (2011). Hvorfor fagligt samspil. S. H. Klausen (red.), *På tværs af fag* (s.31-100). København: Akademisk Forlag
- Kristensen, H. J. (1997). Indhold først – og tværfaglighed som nødvendighed. B. Knudsen & S. Larsen (red.), *Tværfaglighed på vej – nogle didaktiske overvejelser* (s.15-31). København: Alinea
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013) *Hvad skal vi med historie*. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Lund, E. (2017). *Historiedidaktik*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – En grundbog*. (S.137-152). København: Hans Reitzels Forlag
- Madsen, B. (2005). *Specialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, V. O. (1996). *Tværfaglighed og historie i folkeskolen*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Nielsen, V. O. (1999). *Et didaktisk faghæfte om Historieundervisning – Kvalitet og evaluering*. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Pietras, J., & Poulsen, J. Aa. (2011). *Historiedidaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Pietras, J., & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiedidaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, K. (2015). Problemorienteret projektarbejde. P. B. Olsen & K. Pedersen (red.), *Problemorienteret projektarbejde*. (s.13-26). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Poulsen, J. Aa. & Knudsen, H. E. (2016) *Historiefaget i fokus – en dokumentationsindsats*. København: Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturformidling.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2017) *Den gode opgave*. København: Samfundslitteratur
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder [Herunder videoobservation] S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – En grundbog*. (S.81-96). København: Hans Reitzels Forlag
- Schnack, K. (1997). Hvorfor tværfaglighed – en didaktisk analyse. B. Knudsen & S. Larsen (red.), *Tværfaglighed på vej – nogle didaktiske overvejelser* (s.7-13). København: Alinea
- Skaalvik, E. M. (2013). De usynliggjorte fremskridt. N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson & T. M. Juul (red.), *Unge motivation og læring*. (s.33-51). København: Hans Reitzels Forlag
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave) (s. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag
- Links etc.
- Alenkær, R. (u.å.) *Kvalitativ inklusion*. Lokaliseret d. 5. marts 2019 på <https://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cfff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf>
- Andersen, H. M. (2013). *Undervisning der motiverer (...)*. Lokaliseret d. 1. marts 2019 på <https://www.gymnasieforskning.dk/undervisning-der-motiverer-en-undersogelse-af-tvaerfaglig-kemi-og-biologiundervisning-pa-htx/>
- Undervisningsministeriet (2017) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d. 3. marts 2019 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>

Qvortrup, L. (2004, 26. august) Det vidende samfund. *Information online*. Lokaliseret d. 14. januar 2019 på <https://www.information.dk/debat/2004/08/vidende-samfund>

Undervisningsministeriet (u.å.) *Forenklede Fælles Mål*. Lokaliseret d. 3. marts 2019 på <https://arkiv.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie>