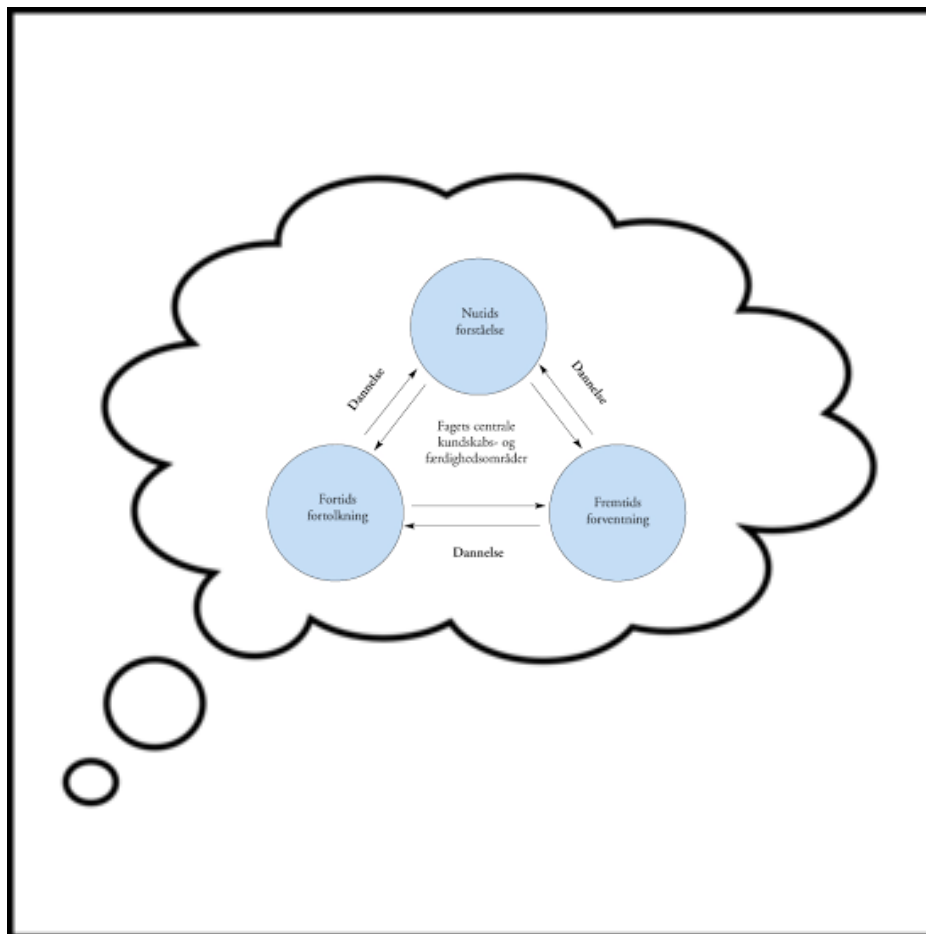


Bachelor - Historie

Hvordan kan jeg som lærer undervise i historie inden for specialområdet for elever med autismspektrumforstyrrelser, således at elevernes historiebevidsthed øges?



Indholdsfortegnelse

Bachelor - Historie	1
Indledning	4
Problemformulering og problemstillinger	4
<i>Problemformulering</i>	4
<i>Problemstillinger.....</i>	4
Afgrænsning	4
Teori	5
<i>Historiebevidsthed.....</i>	5
<i>Almen didaktik.....</i>	7
<i>Zonen for nærmeste udvikling, Vygotsky</i>	7
<i>Stilladsring.....</i>	8
<i>Autisme</i>	8
<i>Central kohærens - Hejlskov, Veje og Beier.....</i>	9
<i>Autismevenlig didaktik – Charlotte Ryhl</i>	11
Metode og empiri	13
<i>Forskningsdesign.....</i>	13
<i>Semistruktureret interview</i>	13
<i>Generaliserbarhed.....</i>	14
<i>Empiri.....</i>	14
Analyse og diskussion.....	15
<i>Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne generelt?</i>	15
<i>Hvordan undervises der i historiebevidsthed?</i>	16
<i>Hvad er elevernes udfordringer i at være historiebevidste?</i>	19
<i>Hvordan støtter læreren eleverne i deres udfordringer med historiebevidsthed?</i>	21
<i>Visuel struktur</i>	22
<i>Zonen for nærmeste udvikling.....</i>	23
<i>Hvordan kan man som lærer arbejde med historiebevidsthed i specialområdet for elever med autismespektrumforstyrrelser?</i>	23
<i>Sociale historier</i>	24
<i>At undervise uden for ”tids-boksen”</i>	25
Perspektivering	26
Konklusion	28
Litteraturliste.....	30
Bilag.....	32

Bilag 1: Interviewguide..... 32

Bilag 2 33

Bilag 2.1 Interview af underviser A 33

Bilag 2.2 Interview af underviser B 34

Bilag 2.3 interview af underviser C..... 36

Bilag 2.4 Interview af underviser D 38

Indledning

Jeg arbejder på en specialskole for elever med autismespektrumforstyrrelse, ASF. Mine kolleger og jeg oplever ofte, at eleverne har store udfordringer i historieundervisningen. Jeg startede med en problemformulering omhandlende kildeanalyse, men i min pilotundersøgelse viste det sig, at ingen af de lærere, jeg skulle interviewe, underviste i kildeanalyse, da dette ifølge dem var uden for elevernes rækkevidde. Dette betyder, at man som historielærer må starte et andet sted, når man skal undervise eleverne, f. eks. ved deres historiebevidsthed, og derfor besluttede jeg mig for at fokusere på det i stedet.

Denne opgave vil redegøre for relevant teori inden for historiefaget, almen didaktik og autisme didaktik, derefter vil den analysere og diskutere den indsamlede empiri. Dernæst vil jeg med udgangspunkt i HistorieLabs rapport *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* kort perspektivere og diskutere, om det er rimeligt med et krav om historiebevidsthed for netop denne elevgruppe. Slutteligt vil opgaven komme med en samlet konklusion på problemformuleringen.

Problemformulering og problemstillinger

Problemformulering

Hvordan kan jeg som lærer undervise i historie inden for specialområdet for elever med autismespektrumforstyrrelser, således at elevernes historiebevidsthed øges?

Problemstillinger

Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne generelt?

Hvordan undervises der i historiebevidsthed?

Hvad er elevernes udfordringer i forhold til at være historiebevidste?

Hvordan støtter lærerne eleverne i deres udfordringer med historiebevidsthed?

Afgrænsning

Denne opgave vil tage udgangspunkt i elever med ASF, som er visiteret til specialskole. Derfor vil jeg i opgaven forudsætte, at elevernes hverdag er indrettet autismevenligt helt fra den overordnede struktur, de fysiske rammer og den daglige pædagogiske indsats.

Opgaven undersøger ikke elever, der er tilknyttet som solistprojekter, er i truende trivsel osv., men fokuserer på de elever, der deltager i undervisningen og generelt er i trivsel. Dette er valgt, da god trivsel er en forudsætning for, at læring overhovedet kan finde sted.

Opgaven er indskrænket til at undersøge historiebevidsthed fra 5. til 10. klassetrin.

På figur 1 ses de fælles faglige mål som denne opgave løbene vil referere til.

Historiebrug

Klasstrin	Kompetencemål	Faser	Historisk bevidsthed		Historiske scenarier	
Efter 4. klassetrin	Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.	1.	Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historiskskabte og skaber historie.	Eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien.	Eleven kan opnå viden om historie gennem brug af historiske scenarier.	Eleven har viden om historiske scenarier.
		2.				
Efter 6. klassetrin	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.	1.	Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie.	Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie.	Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.	Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier.
		2.			Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.	Eleven har viden om kriterier for valg af historiske scenarier.
Efter 9. klassetrin	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.	1.	Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.	Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.	Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.	Eleven har viden om historiske scenariers funktion.
		2.	Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed.	Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed.		

Figur 1 FFM, emu.

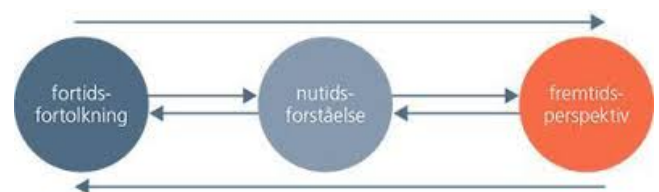
Teori

Teorierne i dette afsnit er udvalgt ud fra, at de alle er væsentlige i forhold til at undervise elever med ASF i historiebevidsthed. Først præsenteres teori om historiebevidsthed, dernæst almen didaktik, herunder *zonen for nærmeste udvikling* og stilladsering. Sluttelig redegøres der for teori om ASF-elevernes vanskeligheder med central kohærens og autismevenlig didaktik.

Historiebevidsthed

Bernhard Eric Jensen (Eric Jensen), født 1943, er mag.art. i historie og lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet (gad, 2020). Denne opgave vil benytte Eric Jensens definition, af

hvad historiebevidsthed er: ”Her sættes der ikke lighedstegn mellem historie og fortid, tværtimod forstås historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid (...) denne opfattelse danner udgangspunktet, når der tales om historiebevidsthed” (Eric Jensen, 1996, s. 5). Ifølge Eric Jensen



er det essentielle ved historiebevidsthed altså samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, og at være bevidst om, hvordan fortid og fremtid er nærværende i nutiden: ”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er tilstede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er tilstede som et sæt forventninger. (...) fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning”. (Eric Jensen, 1996, s. 5-6). Dette betyder, at når vores samtidsforståelse ændres, giver det ligeledes ændringer for vores fortidsfortolkning.

Vi bruger historiebevidsthed identitetsskabende, når vi opstiller vores egen identitet og sætter den i et forestillet fællesskab. Samtidig bruger vi den til at forstå det anderledes og fremmede, f.eks. når vi møder fremmede mennesker og kulturer, og vi må sætte os ind i deres historie, for at forstå deres holdninger, følelser og handlinger: ”Det er noget alle gør, læ og lær” (Eric Jensen, 1996, s. 8). Mennesker er ikke historieløse, vi har alle sammen vores egen historie, vores families, vores skoles, vores lokalområdes, osv. Historie er i århundreder blevet set som *magistra vitae*, altså som livets læremester, hvor mennesker pragmatisk kunne udvælge de dele af historien som de havde brug for, for at lave en reflekteret handling (Eric Jensen, 1996, s. 7). Vi kan ikke blive frie for det, det er ikke ligesom matematik, hvor børnene først lærer at dividere i skolen. Børnene har meget tidligt en form for historiebevidsthed.

Individer med forskellige historier bliver forskellige, menneskets historie er plastisk, den måde mennesker oplever, handler og føler skal forstås og forklares i lyset af den kultur og historie, de er en del af - f.eks. jødernes historie, slavernes historie og vores egen historie (Eric Jensen, 1996, s. 6). Eleverne skal gøres bevidste om, at mennesket ikke kun er historieskabt, men også historieskabende, dette er individets forudsætning (Eric Jensen, 1996, s. 6). Hver eneste handling er forårsaget af en, om end ikke bevidst, identitetshistorie. Vi er formet af vores samtid, som er formet af historien. Samtidig er vi selv med til at skabe historien via vores handlinger.

Jeg ønsker at bruge den oplysende brugsfunktion, hvor eleven behandler fortiden så nøgternt som muligt, uden at dømme fortiden på baggrund af sin nutidige viden og værdier (Eric Jensen, 2017, s.14). Det er sammenligningen med andre tider der lærer os noget om vores samtid, og Eric Jensen mener, at vi bør bruge aktualisering og distancering, når vi planlægger vores undervisning; når det aktualiseres giver vi det en klar nutidsrelatering og relevans for elevernes livsverden. Derefter bør læreren distancere, så det bliver tydeligt hvilke forskelle, der er mellem fortiden og nutiden (Eric Jensen, 1996, s.13).

Når elever bruger historiebevidsthed, udvikler de deres *senariekompetance*, som de senere skal bruge på makroniveau i samfundet (Eric Jensen, 1996, s. 12). Senariekompetencen bruger vi hele tiden til at oparbejde en handleformåen med pragmatisk formål (Eric Jensen, 2017, s. 13). Denne kompetence øves ved at analysere handleperspektiver set i lyset af de sociokulturelle betingelser (Eric Jensen, 1996, s. 12). Senariekompetencen øves også ved at arbejde med kontrafaktisk historie - altså spørgsmål om hvad ville der være sket, hvis forudsætningerne dengang havde været anderledes.

For at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden. Der bør derfor hele tiden arbejdes på at balancere mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet i *zonen for nærmeste udvikling*, et begreb jeg arbejder med senere i opgaven. Man kan have lavet et forløb af meget høj faglig kvalitet, men hvis eleverne ikke kan se dets relevans, vil de ikke være nærværende i undervisningen og lærer ikke noget. Omvendt hvis kvaliteten er for lav, vil undervisningen blive overflødig, da eleverne selv kan finde de samme svar ved en let søgning på internettet (Eric Jensen, 1996, s. 10).

Almen didaktik

I 1993 gik det danske skolesystem fra en delt skole til at være en samlet skole. Der skete et paradigmeskift, da man nu skulle undervisningsdifferentiere i stedet for at elevdifferentiere, som man via den delte skole havde gjort hidtil (Sørensen, 2014). Den øgede mangfoldighed blandt eleverne betød for underviserne, at det blev umuligt at nå ud til alle elever, hvis de ikke benyttede sig af undervisningsdifferentiering. I denne opgave vil jeg anskue undervisningsdifferentiering som værende: ”Et pædagogisk bærende princip, der må ses i tæt sammenhæng med inklusionsbegrebet og som en del af lærernes samlede didaktiske kompetence” (Skibsted, 2015, s. 32). Undervisningen differentieres og tilpasses til elevernes forskellige forudsætninger, samtidig med at klassefællesskabet opretholdes (Brodersen & Gissel, 2015, s.195). Jeg vil derfor undersøge forskellige didaktiske metoder, som jeg mener er gavnlige i undervisningen af elever med ASF. Jeg vil først kort redegøre for Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling og Wood, Bruner og Ross stilladseringsteori.

Zonen for nærmeste udvikling, Vygotsky

Der er forskellige perspektiver på læring, og Lev Vygotsky (1896-1934) var interesseret i, hvad der bidrager til, at eleven tilegner sig viden. Vygotskys teori bruger begrebet ”*zonen for nærmeste*

udvikling”, som handler om hvordan elevens samspil med omgivelserne og omgivelsernes samspil med eleven, bidrager til elevens læring (Brodersen & Gissel, 2015, s.202). Eleven vil ikke lære noget nyt, hvis en opgave er for let, ej heller hvis en opgave ligger uden for elevens potentielle formåen. Vygotsky mente at læring er, når en opgave er inden for elevens zone for nærmeste udvikling, altså hvor eleven kan løse opgaven med støtte fra en mere kompetent anden. Her er begrebet stilladsering essentiel, da Vygotsky understregede, at: “ Læring sætter indre udviklingsprocesser i gang, som kun fungerer, når barnet interagerer med de mennesker, som omgiver det, eller samarbejder med jævnaldrende.” (Brodersen & Gissel, 2015, s.203).

Stilladsering

I 1970'erne udviklede Wood, Bruner og Ross begrebet stilladsering ud fra Vygotskys tanker om den støtte der foregår i zonen for nærmeste udvikling (Brodersen & Gissel, 2015, s.203). Ved stilladsering støttes eleven i at udføre en opgave, der er for svær for eleven at udføre på egen hånd. Målet med stilladsering er, at støtten skal fjernes igen, når eleven ikke længere har brug for det. På den måde tilegner eleven sig de kompetencer, der skal til, for at mestre netop dette, og zonen for nærmeste udvikling rykkes (Brodersen & Gissel, 2015, s.203). Wood, Bruner og Ross fremlagde seks funktioner, der karakteriserer stilladseringsprocessen. Første funktion er rekruttering. Anden funktion er reducering af frihedsgradertredje er retningsfastholdelse. Fjerde funktion er markering af kritiske træk. Femte er frustrationskontrol. Sjette og sidste funktion er demonstration af metoder at løse problemer og opgaver på, hvor læreren viser hvordan arbejdet kan og skal gøres (Brodersen & Gissel, 2015, s.204).

Autisme

Autismeforeningen definerer autisme således: ”Autisme er en anderledeshed i hjernens udvikling, der påvirker opfattelsen af omgivelserne, og måden man interagerer med andre på. Autisme er en medfødt, neurologisk betinget, kognitiv anderledeshed, der påvirker alt, hvad mennesket med autismen tænker, siger og gør” (autismeforening, 2020). Autismespektret er meget stort, og mennesker med ASF har mange udfordringer, blandt andet sanseforstyrrelser, empatiforstyrrelser, stressfølsomhed og strategiforstyrrelser, hvilket igen giver udprægede problemer med blandt andet de eksekutive funktioner. For at belyse min problemformulering bedst muligt har jeg valgt at fokusere på strategiforstyrrelse ved Bo Hejlskov, Hanne Veje og Henning Beiers teori om elever med ASF's vanskeligheder med central kohærens (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 121). Derefter vil opgaven præsentere Charlotte Ryhls teori om ”autismevenlig didaktik”.

Central kohærens - Hejlskov, Veje og Beier

Jean Piaget (1896-1980) beskrev, at mennesker er aktivt medskabende og altid vil spørge sig selv, hvorfor noget sker. Han mente, at mennesket ikke ville kunne forholde sig til sin omverden uden at forsøge at begribe årsagssammenhængen. Dette bruger vi til at skabe overblik ved at passe alt vi oplever ind i en fælles ramme for, hvordan verden ser ud (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 121).

Piaget beskrev, hvordan vi udvikles i den første halvdel af vores barndom. Det starter med babyen, der finder ud, af at ranglen siger en lyd når man ryster den, til det lille barn, der opdager, at lyset tænder og slukker, når man trykker på kontakten. Senere forstår barnet selv sammenhænge, der sker over tid, f. eks. at når der trykkes på den røde knap i bussen, så stopper bussen om lidt. Senere hen vil barnet spørge ind til store sammenhænge såsom ”hvem bestemmer egentlig om det regner? Hvorfor går piger mest i kjole?” osv.. Her er barnet blevet aktivt meningsskabende, og har forstået at alting har en årsag, men barnet har endnu ikke viden nok til selv at svare på disse spørgsmål, og det må derfor stille dem til en voksen (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 123). Et par år senere har barnet fået større viden om sin omverden. Det kan nu begynde at regne årsagssammenhænge ud selv. Ved 10-års alderen kan de fleste børn regne selv ret komplicerede årsagssammenhænge ud fra deres hverdag - nu har de opnået det, der i fagsprog kaldes central kohærens (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 123). Central kohærens her defineres som: ”Evnen og tendensen til at beregne årsag og virkning i komplekse sammenhænge” (Hejlskov, Veje og Beier, 2012, s. 123).

Elever med ASF udvikler ofte ikke deres central kohærens i samme omfang som andre, og derfor har de ofte store vanskeligheder med at se sammenhænge (Hejlskov, Veje og Beier, 2012, s. 123). Hejlskov, Veje og Beier præsenterer et eksempel med en voksen højt begavet kvinde med ASF, der fortæller, at hun var 12 år før hun forstod, at når en rød bil kørte om bag en bygning, og der et øjeblik efter kom en rød bil kørende på den anden side af bygningen, så var det nok den samme bil (Hejlskov, Veje og Beier, 2012, s. 124).

Hejlskov, Veje og Beier argumenterer for, at udfordringerne ikke kun har at gøre med selve vanskeligheden af at begribe årsagssammenhænge, men også med tendensen til at lede efter dem: ”Hvis et menneske har vanskeligheder med central kohærens, har hun heller ikke en forståelse for, at det kan være relevant at lede efter årsagssammenhænge. Det betyder, at hun ikke spørger sig selv, hvorfor noget sker. Måske fordi ordet *hvorfor* er et meningsløst ord, hvis man ikke forstår at alt har en årsag, og alt har en konsekvens.” (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 124).

En af konsekvenserne ved vanskeligheder med central kohærens er, at mange kommer til at opleve deres verden gennem detaljer. De evner ikke at opbygge en helhed, et overblik eller brede kategorier. Hvis man bygger sit verdensbillede op af detaljefragmenter mister man utroligt meget, og ens hverdag bliver let u håndgribelig og forvirrende (Hejlskov, Veje og Beier, 2012, s. 125).

En konsekvens, der fylder meget i hverdagen, kan være, at man måske ikke kan finde ud af at klæde sig på efter vejret, eller regne ud hvordan ens dag cirka kommer til at forløbe og dermed beregne en eventuel risiko for at komme for sent til bussen - altså beregne mulige fremtidsscenerier (Hejlskov, Veje og Beier, 2012, s. 126). Hvis man har store vanskeligheder med central kohærens, kan man derfor heller ikke forudsige konsekvenser (Hejlskov, Veje og Beier, 2012, s. 128).

Hejlskov, Veje og Beier argumenterer for, at man ikke kan "reparere" den nedsatte funktion hos mennesker med ASF, men kommer med to forslag til, hvordan man kan kompensere for vanskeligheder med central kohærens: gennem struktur og sociale historier (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 129).

Struktur er en af grundstenene i autistepædagogik. Struktur kommer i mange former, som geografiskstruktur, rækkefølgestruktur, systemer og regler. Jeg vil kort præsentere geografisk struktur og rækkefølgestruktur (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 134).

Geografisk struktur er for andre simpelt, fordi det er meget begribeligt. For eksempel vil de fleste kvinder nægte at tage bukserne af ved frisøren, men uden videre tage bukserne af ved jordmoderen, det er netop fordi, at vi uden af tænke over det laver årsagsberegninger og får et overblik over helheden. Hvis man har vanskeligheder med central kohærens, kan det være svært at gennemskue dette, og derfor kan man komme til at opføre sig aparte. En løsning på dette er tydelig visuel struktur, som man kan skabe ved at give hver aktivitet sin egen geografiske plads, f. eks at man spiser ved spisebordet og laver lektier ved skrivebordet, tegner ved sofabordet osv. (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 129).

Tydelig visuel struktur af dagens aktiviteter kan ligeledes hjælpe eleven med at forudsige resten af dagens forløb. Dette gøres f.eks. med et udvidet skema, dagsordner, planer for legens udvikling i frikvarteret osv. Grunden til at rækkefølgestruktur er så vigtig i autistepædagogikken skyldes, at mennesker med nedsat central kohærens ikke har begreb om fremtiden (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 135).

En anden metode til at kompensere for vanskeligheder med central kohærens er sociale historier. Sociale historier har et fast struktureret forløb: "Tonen skal være positiv, og historierne skal

indeholde både logik, motiverende og meningsgivende faktorer og formål” (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 129). En social historie afhjælper som regel kun en meget specifik situation, og kan ikke overføres til andre lignende situationer. Derfor skal man ofte lave mange sociale historier.

Autismevenlig didaktik – Charlotte Ryhl

Charlotte Ryhl er autoriseret psykolog og ekstern lektor ved Københavns Universitet samt ejer af Autismeviden, der yder supervision, rådgivning og terapi.

I hendes bog *Autismevenlig undervisning* fordyber hun sig i nogle af de udfordringer, som lærere ofte støder på i mødet med autistiske elever.

Ryhl beskriver, at elever med ASF typisk har ”fokus på detaljen, mens de sjældent har øje for helheden” (Ryhl, 2016, s. 104). Det bevirker, at lærere, der benytter en anden metode til at bearbejde information, kan blive udfordret, da de vil finde det naturligt at tænke i helheder og derfor har svært ved at undervise ud fra elevens anderledes måde at modtage og bearbejde information på. Netop dette overblik eller helhedsbillede er grundlæggende vigtigt for at være historiebevidst. Ryhl argumenterer for, at læreren bør gå ned i detaljen med eleven, evt. ved at lade dem være ”fejlfindere”, der kan præcisere indholdet, eller tale med dem om at acceptere en given detalje, de ikke forstår, og derefter fortsætte undervisningen (Ryhl, 2016, s. 104).

Elevernes fokus på detaljen betyder, at de ofte bearbejder stoffet langsommere end andre. Derfor har elever med ASF, ligesom mange andre elever, en visuel læringsstil og ikke en auditiv (Ryhl, 2016, s. 105). Lærere bruger ofte mange ord når de underviser, men ord er flygtige og forsvinder så snart de er udtalt. Hvis eleven har hængt fast i en detalje, og har begrænset korttidshukommelse eller lang latenstid, så vil eleven ikke kunne nå at bearbejde informationen før læreren har sagt noget nyt. Ryhl argumenterer derved for, at læreren gør stor brug af visuel læring i form af skrift på tavlen, PowerPoint m.m. (Ryhl, 2016, s. 106). På den måde kan læreren holde små pauser hvor eleven kan nå at bearbejde den visuelle information. Ryhl argumenterer også for, at man bør visualisere årsag→virkning med pile eller modeller og på den måde fastholde ordet på tavlen, mens eleven bearbejder den nye information (Ryhl, 2016, s. 106).

Ryhl beskriver desuden, at det er vigtigt når læreren starter timen med den obligatoriske ”kan i huske hvad vi havde om i sidste uge?”, at man ikke kun repeterer det vigtigste indhold, men at man

også pointerer de vigtigste sammenhænge igen, således at eleven kan bygge bro mellem undervisningen fra sidste uge og den nye undervisning (Ryhl, 2016, s. 107).

Den Newzealandske forsker David Mitchell har i undersøgelsen: *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier* vurderet 29 helt konkrete undervisningsstrategier med henblik på deres mulige inkluderende virkning (Ryhl, 2016, s. 143). Han har set på, hvilken forskning der ligger bag og vurderet evidensgrundlaget for hver enkel strategi (Skoleportalen, 2019). Mitchell referer blandt andet til en undersøgelse, der viser, at elever med svækkede kommunikationsevner har større sandsynlighed for at reagere, hvis deres samtalepartner holder længere pauser (Ryhl, 2016, s. 108). Ryhl argumenter derfor for, at læreren løbende bør holde mindre pauser i sin talestrøm, hvis man ønsker elevernes fulde opmærksomhed, således at eleverne får tid til at bearbejde informationen. Det kan ligeledes være givtigt at holde længere pause i forbindelse med emneskift, aktivitetsskift osv., da elever med ASF ikke har en naturlig fornemmelse for timens rytme og kan opleve ubehag i forbindelse med skift (Ryhl, 2016, s. 108).

Disse mindre tænkepauser bør man generelt tænke ind i flere dele af sin undervisning. Når læreren ønsker en klassedialog, er en typisk konstellation, at læreren stiller et spørgsmål som læreren selv kender svaret på. Denne form er det dog vigtigt at eleverne i forvejen er bekendte med, da det for elever med ASF kan virke unaturligt og ligegyldigt at spørge om noget, man allerede kender svaret på. Det skal altså først specificeres, at målet er at stimulere elevernes tænkning, og øve sig i at reflektere, for efterfølgende at argumentere. Ryhl pointerer også, at det vigtigt ikke blot at tage den første elev, der rækker hånden op, men også her først at give eleverne tid og pause til at reflektere over spørgsmålet uden at blive afbrudt (Ryhl, 2016, s. 110). Hvis den første elev svarer korrekt på spørgsmålet, bør læreren stadig høre de andre elevers svar, da man således kan få en god klassedialog i gang, og kunsten at argumentere bør påskønnes som en central færdighed hos eleverne (Ryhl, 2016, s. 110).

Slutteligt pointerer Ryhl, at man bør inkorporere elevernes særinteresser så meget som overhovedet muligt i undervisningen (Ryhl, 2016, s. 117). Det er gennem deres særinteresse at eleverne motiveres, lader op og er ekstra modtagelige for læring. Man bør se på særinteresser med et ressourcensyn, f.eks. ved at lade eleven holde oplæg om sin særinteresse, 2. Verdenskrig, i opstarten af et forløb om dette (Ryhl, 2016, s. 119).

Metode og empiri

I dette afsnit vil jeg præsentere opgavens forskningsdesign og kort præsentere de overordnede temaer i empirien. Ønskes et nærmere indblik i empirien, henviser jeg til bilag 2, hvor alle interviews er transskriberede.

Forskningsdesign

For at besvare problemstillingen har jeg valgt at lave kvalitative interviews. Jeg har først og fremmest taget højde for forskningsdesignets praktiske gennemførlighed (Andersen, Hansen, Klemmesen, 2012, s. 70). Begrænsningerne var, at jeg ikke havde adgang til eleverne, og at jeg ikke kunne tale med lærere i virkeligheden pga. COVID-19 og benyttede derfor Zoom.

Jeg havde af samme grund heller ikke mulighed for at observere undervisningen. Studiet er deduktivt og tager udgangspunkt i problemstillingerne som undersøges empirisk via de kvalitative interviews (Andersen, Hansen, Klemmesen, 2012, s. 73).

Problemformuleringen fordrer et design, der undersøger to variabler: Elever med Autisme spektrum forstyrrelsens udfordringer, og undervisningen i historiebevidsthed. Jeg har valgt et komparativt casestudie med fire enheder, altså interviewpersoner, da sådan en undersøgelse kan lave en direkte sammenligning enhed for enhed (Andersen, Hansen, Klemmesen, 2012, s. 83). Jeg har brugt en intensiv strategi, hvor man ved ”mere om mindre”, for at undgå at undersøgelsen ville komme til at fokusere mere på variabelen end enheden og deraf får en mere kvantitativ tilgang (Andersen, Hansen, Klemmesen, 2012, s. 75-84).

De fire enheder er alle uddannet historielærere på specialskoler i København, Frederiksberg, Ballerup og Høje Tåstrup kommune, og de underviser alle i 5. til 10. klasse i kategori. 3. Jeg har benyttet most similar system design (Andersen, Hansen, Klemmesen, 2012, s. 89) til udvælgelsen af mine cases, for at undgå at den kommunalpolitiske ramme for skolerne blev en tredje variabel og derved undgå spuriøsitet.

Semistruktureret interview

Jeg har valgt at benytte en semistruktureret interviewguide, som er struktureret efter temaer (Andersen, Hansen, Klemmesen, 2012, s.149). Interviewguiden sikrer blot, at jeg får berørt alle temaer, men ikke nødvendigvis besvaret alle spørgsmål. Derved giver den semistrukturerede interviewguide en fleksibilitet med mulighed for at få uforudsete temaer og vigtige nuancer med i

interviewet (Andersen, Hansen, Klemmesen, 2012, s. 150). Spørgsmålene under hvert tema er vejledende, og dermed forslag til hvordan emnet dækkes. Det betyder også, at interviewer kan tilpasse ordlyd og rækkefølge til hvert enkelt interview. Ligeså giver den semistrukturerede interviewguide mulighed for en uddybning og forklaring af hvert spørgsmål/svar efter behov (Andersen, Hansen, Klemmesen, 2012, s. 149). Alle interviews foregik over Zoom med aktivt lyttende interviewer, og efter aftale blev alle interviews optaget og senere transskriberet.

Interviewguide kan ses i bilag 1.

Generaliserbarhed

Generaliserbarhed handler om, hvorvidt der kan konkluderes noget generelt ud fra en undersøgelse (Andersen, 2012, s. 105). Her kan man være kritisk over for, hvorvidt denne opgave lever op til kriteriet om inferens, og om man endeligt kan slutte noget ud fra en så smal undersøgelse. Et af kritikpunkterne er få interviewpersoner, som gør det svært at generalisere og dermed udlede større tendenser. Samtidig er interviewpersonerne i større grad udvalgt ud fra nogle formålsbestemte kriterier, end de er valgt ud fra et princip om randomiseret udvælgelse. Det er gjort bevidst, da ressourcerne har været begrænset til de fire interviewpersoner, og derfor har jeg ønsket dem, jeg formodede, kunne give det største indblik i det undersøgte emne, nemlig uddannede historielærere. Dette er endvidere med til at besværliggøre generaliserbarheden, samtidig med at udvælgelsen af interviewpersonerne på denne måde har begrænset undersøgelsesfeltet, hvilket kan øge generaliserbarheden (Andersen, 2012, s. 105). Derfor kunne det være interessant at gentage denne undersøgelse med langt flere enheder.

Emipiri

Alle fire lærere synes det er meget svært at gøre deres elever historiebevidste. De fandt det meget udfordrende ikke at undervise ”i kasser”, som eleverne selv har tilbøjelighed til at tænke i, eks. Jernalderen for sig, 2. Verdenskrig for sig, Vikinger for sig. De forsøgte alle, men ud fra de fire interviews er der en enkelt lærer, der slet ikke formår at undervise i historiebevidsthed, og kun en af lærerene, der lykkes med en undervisning, der øger elevernes historiebevidsthed.

Analyse og diskussion

Dette afsnit besvarer opgavens forskellige problemstillinger og problemformulering om, hvordan jeg som lærer kan undervise i historie inden for specialområdet for elever med ASF, således at deres historiebevidsthed øges, samt hvilke krav det stiller til elever og mig som lærer. Jeg vil analysere og diskutere den indsamlede empiri på baggrund af teorierne vedrørende historiebevidsthed, *zonen for nærmeste udvikling*, stilladsering, vanskeligheder med central kohærens og autismevenlig didaktik.

Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne generelt?

Min empiri giver et meget enslydende svar på spørgsmålet om, hvilke krav undervisningen stiller til eleverne generelt. Den helt korte opsummering er ”puha, rigtig mange”, som A beskrev det.

