



DIALOGISK UNDERVISNING I HISTORIEFAGET

Redningskrans eller blylodder?

Københavns Professionshøjskole - Læreruddannelsen

Af Martin Midtgaard Teglman laer1800007 & Martin Faurbye Belling Krontoft laer180055

Vejledere: Margit Eva Jensen (MAEJ) & Annette Hildebrand Jensen (AHJE)

Indledning	3
Folkeskolens lovmæssige grundlag.....	3
Praksis anno 2021 på en københavnsk skole - Bachelorprojektets baggrund og fokus ..	4
Hvorfor dialogisk undervisning i historiefaget?	4
Problemformulering.....	5
Læsevejledning	5
Teoretisk rammesætning	6
Begrebsafklaring	7
Dialog – et par definitioner	7
Dialog eller Initiation – Response – Evaluation (IRE)?.....	7
Dialogisk undervisning	8
En ”Dysthisk” definition	9
Dysthes tre principper – Autentiske spørgsmål, Optag og Høj værdsætning.....	10
Autentiske spørgsmål.....	10
Optag.....	11
Høj værdsætning	11
Engagement	11
Metode	12
Mixed Methods.....	12
Undersøgelsesdesign.....	13
Kontekst	13
Observation / Feltarbejde.....	13
Første observation.....	14
Anden observation	14
Fokusgruppeinterviews	15
Egen undervisning.....	16
Hermeneutisk tilgang.....	16
Abduktiv tilgang.....	17
Analyse & Diskussion	17
Feltobservationerne – Et fag i problemer?	18
Delkonklusion: Engagementet hos eleverne var ikke eksisterende	21
Et mikroforsøg i dialogisk undervisning.....	21
Delkonklusion: Betydelig mængde aktivitet og deltagelse	23
At deltage i dialogisk undervisning – et lærerperspektiv	23

At deltage i dialogisk undervisning – et elevperspektiv.....	24
Fund fra interview før undervisning:.....	25
Før undervisning:.....	26
Efter undervisning:.....	26
Dialogisk undervisning for uøvede	27
Dialog i historieundervisningen – hvorfor?	28
Dialogisk undervisning i et kritisk perspektiv.....	30
Konklusion	32
Øget engagement?	32
Relevansen af historiefaget.....	33
Dialogisk undervisning er krævende.....	34
Kongestol eller korsfæstelse?	34
Perspektivering.....	34
Litteraturliste:	36
Bilag:.....	40
Bilag 1 – Nøgleepisoder fra lærerens undervisning	40
Bilag 2 – Interviewguide	43
Bilag 3 – Fokusgruppeinterview før undervisning.	45
Bilag 4 – Fokusgruppeinterview efter undervisningen.....	50
Bilag 5 – Uddrag af egen undervisning	53

Indledning

”Vores undervisningsmæssige praksis og didaktiske tæknung bliver i de kommende år revolutioneret i dialogisk retning” (Fibæk Laursen, 2020, s. 75). Afhængig af øjnene der læser dette, kan citatet både sende tankerne i dommedagsretning eller være det mest naturlige næste udviklingsskridt for den danske folkeskole. Måske betyder citatet ingenting. Men som kommende folkeskolelærere er vores øjne farvede af både praksis, læreruddannelsen og samfundet som vi alle deltager i. Så inden vi korsfæster Per Fibæk Laursen eller får snittet kongestolen færdig, vil vi i dette bachelorprojekt undersøge, hvad den dialogiske undervisning kan og ikke kan. Før vi præsenterer undersøgelsens hovedformål, er det værd at nævne, at Per Fibæk Laursens dristige udtalelse naturligvis skal ses i lyset af både dansk og international forskning på området. Fibæk nævner blandt andet selv en britisk undersøgelse, hvor Robin Alexander, professor ved universitet i Cambridge, har skabt empirisk materiale fra 5000 elever og 208 lærere (Alexander, 2018, s. 561), der bekræfter den dialogiske undervisnings styrker (Fibæk Laursen, 2020, s. 76). Men hvordan ser den undervisningsmæssige praksis så egentlig ud i dag, og hvad er grundlaget for denne praksis?

Folkeskolens lovmæssige grundlag

I 2013 blev den daværende regerings partier enige om et fagligt løft til skolen. Den danske folkeskole skulle blive endnu bedre. En længere skoledag, hvor de klassiske store fag fik flere ugentlige timer på skemaet, blev aktuel med reformen i 2014. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Så fandt regeringen i 2019 ud af, at skolen ikke var blevet bedre på alle de ønskede parametre, og gennemførte endnu en ændring med 13 initiativer, der skulle gøre det bedre igen, blandt andet en kortere skoleuge i indskoling men også med klarere rammer til lærerne i deres tilrettelæggelser af skoledagene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). De politiske aftaler skal i sidste ende hjælpe skolerne med at håndhæve Folkeskolelovens paragraffer. Det betyder, at hver eneste gang der kommer nye løft eller initiativer, så skal de holdes oppe mod de mange paragraffer. Foruden Folkeskoleloven, har hvert fag deres egne formål. Mål der skal tilstræbes inden for hele tiden skiftende timeantal og rammer. Til dette benytter lærerne sig af metoder og tilgange, både pædagogiske og didaktiske, der ligeledes er i konstant udvikling gennem forskningens resultater. Eneste konstante i alt det ovenstående er, at der kl. 8.10 sidder omkring 26 elever med tillid til at læreren har styr på, hvad end der nu er blevet besluttet i dag et sted højere oppe.