Der er bred enighed om, at eleverne skal forholde sig til mange krav inden undervisningen overhovedet er begyndt; sanseforstyrrelser, empatiforstyrrelser, stressfølsomhed og strategiforstyrrelser (autismeforeningen, 2020). Tre ud af de fire interviewede lærere nævner sanseforstyrrelser som en stor stressfaktor for eleverne: ”Deres sanser bliver jo udfordret hele tiden. Det er nok det, altså bearbejdning af sanseindtryk og så den sociale afkodning, som er sværest for dem” siger A. Netop den manglende sociale afkodning nævner tre ud af fire lærere, C beskriver det således: ”Det kræver en del mere af dem, i forhold til bare at lave i danskbogen på deres egen plads. De skal afkode en masse sociale tegn, hvor de ligesom ikke har fået kodebogen til. Det stresser i sig selv”. Derudover nævnes der i interviewene svære krav om at kunne vente på tur, impulsstyre og operere på klassetrinnets forventede abstraktionsniveau.

David Mitchell bliver relevant, når ovenstående tages i betragtning, fordi en undersøgelse viser, at elever med svækkede kommunikationsevner har større sandsynlighed for at reagere, hvis deres samtalepartner holder længere pauser (Ryhl, 2016, s. 108). Ryhl argumenter derfor for, at læreren løbende bør holde mindre pauser i sin talestrøm, således at man får elevernes fulde opmærksomhed, og de har tid til at bearbejde informationen, særligt med tanke på at eleverne også kæmper med deres sanser, stres, strategiforstyrrelser mm.

Hvordan undervises der i historiebevidsthed?

I mit interview stillede jeg blandt andet spørgsmålene ”Hvordan bruger du historiebevidsthed i din undervisning? Taler I om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning?”

Ud fra min empiri kan det konkluderes, at der ikke er tænkt specielt over historiebevidsthed i planlægningen af A, B og D’s undervisningsforløb, og at dette heller ikke lykkes.

D beskriver, at fortidsfortolkningen altid er med i undervisningen, og at han altid prøver at inkorporere nutidsforståelse og fremtidsforventning: ”Jeg har altid et spørgsmål til deres opgaver om hvordan de kan se det i samfundet i dag, eller altså, deres egen hverdag måske, hvis emnet er nært dem, og så spørger jeg også altid til, hvordan de tror det vil være om 50 år”. B fortæller, at de i undervisningen hele tiden fortolker fortiden, for: ”Det er jo dét historie er”. B virker dog ikke til at have gjort sig større overvejelser omkring inddragelsen af nutidsforståelse eller fremtidsforventning. B nævner kort, at fremtidsforventning nok er for svært for eleverne. Ud fra min empiri slutter jeg, at B ikke reflekterer over sammenspillet mellem de tre faktorer i historiebevidsthed. På baggrund af Eric Jensens teori kan der argumenteres for, at B’s undervisning med isoleret fokus på historie som en fortolkning af fortiden bevirker, at eleverne ikke bliver bevidste om, at de som mennesker er historieskabende, eller at historien er foranderlig og ikke blot én sand fortælling (Eric Jensen, 1996, s. 6). Både lærer B og D fortæller, at de synes, at det er svært at arbejde med historiebevidsthed, men at de forsøger. B forsøger ligeledes at udvikle elevernes historiebevidsthed ved at koble den nye information til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden med spørgsmål som: ”Tænk hvis vi gjorde det i dag?”. Jeg mener dog ikke, at B og D har fundet den rette balance mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet, da lærerne ikke bruger historiebevidsthed, didaktisk bevidst i deres undervisning med planlagte undervisningsaktiviteter (Eric Jensen, 1996, s. 10).

I A’s undervisning bliver der ikke arbejdet med historiebevidsthed: ”Det er fordi, de ikke kan det, jeg vil hellere give dem succeser med det, de godt kan. Så vi ser mest historiske film eller dokumentarer og sådan, du ved *zonen for nærmeste udvikling*”. Her er læreren bevidst om fravalget af historiebevidsthed, men i interviewet virker læreren ikke til at reflektere over konsekvenserne af dette. Det argumenteres derfor, at eleverne bruger historiebevidsthed til at forstå det anderledes og fremmede, eks. når vi møder fremmede mennesker, og vi må sætte os ind i deres historie, for at

forstå deres holdninger, følelser og handlinger. Det er nogle af de ting, som elever med ASF har store udfordringer med, så jeg mener, at dette ville være yderst relevant at træne, både i forhold til historie, og i forhold til deres sociale vanskeligheder. A bruger heller ikke aktualisering og distancering i planlægningen af undervisningen eller at udvikle elevernes senariekompetance (Eric Jensen, 1996, s.12- 13). A beskriver, hvordan han oftest underviser med fokus på det, han kalder *Faktahistorie*: ”Jeg læser en tekst om vikingerne, og så besvarer de nogle spørgsmål bagefter om f. eks. ”hvor sejlede de ofte hen på togt” eller sådan ”hvilken slags våben brugte de?” Her kan man argumentere, at A har indordnet sin undervisning efter Ryhls teori, hvor Ryhl opfordrer lærere til at tage udgangspunkt i elever med ASF’s informationsbearbejdningsstil, hvor fokus er på enkelte detaljer frem for helheden (Ryhl, 2016, s. 104).

A henviser selv til Vygotskys teori om *zonen for nærmeste udvikling*, og fortæller at han hellere vil: ”Give dem succeser med det, de godt kan”. Hvis man tager udgangspunkt i Vygotskys teori om zonen for nærmest udvikling, har læreren jo ret i, at eleverne ikke vil lære noget, hvis han stiller dem en for svær opgave, som han mener det vil være at skulle være historiebevidst (Brodersen & Gissel, 2015, s.202). Men ifølge Vygotskys teori vil eleverne heller ikke udvikle sig, hvis opgaverne er for lette, eller ikke er stilladseret hensigtsmæssigt. Her er begrebet stilladsering essentielt, da Vygotsky understreger, at: ”Læring sætter indre udviklingsprocesser i gang, som kun fungerer, når barnet interagerer med de mennesker, som omgiver det, eller samarbejder med jævnaldrende.” (Brodersen & Gissel, 2015, s.203). Derfor vil jeg slutte, at lærernes argument om at arbejde med det, elever ”godt kan”, falder til jorden. Ifølge den teori, han selv henviser til, bør han tage udgangspunkt i det, som eleverne allerede ved, og så udfordre dem tilpas meget, så de kan løse opgaven med hjælp fra læreren eller klassekammerater (Brodersen & Gissel, 2015, s.203).

Da jeg spurgte C, hvordan hun bruger historiebevidsthed i sin undervisning, var svaret helt anderledes, end de andres. C har overvejet, hvordan hun kan stilladsere historiebevidsthed i sin undervisning, og lykkes med det. C forklarer, hvordan hun hele tiden tænker historiebevidsthed ind i sin undervisning. Hendes undervisning er meget dialogbaseret med tid til refleksion. C fortæller: ”Efter vi har fået en ny viden, bruger vi rigtig meget tid på at tale om den, laaangsomt, og jeg trækker hele tiden tråde til noget af det, de har lært tidligere, og spørger dem så, hvad de tænker, altså sådan når nu vi ved det gamle og det nye.” C formår at stræbe efter Ryhls princip om ikke kun at repetere det vigtigste indhold fra sidste gang, men at man også pointerer de vigtigste sammenhænge igen, således at eleven kan bygge bro mellem tidligere og den nuværende

undervisning (Ryhl, 2016, s. 107). C formår ligeledes at benytte Ryhls autismevenlige didaktik, ved at undervise med en langsom dialog, der giver eleverne tid til at bearbejde informationen (Ryhl, 2016, s. 108). C fortæller, at eleverne har svært ved at forstå samspillet mellem fortolkning af fortiden og nutidsforståelse: ”Jeg taler meget med dem om, hvilke spor af det vi så kan se i dag, de er ikke så gode til selv at komme på dem, men når jeg så siger ”hvad med det her (...) tænker I, at det har noget at gøre med det?”, så synes jeg egentlig, de er ret gode til så at åbne op og reflektere over det”. Man kan konkludere, at C’s metode til at spørge ind til samspillet mellem fortolkning af fortiden og nutidsforståelse lykkes, da hendes stilladsering er stærkere. Hendes retningsfastholdelse formår at få eleven til at holde fokus på at bevæge sig mod målet og samtidig demonstrere måder at være historiebevidst på (Brodersen & Gissel, 2015, s.204). Hun arbejder ud fra en præmis om, at eleverne ikke selv kan finde de historiebevidste spørgsmål frem, men at eleverne godt kan være med til at reflektere over disse og besvare dem i fællesskab. Således får hun placeret sine elever i *zonen for nærmeste udvikling* på baggrund af velovervejede stilladsering ud fra Vygotskys tanker om den støtte, der foregår i *zonen for nærmeste udvikling* (Brodersen & Gissel, 2015, s.203). C beskriver det som meget sværere at arbejde med fremtidsforventning, men mener selv at have fundet en god løsning på dette. Det vil jeg vende tilbage til senere i opgaven.

Analysen af empirien viser, at undervisningen i historiebevidsthed findes vanskelig for alle enheder. Ud fra min empiri slutter jeg, at halvdelen ikke reflekterer over sammenspillet mellem de tre faktorer i historiebevidsthed. Halvdelen har et isoleret fokus på historie som en fortolkning af fortiden, hvilket bevirker at elever ikke bliver bevidste om, at vi som mennesker er historieskabende, eller at historien er foranderlig og ikke blot én sand fortælling (Eric Jensen, 1996, s. 6). Tre ud af fire lærere har i min optik ikke fundet den rette balancere mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet, da lærerne ikke bruger det didaktisk bevidst i deres undervisning med planlagte undervisningsaktiviteter (Eric Jensen, 1996, s. 10). En enkelt lærer har indordnet sin undervisning efter Ryhls teori, hvor hun opfordrer lærerne til at tage udgangspunkt i elever med ASF informationsbearbejdningsstil, hvor fokus er på enkelte detaljer frem for helheden (Ryhl, 2016, s. 104). Denne lærer fortæller også, at han hellere vil ”give dem succeser med det de godt kan”, men ifølge Vygotskys teori vil eleverne heller ikke udvikle sig, hvis opgaverne er for lette (Brodersen & Gissel, 2015, s.202). Lærer A, B, og D formår derfor kun at undervise hen mod fælles faglige mål (FFM) omhandlende historiebevidsthed efter 4. klassetrin: ”Eleven har viden om personer og hændelser der tillægges betydning i historien”, på trods af deres elever er fra 5. til 10. klassetrin (emu, 2020). På baggrund af analysen kan det konkluderes, at der kun er én lærer, der

didaktisk lykkes med at undervise med øje for historiebevidsthed. C formår at stræbe efter Ryhls princip om ikke kun at repetere det vigtigste indhold fra sidste gang, men også at pointere de vigtigste sammenhænge igen, således at eleverne kan bygge bro mellem tidligere og den nuværende undervisning (Ryhl, 2016, s. 107). C formår ligeledes at undervise i en langsom dialog, der giver eleverne tid til at bearbejde informationen (Ryhl, 2016, s. 108). Jeg vil derfor konkludere, at forskellen på de andre og C's metode til at spørge ind til samspillet mellem fortolkning af fortiden og nutidsforståelse, er at hendes stilladsering er stærkere. Hendes retningsfastholdelse er tydelig, og hun får placeret sine elever i *zonen for nærmeste udvikling* (Brodersen & Gissel, 2015, s. 203-204). C's undervisning arbejder modsat de andre hen mod FFM for 6. til 9. klassetrin f.eks.: "Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid" (emu, 2020).

Hvad er elevernes udfordringer i at være historiebevidste?

For at besvare min problemformulering om undervisning i historiebevidsthed har jeg undersøgt, hvilke udfordringer lærerne oplever, at deres elever med ASF har i forbindelse med historiebevidsthed.

I interviewet spurgte jeg: "Hvilke begrænsninger har eleverne i forhold til at være historiebevidste? Mener du de er forankret i deres diagnose?". Alle fire lærere svarede prompte, at begrænsningerne var forankrede i elevernes diagnose.

Ligeledes var alle fire lærere overordnet enige om, hvad der spænder ben for deres elever. D formår at opridse udfordringen, de alle oplever meget præcist: "De formår simpelthen ikke at sætte tingene sammen, det bliver ligesom fragmenteret ned i detaljer, som lægges i hver deres boks, med info om "romerne", "vikingerne" og så videre ikke. De leder heller ikke efter sammenhængende, for hvorfor lede efter noget, man ikke kan se?".

Udfordringen er, at det essentielle ved historiebevidsthed er samspillet: "Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold at fortiden er tilstede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er tilstede som et sæt forventninger. (...) fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning" (Eric Jensen, 1996, s. 5-6). Denne evne har elever med ASF kun i meget lille eller slet intet omfang, da elever med ASF ikke udvikler central kohærens i samme omfang som andre. Derfor har de store vanskeligheder med at se de sammenhænge, som det kræver at begribe

og blive historiebevidst (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 123). B beskriver at: ”De forstår ikke rigtig det der med at bygge bro mellem tingene. Det er meget særskilte begivenheder for dem”.

Piaget beskrev således, at mennesker er aktivt medskabende og altid vil spørge sig selv, hvorfor noget sker, men denne ”hvorfor motor” er simpelthen ikke at finde hos elever med ASF (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 121). Som det også fremgår af FMM, forventer man allerede ved 6. klasse, at de fleste børn kan regne selv ret komplicerede årsagssammenhænge ud fra deres hverdag, men eleverne med ASF besidder oftest ikke evnen til at beregne årsag og virkning i komplekse sammenhænge (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 123). A beskriver, hvordan han oplever det i sin undervisning: ”De kan simpelthen ikke knytte tingene sammen: ”De tænker ligesom i aflukkede bokse; en boks med Vikingetiden, en boks med krig, en boks med Ertebøllekulturen. De kan ikke rigtig binde det sammen, sådan har de det jo med mange ting, de kan ganske enkelt ikke se de der sammenhænge”. Historiebevidsthed fordrer også, at eleverne skal gøres bevidste om, at mennesket ikke kun er historieskabt, men også er historieskabende (Eric Jensen, 1996, s. 6).

C siger: ”De har også svært ved ligesom at have overblik over, hvad der påvirker hvad. Jeg oplever heller ikke, at de spørger til det. De godtager bare det, der står i bogen, og virker ikke sådan nysgerrige på, hvordan det dog kan være eller stiller sig kritisk over for den forklaring, der bliver givet”. Alle handlinger er forårsaget af en, om end ikke bevidst, identitetshistorie, vi er formet af vores samtid, som er formet af historien. Samtidig er vi selv med til at skabe historien via vores handlinger. Derfor er det vigtigt, at eleverne stiller kritiske spørgsmål til historien og dens sammenhæng. For når mennesker ukritisk tager stilling til historiske beretninger, skaber de en ny opfattelse af fortiden, og på sigt kan megen viden gå tabt, lige som det kan være medvirkende til at forme fremtiden. Her argumenterer Hejlskov, Veje og Beier for, at selve vanskeligheden af at begribe disse årsagssammenhænge også påvirker tendensen til at lede efter dem: Måske fordi ordet *hvorfor* er et meningsløst ord, hvis man ikke forstår at alt har en årsag, og alt har en konsekvens.”(Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 124). Hejlskov, Veje og Beier beskriver, at elever med ASF ikke har en ”hvorfor-motor”, der driver dem på samme måde som Piaget mener det forholder sig helt fra barnets første år (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 121). Hejlskov, Veje og Beiers teori understøtter altså empiriens billede af, at eleverne slet ikke leder efter sammenhængende, og når de bliver præsenteret for dem, vil have meget vanskeligt ved at reflektere over dem. Når eleverne blot accepterer historien uden at reflektere over årsagssammenhængende, kan der let opstå fejlfortolkninger hvilket kan være problematisk.

Eleverne oplever deres verden gennem detaljer, da eleverne ikke evner at opbygge en helhed, et overblik eller brede kategorier. Hvis man bygger sit verdensbillede op af detaljefragmenter, mister man utroligt meget, og ens hverdag bliver let for u håndgribelig og forvirrende (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 125).

Det bevirker også, at elever med ASF normalt ikke kan forudsige konsekvenser, og derved formår de ikke at bruge deres scenariekompetence til f. eks. at opbygge en fremtidsforventning (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 128). Alle lærerne er enige om, fremtidsforventning er utroligt svært at arbejde med i deres timer: ”Deres forestillingsevne er også stærkt begrænset, det betyder at det nærmest er umuligt at tale om fremtid med dem. Det er alt for abstrakt, og de siger tit ting til mig som ”det ved ja da ikke, jeg er ikke en spåkone”, så altså, de kan ligesom ikke se, at de kan bruge deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse til at skabe den der fremtidsforventning” uddyber C. Da eleverne har vanskeligheder med central kohærens er muligheden for at øve scenariekompetencen ved at analysere handleperspektiver, eller arbejde med kontrafaktisk historie, vil være meget svært for elever med ASF. Opgavens empiri viser altså, at arbejdet med scenariekompetencen ikke ligger i zonen for nærmeste udvikling for de fleste elever og derfor vil kræve megen støtte i form af stilladsering.

Hvordan støtter læreren eleverne i deres udfordringer med historiebevidsthed?

Følgende afsnit vil belyse lærernes metoder til at støtte deres elever i at være historiebevidste.

Jeg spurgte lærerne, hvordan de støtter deres elever i deres udfordringer med historiebevidsthed. Det overordnede indtryk fra empirien er, at lærerne er meget udfordrede i at undervise i historiebevidsthed og har svært ved at støtte elevernes læring på dette område.

D beskriver, at han slet ikke ved, hvordan han skal støtte sine elever i at skabe sammenhæng mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. I tråd med dette forklarer A, at han støtter sine elever ved at: ”Acceptere at de slet ikke er der i deres udvikling endnu. Så jeg underviser dem på den måde som de kan lære noget. Vi ser mange film, for der kan billederne ligesom hjælpe dem med at lave koblingen for dem tit”.

Empirien giver ikke et homogent billede af lærernes valg af støtte, men de er helt enige i benytte tydelig visuel struktur og arbejde med *zonen for nærmeste udvikling*. Jeg vil derfor undersøge disse områder nærmere.

Visuel struktur

”Jeg bruger absurd mange modeller, tegninger, videoklip osv. Jeg prøver virkelig at visualisere sammenhængen for dem, for autister har jo oftest visuel læringsstil” svarer C, og B pointerer tilsvarende, at hun ”tegner rigtig meget på tavlen mens jeg forklarer og trækker pile og sådan”. Alle fire enheder nævner, at det visuelle er vigtigt for deres elever, de bekræfter derved Ryhls teori om at den visuelle læringsstil er udbredt hos elever med ASF (Ryhl, 2016, s. 105). Ifølge Ryhl benytter lærerne autismevenlig didaktik, når læreren gør stor brug af visuel læring i form af skrift på tavlen, PowerPoint, visualiserer årsag/virkning med pile eller modeller og på den måde fastholder det talte ord på tavlen, mens eleverne bearbejder den nye information (Ryhl, 2016, s. 106). Derfor støttes eleverne væsentligt i kraft af visuel hjælp i timerne. Spørgsmålet er, hvor meget af denne visualisering, der er meningsgivende for eleverne, og reelt støtter deres arbejde med historiebevidsthed?

Man kan ligeledes arbejde med visualiseringer i forhold til timens struktur. Dette nævner flere af lærerne, at de gør for at støtte deres elever. B fortæller: ”Så prøver jeg selvfølgelig at strukturere min undervisning så den er genkendelig for dem, altså sådan vi har ligesom samme rækkefølge i timen”. B gør nytte af det Hejlskov, Veje og Beier kalder rækkefølgestruktur, som støtter eleverne ved at kende planen for undervisningen (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 135). B nævner dog ikke, at visuel struktur bevidst er tænkt ind i historiedidaktikken, det samme gør sig umiddelbart gældende for A og D, og det gør det derfor meget vanskeligt for dem at få eleverne i *zonen for nærmeste udvikling*.

C virker derimod til at have reflekteret mere over sin brug af struktur som stilladseringsredskab. Hun fortæller: ”Jeg strukturer også min undervisning knivskarpt. Jeg tænker meget mere på min stilladsering end mit fagfaglige indhold i min forberedelse, for hvis jeg ikke har styr på den, er det faglige som regel tabt alligevel”. Det er denne faglige bevidste refleksion der gør, at C lykkes bedre med sin historiebevidsthed end de andre tre lærere, til trods for at de alle nævner strukturen som en selvfølgelighed, men det er blot et udtryk for en simpel rækkefølgestruktur og nogle enkle visuelle modeller til at støtte eleverne.

Zonen for nærmeste udvikling

Voegtskys teori om *zonen for nærmeste udvikling* bruges som beskrevet kun bevidst af C. Hendes refleksioner omkring dette i forhold til didaktikken betyder nemlig, at hun mener at have fundet en løsning på at inddrage fremtidsforventning i undervisningen på en meningsfuld måde for eleverne:

”Jeg synes faktisk selv, at jeg har fundet en god løsning på det (griner), altså i stedet for at spørge ”hvordan tror I så det bliver om 20-50-1000 år”, så spørger jeg til et sted mellem 1-5 år forstår du? Det kan de bedre forholde sig til, tror jeg, så jeg laver ligesom rammen for det meget mindre. Og tit kommer de jo så frem til, at det nok ikke har ændret sig vildt meget, men måske alligevel lidt, og det tænker jeg er bedre, at de øver sig i det små, i stedet for det stikker af med rumsvæsner” svarer C. Her benytter C sig tydeligt at Vygotskys tankegang om *zonen for nærmeste udvikling*; eleven vil ikke lære noget nyt, hvis en opgave er for let, ej heller hvis en opgave ligger uden for elevens potentielle formåen (Brodersen & Gissel, 2015, s.202-203).

C er ligesom de øvrige lærere enig i, at spørgsmål til fremtiden om 50 år er alt for svært for disse elever, og at eleverne ikke vil lære noget. Men modsat de andre lærere har hun hverken droppet eller accepteret, at der nok ikke kommer et velovervejede bud i forhold til fremtidsforventning. Hvis den faglige kvalitet er for lav, vil undervisningen blive overflødig, da eleverne selv kan finde de samme svar ved en let søgning på internettet (Eric Jensen, 1996, s. 10). C tager højde for elevernes kognitive forudsætninger og har fundet et alternativ hvor der er tale om et meget kort og begrænset fremtidsperspektiv inden for 1-5 år (Brodersen & Gissel, 2015, s.209). C har derved formået, at indskrænke opgaven og spørgsmålet, således at eleverne - på trods af deres vanskeligheder med central kohærens befinder sig i *zonen for nærmeste udvikling*. Eleverne får med dette didaktiske valg både får mulighed for at øve sig og udvikle sig og for at træne deres scenariekompetence, hvilket er givtigt i forhold til historiebevidsthed og deres generelle livsduelighed (Eric Jensen, 2017, s. 13).

Hvordan kan man som lærer arbejde med historiebevidsthed i specialområdet for elever med autismspektrumforstyrrelser?

Elever med ASF har vanskeligheder med central kohærens, hvilket gør det yderst vanskeligt for dem at se forskellige sammenhænge, årsagsforklaringer og konsekvenser. Ydermere har eleverne ikke tendens til at stille spørgsmål, de leder ikke efter sammenhænge. Empirien viser tydeligt, at det er særlig svært som lærer i disse klasser at arbejde med fremtidsforventning.

Alle fire lærere er enige om, at der bør arbejdes i *zonen for nærmeste udvikling*, og at visuel struktur er den bedste hjælp til elever med ASF. Lærerne A, B og D arbejder primært med rækkefølgestruktur og enkle visuelle virkemidler.

C har fundet et alternativ, hvor der arbejdes med et meget kort og begrænset fremtidsperspektiv på 1-5 år. Hun har derved formået at indskrænke opgaven og spørgsmålet, således at nogle af eleverne på trods af vanskeligheder med deres centrale kohærens alligevel befinder sig i *zonen for nærmeste udvikling*. Eleverne får således mulighed for at øve og udvikle sig, ligesom de får mulighed for at træne deres scenariekompetence, hvilket er givtigt i forhold til både historiebevidstheden og deres generelle livsduelighed (Eric Jensen, 2017, s. 13).

Jeg vil på baggrund af analysen diskutere yderligere to handlemuligheder som empirien ikke nævner, nemlig sociale historier og at ”undervise uden for boksen”.

Sociale historier

Hejlskov, Veje og Beier argumenterer for, at man ikke kan ”reparere” den nedsatte funktion hos mennesker med ASF, men kommer med to forslag til, hvordan man kan kompensere for vanskeligheder med central kohærens gennem struktur og sociale historier (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 129).

Empirien viser, at lærerne ikke benytter sociale historier til at kompensere for vanskeligheder med central kohærens og på denne måde træne elevernes scenariekompetence og udvide historiebevidstheden. Dette på trods af at lærerne flere gange henviser til elevernes udfordringer og deres visuelle læringsstil. Argumentet for at bruge sociale historier er mange: den giver struktur, den er visuel, anerkendende, motiverende og meningsgivende for elever med ASF (Hejlskov, Veje, Beier, 2012, s. 129).

Jeg har med udgangspunkt i Hejlskov, Veje og Beiers teori lavet en social historie om historiebevidsthed til en 5-6. klasse.

Vi kan rigtig godt lide at have historie ☺

Når vi har historie skal vi huske vores historiebevidsthed.

Det er vigtigt for ikke at tolke historien forkert.

- Når vi arbejder med historie, er det vigtigt at vi tænker over, om vores nutid hænger sammen med vores fortolkning af historien (Tivolis menneskeudstillinger).
- Det er også vigtigt, at tænke over hvordan netop denne historie hænger sammen med vores nutid (Kvindernes stemmeret)
- Vi øver os rigtig meget på at tænke over fremtiden, og hvordan den hænger sammen med vores fortid og nutid. (Homoseksualitet/autisme unormalt → normalt)

Når vi husker de 3 punkter, bliver vi bedre til at være historiebevidste, og chancen for at vi fejlfortolker historien bliver mindre.

Så bliver vi bedre historikere ☺



Den sociale historie er gennemgået med eleverne, printet og hængt op i klassen. Argumentet mod den sociale historie er, at den afhjælper som regel kun i en meget specifik situation og kan ikke overføres til andre lignende situationer, og derfor skal man ofte lave mange sociale historier.

Det betyder, at jeg ikke blot kan henvise til den sociale historie i min undervisning, men hver gang skal gennemgå den sociale historie og derefter gennemgå en ny social historie, der er tilpasset netop det emne, vi har om i historie i dag. Derfor tilføjer jeg også en lignende social historie med konkrete spørgsmål til dagens undervisning.

Den sociale historie er altså ikke en nem eller hurtig løsning, men kan være en rigtig god visuel støtte til eleverne.

Mine sociale historier hjælper eleverne ved at huske dem på et konkret emne, hvor vi har arbejdet i dybden med netop denne del af historiebevidstheden. Det er formentlig ikke alle eleverne, der har glæde af denne funktion. Men eleverne vil have øget deres tendens til at spørge ind til årsagsforklaringerne, fordi den sociale historie i hver historietime bliver hængt op, gennemgået og minder dem om, at de skal stille spørgsmål til sammenhængende.

Hvis det blot er denne funktion, jeg ønsker, kunne jeg nøjes med at lægge en farverig seddel på fællesbordet, hvor der stod "OG HVORDAN HÆNGER DET SÅ SAMMEN?", men i og med at flere af eleverne har glæde af den sociale historie med de visuelt let fordøjelige opstillede punkter og henvisninger til tidligere emner, mener jeg klart, at den sociale historie har sin berettigelse, og hjælper eleverne med at kompensere for den manglende tendens til at stille opklarende spørgsmål om årsagssammenhænge.

At undervise uden for "tids-boksen"

"Eleverne kan ikke knytte tingene sammen, de tænker ligesom i aflukkede bokse, en boks med Vikingetiden, en boks med krig, en boks med Ertebøllekulturen. De kan ikke rigtig binde det sammen" fortæller A. Men hvad nu hvis undervisningen slet ikke tog udgangspunkt i en boks? Hvis undervisningen ikke startede med at tage udgangspunkt i en begrænset tidsperiode? Vi ved, at elever med ASF arbejder bedst under strukturerede forhold, hvor rammen er tydeligt sat for dem.

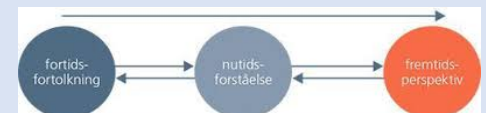
Vi kan rigtig godt lide at have historie ☺

Når vi har historie, skal vi huske vores historiebevidsthed.
Det er vigtigt for ikke at tolke historien forkert.

- Indsæt spørgsmål til sammenhæng mellem fortid → nutid
- Indsæt spørgsmål til sammenhæng mellem nutid → fortid
- Indsæt spørgsmål til sammenhæng mellem fremtid → fortid/nutid → Fremtid

Når vi husker de 3 punkter, bliver vi bedre til at være historiebevidste, og chancen for vi at fejlfortolker historien bliver mindre.

Så bliver vi bedre historikere ☺



Jeg mener, at man bør stræbe efter at sætte tydelige rammer, som ikke begrænser eleverne i deres tanker om tid. Ikke én af lærerne nævner, at de bruger elevernes særinteresser i undervisningen. Vi ved, at eleverne motiveres, lader op og er ekstra modtagelige for læring i forbindelse med deres særinteresser. Dette er ikke blot tilfældet for elever med ASF, det er almindelig kendt at elevernes indre motivation styrkes kraftigt, når de i overensstemmelse med deres alder og modenhed får medbestemmelse i forhold til valg af indhold og arbejdsformer i skolen (Canger, Kaas, 2016, s. 207).

Vi som lærere bør betragte særinteresser med et resourcesyn, med udgangspunkt i undervisningsdifferentiering som et bærende pædagogisk princip (Ryhl, 2016, s. 117-119). Særinteresser kan være alt mellem himmel og jord, f. eks: Heste, vejret, spejder, medicin, krig, Putin, feminisme. Disse mener jeg sagtens at kan flettes ind i forskellige historieforløb på den ene eller anden måde. For at imødekomme både elevernes behov for særinteresser og FFM om historiebevidsthed, kunne eleverne f. eks. undersøge ”Hestens rolle i menneskets krige” eller ”Penicillinens betydning for udviklingen af menneskets levestandarder”. Således får jeg grundlaget til et forløb som eleverne vil finde både afslappende og motiverende, uden at jeg begrænser dem til at tænke i en aflukket tidsperiode. Derved opfordres de til at undersøge udviklingen over tid og tænke ud af ”tids-boksen”, som flere af lærerne beskriver i empirien. Der er desuden taget højde for elevernes informationsbearbejdning med fokus på detaljen, da det i sådanne forløb vil være fint at undersøge detaljerne først, og derefter hjælpe dem med at zoome ud på helheden og udviklingen, ved eks. at spørge dem ”men hvordan brugte man så hestene i 1864? Har I undersøgt det endnu?” (Ryhl, 2016, s. 104).

Perspektivering

Dette afsnit vil på baggrund af HistorieLabs empiri perspektivere til en relevant diskussion om, hvorvidt elever med ASF overhovedet skal underlægges de samme FFM som eleverne i folkeskolerne i forhold til historiebevidsthed.

HistorieLabs rapport *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* dokumenterer at eleverne i folkeskolen ”har sjældent problemer med eksplicit at udtale, at viden om fortid er vigtig for at kunne forstå nutidige forhold, men mange har svært ved at give konkrete eksempler på deres

forståelser, dvs. eksempler på hvor i deres hverdagsliv, de ser eksempler på sådanne koblinger. Noget tyder derfor på, at historiebevidsthed som fænomen mere er mundtlige verbaliseringer i faget end udtryk for konkrete forståelser hos elever” (HistorieLab, 2020). HistorieLab konkluderer i deres rapport, at ideen om ”koblinger mellem viden om fortid og nutidsforståelser” indgår som ureflekterede og udenadlærte sætninger, uden nødvendigvis at være udtryk for en forståelse af hvad historiebevidsthed er. Deres rapport pointerer den problematiske konsekvens heraf: ”Når koblingerne ikke ligger lige for i elevernes tilfælde, risikerer historiefaget at havne i en situation, hvor det at udvikle historiebevidsthed handler om at gengive eksempler på koblinger mellem fortid og nutid således som de optræder i enten lærebøger eller i historielærernes formuleringer”(HistorieLab, 2020) uden egentlig at forstå disse sammenhænge. HistorieLabs rapport viser ligesom min empiri, at lærerne er udfordret i at gøre eleverne historiebevidste. Det kunne være et velvalgt udviklingspotentialt at blive bedre til dette. Når folkeskolens neurotypiske elever har vanskeligheder ved at begribe, forstå og agere historiebevidst, er det så overhovedet rimeligt, at bede elever med ASF om at være historiebevidste?

”Specialundervisningen skal følge de samme regler for fag, timetal, kompetencemål, færdigheds- og vidensmål, elevplaner, afgangsprøver og test, som den almene undervisning” (uvm, 2020). Således kan det læses på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside. De elever, som denne opgave omhandler, er dermed underlagt præcis de samme kompetencemål, færdigheds- og vidensmål som eleverne i folkeskolen.

Denne opgaves teori og analyse tydeliggør, at eleverne på specialskoler for ASF selvfølgelig skal undervises i historie, men at de FFM der hører til deres respektive klassetrin, for nogle af eleverne er for ambitiøse og urealistiske. Burde man i stedet undervise i historie med udgangspunkt i FFM for 3.-4. klasse selvom eleverne går i 7. klasse? Vurderes det ud fra *zonen for nærmeste udvikling*, mener jeg, at der individuelt bør tages udgangspunkt i de FFM der er i *zonen for nærmeste udvikling* og ikke i ligeså høj grad FFM for klassetrinnet. Man burde i stedet anskue det som en stige, hvor eleven først skal træde op på næste trin, når den er komfortabel på det trin, eleven allerede står på, og hvor dette kan ske uden tidspres.

Konklusion

Opgaven har besvaret problemformuleringen: ”Hvordan kan jeg som lærer undervise i historie inden for specialområdet for elever med autismespektrumforstyrrelser, således at elevernes historiebevidsthed øges?”.

Analysen af empirien viser, at undervisningen i historiebevidsthed er vanskelig for alle de adspurgte lærere. Ud fra min empiri slutter jeg, at halvdelen ikke reflekterer over sammenspillet mellem de tre faktorer i historiebevidsthed. Halvdelen har et isoleret fokus på historie som en fortolkning af fortiden, hvilket bevirker, at elever ikke bliver bevidste om, at vi som mennesker er historieskabende, eller at historien er foranderlig og ikke blot én sand fortælling (Eric Jensen, 1996, s. 6). Tre ud af fire lærere har i min optik ikke fundet den rette balance mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet, da lærerne ikke bruger det didaktisk bevidst i deres undervisning med planlagte undervisningsaktiviteter (Eric Jensen, 1996, s. 10). En enkelt lærer, C, har indordnet sin undervisning efter Ryhls teori, som opfordrer til at lærerne tager udgangspunkt i elever med ASF's informationsbearbejdningsstil, hvor fokus er på enkelte detaljer frem for helheden (Ryhl, 2016, s. 104). Denne lærer fortæller, at han hellere vil ”give dem succeser med det de godt kan”, men ifølge Vygotskys teori vil eleverne heller ikke udvikle sig, hvis opgaverne er for lette (Brodersen & Gissel, 2015, s.202). Lærerne A, B, og D formår derfor kun at undervise hen mod FFM omhandlende historiebevidsthed efter 4. klassetrin hvor ”eleven har viden om personer og hændelser der tillægges betydning i historien”, dette på trods af, at deres elever er fra 5. til 10. klassetrin (emu, 2020). På baggrund af analysen kan det konkluderes, at der kun er én lærer, der didaktisk lykkes med at undervise med øje for historiebevidsthed. C's undervisning arbejder modsat de andre hen mod FFM for 6. til 9. klassetrin, f.eks.: ”Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid” (emu, 2020).

Elevernes udfordringer i at være historiebevidste kan opsummeres med dette citat fra A: ”De formår simpelthen ikke at sætte tingene sammen, det bliver ligesom fragmenteret ned i detaljer, som lægges i hver deres boks, med info om ”romerne”, ”vikingerne” og så videre ikke. De leder heller ikke efter sammenhængende, for hvorfor lede efter noget, man ikke kan se?”.

Analysen viser, at elevernes vanskeligheder med central kohærens gør det yderst vanskeligt for dem at se disse forskellige sammenhænge, årsagsforklaringer og konsekvenser. Ydermere bliver det tydeligt, at eleverne ikke har tendens til at stille spørgsmål til overstående, de leder ikke efter

sammenhængen og træner derved heller ikke deres i forvejen svækkede centrale kohærens. Dette bevirker, at det bliver meget udfordrende for eleverne at arbejde med sammenhængen mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Særligt fremtidsforventning viser empirien, at lærerene har store vanskeligheder med at skabe.

Tre ud af de fire enheder fra empirien oplever, at det er rigtig svært at støtte deres elever i arbejdet med historiebevidsthed og i særdeleshed med fremtidsforventning. Alle fire er enige om, at der bør arbejdes i *zonen for nærmeste udvikling*, og at visuel struktur er den bedste hjælp til eleverne, men strukturen bruges af A, B og D primært til at skabe en rækkefølgestruktur, og *zonen for nærmeste udvikling* indtænkes kun i didaktikken af C. Hun har fundet et alternativ, hvor der arbejdes med et meget kort og begrænset fremtidsperspektiv inden for 1-5 år. Hun har derved formået at indskrænke opgaven og spørgsmålet, således at nogle af eleverne på trods af vanskeligheder med deres centrale kohærens alligevel befinder sig i *zonen for nærmeste udvikling*, og de får således mulighed for at øve og udvikle sig, ligesom de får mulighed for at træne deres scenariekompetence. Dette er meget givtigt både til historiebevidstheden og deres generelle livsduelighed (Eric Jensen, 2017, s. 13).

Opgaven fremhæver to metoder til at udvikle elevernes historiebevidsthed, nemlig sociale historier og at tænke ud af boksen. Sociale historier kan være med til yderligere at strukturere historiebevidsthed for eleverne. Det hjælper særligt eleverne med at øge tendensen til at spørge til disse sammenhænge. Ligeledes argumenteres det, at fokus på at undervise uden for boksen og i stedet for tidsperioder, så fokusere på særinteresser og detaljer, der strækker sig over længere tidsperioder, kan hjælpe eleverne med at udvikle deres historiebevidsthed.

Slutteligt perspektiverer opgaven til en diskussion om, hvorvidt det er rimeligt at bede elever med ASF om at være historiebevidste, når selv folkeskolens neurotypiske elever har vanskeligheder ved at begribe, forstå og agere historiebevidst.

Jeg kan af opgaven konkludere, at det er muligt at undervise i historiebevidsthed, inden for specialområdet for elever med autismespektrumforstyrrelser. Opgaven giver svar om, at tydelig visuel struktur, stilladsering, at tænke ud af "tids-boksen", samt sociale historier, delvis kan kompensere for elevernes vanskeligheder med central kohærens. Ydermere kan elevernes særinteresser inddrages, således at det styrker undervisningen i "*zonen for nærmeste udvikling*" og dermed giver større historiebevidsthed.

Litteraturliste

Andersen, Lotte Bøgh, Hansen, Kasper Møller, Klemmensen, Robert (red.), 2012, ”Metoder i statskundskab”, Samfundsvidenskabernes metoder, København: Hens Reitzels forelag

Autismeforeningen, 2020, lokaliseret d. 5. juni 2020 på: <https://www.autismeforening.dk/om-autisme/>

Bernard, Eric Jensen,. (1996). *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* I. Brinckmann et al. (ed.). *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays.* København, Danmark: OP-Forlaget.

Bernard, Eric Jensen,. (2017). *Historisk identitet, bevidsthed og viden.* København, Danmark: Columbus

Bjørndal, C. (2013). *Det vurderende øje - observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udg.) Danmark: Klim

Brodersen, P & Gissel, S. T. (2015). *Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen* . I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning - Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s.189-215) Letland: Hans Reitzels Forlag

Børne og undervisningsministeriet, 2020, lokaliseret d. 5. juni 2020 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>

Canger, T. & Kass, L. (2016). *Praktik-Bogen: Didaktik, Klasseledelse og Relationsarbejde* (1.udg.) København: Hans Reitzels Forlag.

Fælles Faglige mål, 2020, lokaliseret d. 5. juni 2020 på: <https://emu.dk/>

Gad leksikon, 2020 lokaliseret d. 5. juni 2020 på: <https://gad.dk/bernard%20eric%20jensen>

Hejlskov, B., Elven, Veje, H., Beier, H. (2012). *Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed*. Dansk psykologisk forlag.

Ryhl, Charlotte.(2016). *Autismevenlig undervisning, viden, forståelse og handling for pædagoger og lærer*. København: Hans Reitzels forlag.

Skibsted, E. (2015). *En model for undervisningsdifferentiering* . I E. Skibsted, H.B. Svendsen, K. Østergaard & S Langager (red.): *Undervisningsdifferentiering - et princip møder praksis* s. 31-47. København: Akademisk Forlag.

Sørensen, Laura Marie (2014). *BAGGRUND: Sådan blev inklusion et krav i danske skoler*. Lokaliseret d. 15.12.19 på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/baggrund-saadan-blev-inklusion-et-krav-i-danske-skoler>

Bilag

Bilag 1: Interviewguide

Temaer	Forskningsspørgsmål	Spørgsmål
Præsentation. 5%		<ul style="list-style-type: none"> • Præsentation af mig og projektet. • Interviewpersonen får at vide, at de ikke vil blive nævnt ved navn i opgaven. • Hvornår blev de færdiguddannet? • Hvor længe har de undervist i specialområdet?
Undervisningskultur. 20%	Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne generelt?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad mener du, at dine elever skal kunne i undervisningen som studerende?
Historiebevidsthed. 20%	Undervises der med afsæt i historiebevidsthed?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan bruger du historiebevidsthed i din undervisning? • Kunne du tænke dig at bruge historiebevidsthed mere/mindre?
Elevernes udfordringer (alle spørgsmål skal som udgangspunkt stilles). 40%	Hvad er elevernes udfordringer i at være historiebevidste?	<ul style="list-style-type: none"> • Har dine elever nogle begrænsninger i forhold til at være historiebevidste? I så fald hvilke? Mener du, at de er forankret i deres diagnose? • Hvordan oplever du i timen at disse begrænsninger kommer til udtryk? • Hvad gør du for at støtte disse elever? (hvad fungerer, hvad fungerer ikke?)
Debriefing. 5%		<ul style="list-style-type: none"> • Har du noget at tilføje? • Har du nogle spørgsmål til mig? • Tak skal du have for hjælpen! Det har

		været et godt interview. Jeg har lært en masse.
--	--	---

Bilag 2

Bilag 2.1 Interview af underviser A

uddannet i 2011, undervist 8 år i specialområdet underviser nu i 6. og 9. klasse

I: ”Hvad mener du dine elever skal kunne i undervisningen som studerende? Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne generelt?”

A: Puha, rigtig mange! Deres sanser bliver jo udfordret hele tiden. Det er nok det, altså bearbejdning af sanseindtryk og så den sociale afkodning som er svært for dem ... ja.

I: ”Hvordan bruger du historiebevidsthed i din undervisning? Taler i om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning?”

A: Øhm.... For at være helt ærlig nej. Det bruger jeg ikke i min undervisning.

I: Okay, er det så fordi du vælger at fokusere på noget andet eller?

A: Jah, nej, altså... det er fordi de ikke kan det, jeg vil hellere give dem succeser med det de godt kan. Så vi ser mest historiske film eller dokumentarer og sådan, du ved zonen for nærmeste udvikling... også laver vi mere sådan noget fakta historie ikke?

I: Fakta historie?

A: Ja altså sådan noget, jeg læser en tekst om vikingerne, og så besvare de nogle spørgsmål bagefter om f. eks. ”hvor sejlede de ofte hen på togt” eller sådan ”hvilken slags våben brugte de?” Ikke? Du ved også emnerne i kanonen, det er jo alt sammen i fortiden.

I: Du siger du ikke bruger det i din undervisning fordi det er for svært for dem. Hvilke begrænsninger mener du dine elever har i forhold til at være historiebevidste? Mener du de er forankret i deres diagnose?

A: Jamen de er mega begrænset, og jeg mener helt sikkert at det er på grund af autismen.

I: Vil du ikke fortælle lidt om de begrænsninger du oplever hos dine elever? Hvad er det der er for svært for dem?

A: Jo... øhm, altså. De kan simpelthen ikke knytte tingene sammen, de tænker ligesom i aflukkede bokse, en boks med Vikingetiden, en boks med krig, en boks med Ertebøllekulturen. De kan ikke rigtig binde det sammen. Ja altså, sådan har de det jo med mange ting, de kan ganske enkelt ikke se de der sammenhænge.

I: Hvordan oplever du i timen at disse begrænsninger kommer til udtryk? Hvad gør du for at støtte disse elever?

A: Jamen det kommer jo til udtryk ved de enten bliver frustreret og irriteret, eller ligesom "zoner ud" og mister koncentrationen. Jeg har jo så taget konsekvensen og hjælper dem ved at acceptere at de slet ikke er der i deres udvikling endnu. Så jeg underviser dem på den måde de kan lære noget. Vi ser mange film, for der kan billederne ligesom hjælpe dem med at lave koblingen for dem tit...

Bilag 2.2 Interview af underviser B

Uddannet i 2014, undervist lige siden i specialområdet, underviser nu i 5. og 7 klasse.

I: "Hvad mener du dine elever skal kunne i undervisningen som studerende? Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne generelt?"

B: Jamen altså... øhm, ja. Deres stressniveau er jo hævet allerede i det de går fra deres enerpladser og ind i fællesrummet. Du ved deres sanser, især ikke. Og så er deres abstraktionsniveau også meget meget meget lavt. Det er selvfølgelig forskelligt, men mange af dem er jo som børnehavebørn eller ikke eksisterende.

I: ”Hvordan bruger du historiebevidsthed i din undervisning? Taler i om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning?”

B: *Ja altså!... øhm, det gør vi da. Vi taler jo hele tiden om en fortolkning af fortiden, det er jo det historie er. Og øhm. Ej jeg kommer nok ikke så meget ind på fremtiden, men jeg prøver nogle gange at spørge hvordan de tror det ville være om 10, 20, 100 år agtig. Øhmm, men det er mest bare som en klassedialog. Ja.*

I: Okay, så det er ikke som sådan tænkt ind i undervisningsforløbet eller hvordan?

B: *Nej nej, altså det er lidt som en perspektivering vi sådan, øhm ja til sidst ikke, for sjov mest. De kan ikke rigtig forestille sig det jo.... Det er nok for svært.*

I: Okay, og hvad med nutidsforståelse, hvordan bruger du det i din undervisning?

B: *Hmm, tja, ja det gør vi. Øhm altså ikke som sådan en særskilt aktivitet eller noget, men øhm mere som en løbene sammenligning du ved, ikke? Altså sådan ”tænk hvis vi gjorde det i dag?”.*

I: Har dine elever nogle begrænsninger i forhold til at være historiebevidste? I så fald hvilke? Mener du de er forankret i deres diagnose?

B: *Ja, det er autismen der spænder ben der. Deres abstraktionsniveau er jo som sagt bare meget lavt, det begrænser dem meget... øhm ja. Alt deres kohærens er jo også rigtig dårlig ikke, øh, så de forstår ikke rigtig det der med at bygge bro mellem tingene. Det er meget særskilte begivenheder for dem. Ja.*

I: Hvordan oplever du i timen at disse begrænsninger kommer til udtryk? Hvad gør du for at støtte disse elever?

B: *Tja nogle af mine elever bliver kede af det fordi de ligesom synes jeg taler sort, men de fleste bliver bare uinteresserede og bliver ved med at fokusere på noget konkret ”inden for boksen”, i stedet for at se sammenhængen. Åh jamen hvad gør jeg... jo, jeg tegner rigtig meget på tavlen mens jeg forklarer, og trækker pile og sådan (griner lidt). Og så prøver jeg selvfølgelig at strukturere min undervisning så den er genkendelig for dem, altså sådan vi har ligesom samme rækkefølge i timen.*

I: kan du kort skitsere den for mig?

B: *Ja vi starter med; hvad havde vi sidst, se et kort videoklip/film, læse højt, tale om teksten, svare på spørgsmål til teksten, en "løs snak" om hvad der var spændende osv., det er sådan typisk her jeg tegner og fortæller og prøver at bygge broer for dem, og så slutter vi af med en opsamling og kort intro til hvad de skal næste gang. Det er sådan øhm, ret meget det samme hver gang.*

Bilag 2.3 interview af underviser C

Udannet i 2004, undervist 11 år i specialområdet, underviser i 7. klasse

I: "Hvad mener du dine elever skal kunne i undervisningen som studerende? Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne generelt?"

C: *Det kræver en del mere af dem, i forhold til bare at lave i danskbogen på deres egen plads. De skal afkode en masse sociale tegn hvor de ligesom ikke har fået kodebogen til. Det stresser i sig selv. Også deres sanser, hold nu op. Alt det de bakser med inden jeg overhovedet har åbnet munden og sagt "så går vi i gang"*

I: "Hvordan bruger du historiebevidsthed i din undervisning? Taler i om sammenspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning?"

C: *Ja jeg prøver faktisk at bruge det rigtig meget, både historiebevidsthed og historiebrug.*

I: Okay, hvordan arbejder du så med historiebevidsthed i din undervisning?

C: *Min undervisning er meget dialog baseret, så efter vi har fået en ny viden bruger vi rigtig meget tid på at tale om den, laaaangsomt, og jeg trækker hele tiden tråde til noget af det det har lært tidligere og spørger dem så hvad de tænker, altså sådan når nu vi ved det gamle og det nye. Giver det mening?*

I: Ja ja.

C: *Ja også taler jeg meget med dem om hvilke spor af det vi så kan se i dag, de er ikke så gode til selv at komme på dem, men når jeg så siger "hvad med det her, bla bla, tænker I det har noget at gøre med det?"*

Så synes jeg egentlig de er ret gode til så at åbne op og reflektere over det... Fremtidsforventning er straks værre. Fordi det bliver hurtigt for abstrakt og lidt noget fjol med rumvæsner flyvende biler osv. Men jeg synes faktisk selv jeg har fundet en god løsning på det (griner), altså i stedet for at spørge "hvordan tror i så det bliver om 20-50-1000 år", så spørger jeg til et sted mellem 1-5 år forstår du? Det kan de bedre forholde sig til tror jeg, så jeg laver ligesom rammen for det meget mindre. Og tit kommer de jo så frem til at det nok ikke har ændret sig vildt meget men måske alligevel lidt, og det tænker jeg er bedre at de øver sig i det små i stedet for det stikker af med rumsvæsner (griner).

I: Har dine elever nogle begrænsninger i forhold til at være historiebevidste? I så fald hvilke? Mener du de er forankret i deres diagnose?

C: Det er i den grad deres autisme der spiller ind der. Deres øhm... kohæ...

I: Central kohærens?

C: Ja kohærens er jo vanskeligt for dem, så det der med at se årsager, konsekvenser, sammenhænge. Det kan de ikke selv opdage og hitte rede i. Det er jo den store udfordring med historiebevidsthed. De har også svært ved ligesom at have overblik over hvad der påvirker hvad. Jeg oplever heller ikke at de spørger til det. De godtager bare det der står i bogen og virker ikke sådan nysgerrige på hvordan det dog kan være, eller stiller sig kritisk over for den forklaring der bliver givet. Det synes jeg er en stor begrænsning. Deres forestillingsevne er også stærkt begrænset, det betyder at det nærmest er umuligt at tale om fremtid med dem. Det er alt for abstrakt og de siger tit ting til mig som "det ved ja da ikke, jeg er ikke en spåkone", så altså de kan ligesom ikke se at de kan bruge deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse til at skabe den der fremtidsforventning... den er der bare ikke.

I: Hvordan oplever du i timen at disse begrænsninger kommer til udtryk? Hvad gør du for at støtte disse elever?

C: Mine elever bliver heldigvis ikke sådan sure eller kede af det, de griner mest af det hvis de ikke forstår det. Jeg tror virkelig at de synes jeg bare finder på sammenhænge som ikke findes (griner). Så ja øhm altså jeg har jo allerede sagt hvordan jeg ligesom har løst det med fremtid ikke?

I: Jo, men hvordan støtter du dem i at se sammenhænge?

C: *Jo... altså. Jeg bruger absurd mange modeller, tegninger, videoklip osv. Jeg prøver virkelig at visualisere sammenhængen for dem, for autister har jo oftest visuel læringsstil. Jeg strukturerer også min undervisning knivskarpt. Jeg tænker meget mere på min stilladsring end mit fagfaglige indhold i min forberedelse, for hvis jeg ikke har styr på den er det faglige som regel tabt alligevel.*

Bilag 2.4 Interview af underviser D

Uddannet i 2012, undervist 7 år i specialområdet, underviser i 8 klasse.

I: ”Hvad mener du dine elever skal kunne i undervisningen som studerende? Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne generelt?”

D: *Jamen de faglige krav er jo i virkeligheden det mindste. Det er langt sværere for dem at vente på tur, impulsstyre og sådan.*

I: ”Hvordan bruger du historiebevidsthed i din undervisning? Taler i om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning?”

D: *Ja øhm, det prøver jeg på, men det er svært. Vi har altid om fortolkning af fortiden, så den er klar. Men jeg har altid et spørgsmål til deres opgaver om hvordan de kan se det i samfundet i dag, eller altså deres egen hverdag måske hvis emnet er nært dem, og så spørger jeg også altid til hvordan de tror det vil være om 50 år.*

I: Okay, og hvordan virker det så, kan de svare på det, får de noget ud af det?

D: *(Griner) Neej, jo! Nogle af dem gør, men det er sgu langt fra dem alle. Jeg tænker en af dem forstår det godt, og to af dem forstår det også i nogen grad. Men altså så har jeg også 4 der slet ikke forstår spørgsmålet og ikke mener de kan gætte sig til sådan noget (griner). Men ja så ca. halvdelen vil jeg tro har en lille historiebevidsthed.... Tja, jeg kunne nok også være bedre til at undervise i det. Jeg synes det er svært ikke bare at undervise i det de er seje til, hårde facts, og underholdene historier du ved.*

I: Har dine elever nogle begrænsninger i forhold til at være historiebevidste? I så fald hvilke? Mener du de er forankret i deres diagnose?

D: *Ja ja det er helt sikker deres sutisme der spænder ben, og for nogle af dem deres ADHD da de bare ikke kan koncentrere sig... altså begrænsninger. Tja... De formår simpelthen ikke at sætte tingene sammen, det bliver ligesom fragmenteret ned i detaljer som lægges i hver deres boks med info om "romerne", "vikingerne" og så videre ikke. De leder heller ikke efter sammenhængende for hvorfor lede efter noget man ikke kan se ligsom, ikke....*

I: Hvordan oplever du i timen at disse begrænsninger kommer til udtryk? Hvad gør du for at støtte disse elever?

D: *Jeg gør faktisk slet ikke nok, jeg aner ikke hvor jeg skal starte. Jeg prøver altid at stille spørgsmål der peger mod nutiden og fremtiden, men det kan de ikke svare på, og hvis de har et svar er det ligesom ikke med afsæt med den fortid vi har haft om, så er det ligesom et uafhængigt svar kan man sige. Og jeg ved faktisk ikke hvordan jeg skal koble det sammen for dem for nu at være helt ærlig. Så jeg gør nok ikke nok i forhold til at støtte op om det. Så fokuserer jeg på andre dele af historiefaget i stedet. Tja... og altså jeg arbejder selvfølgelig med synlig læring, mål, struktur og sådan ikke, bare ikke lige med fokus på historiebevidsthed egentlig. Det må jeg blive bedre til.*