Praksis anno 2021 på en københavnsk skole - Bachelorprojektets baggrund og fokus

På læreruddannelsen er vi gennem de sidste fire år blevet præsenteret for didaktiske og pædagogiske teorier i hobetal, bunkevis af forskningsartikler, lovgivningsdokumenter og ikke mindst engagerede og kompetente undervisere på tværs af fag. Men især i historieundervisningen har vi mødt undervisere der efter bedste evne har forsøgt at tænde et bål under os som studerende. Dette kan skyldes adskillige årsager, men især dokumentationsindsatsen fra 2016 har formået at vise en virkelighed, hvor fagets grundtanker er udfordret. *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* er en undersøgelse af eleverne og lærernes forståelser af- og i historiefaget (Knudsen & Poulsen, 2016). Undersøgelsen tegnede et portræt af et fag i problemer. Især eleverne havde svært ved at se relevansen af historiefaget, hvis de holdt det oppe mod danskfaget eller matematik. Men det tegnede også et billede af engagerede lærere, der med de bedste intentioner prøvede at tryllebinde eleverne efter bedste evne, men som elevbesvarelserne viste, skete det sjældent (Knudsen & Poulsen, 2016). På denne baggrund besluttede vi os for at tage et kig på historieundervisningen anno 2021 i praksis.

På en københavnsk skole har vi observeret en 4. klasse i historieundervisningen. Efter 180 minutters observation af historieundervisningen, var det tydeligt at lærerens faglige viden og personlige interesse for faget var enorm. Men det var også tydeligt, at eleverne ikke deltog i undervisningen og generelt var meget stille. Vi bed især mærke i, at undervisningen bar præg af lange monologer fra læreren, og meget få svar fra eleverne.

Grundlaget for praksis, altså lovgivningen og fagmålene, og den faktiske hverdag ude på denne skole er i udgangspunktet langt fra hinanden. Historielabs resultater bekræftes ligeledes i den undervisning som vi har observeret, hvilket leder os i retning af dette projekts fokus, nemlig dialogisk undervisning som en anden mulig tilgang til historiefaget.

Hvorfor dialogisk undervisning i historiefaget?

I historiefagets formål står der blandt andet, at eleverne gennem historiefaget skal styrke deres identitet og deres historiske bevidsthed, så de opnår forudsætninger for at kunne leve i et demokratisk samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Igennem historiefagets tre kompetenceområder, bliver eleverne, med læreren som vejviser, guidet rundt i det historiske indhold med brug af forskellige metoder til at tilegne sig denne viden. Samtidig bliver historiefaget, af de fleste deltagende lærere i Historielabs undersøgelse, karakteriseret som et dannelsesfag, et af de sidste (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 18). Bernard Eric Jensen skriver i sin artikel *Historisk identitet*,

bevidsthed og viden, fra 2017, at "Historiebevidsthed udgør en forudsætning for at blive funktionsduelige individer og gruppe-medlemmer af samfundet" (Jensen, 2017, s. 12). Historiefaget har altså mange bolde i luften på samme tid. Der skal uddannes og dannes fremtidige individer til at kunne deltage og leve i vores demokratiske samfund. Fagets bekræftelse burde være tydelig for enhver, så hvorfor er det ikke tilfældet? Inden der hentes en branding ekspert ind fra højre, og samtidig vedkender os fagets kompetenceområder som værende de rigtige, har vi valgt at kigge på de pædagogiske og didaktiske valg læreren foretager sig, når der skal undervises. Specifikt hvad den dialogiske undervisning kan eller ikke kan, hvad angår uddannelse og dannelse i historiefaget.

Dialogisk undervisning har et stærkt hold af tunge teoretikere bag sig. Dialogisk undervisning har ifølge Olga Dysthe, professor ved universitetet i Bergen, kendetegn som *optag, autentiske spørgsmål og høj værdsættelse*, der alle hjælper eleverne til at føle sig som essentielle i forhold til at gøre indholdet relevant (Dysthe, 1997, s. 226-229). At læring sker i samspil med andre, altså sociale interaktioner, står centralt for Vygotskys læringsteori der mener, at menneskets mentale udviklingsprocesser har sit udspring i de sociale aktiviteter (Neergaard, 2021, s. 79). Netop fordi historielab og vores egen observation og undersøgelse problematiserer elevernes engagement og deltagelse i historiefaget, anser vi det for nødvendigt at undersøge muligheder der kan påvirke elevernes læringspotentialer og engagement i historiefaget. Det leder os hen til nedenstående problemformulering, der vil blive undersøgt med brug af relevante forskningsresultater, interviews, observationer og egen praksis.

Problemformulering

Hvordan kan dialogisk undervisning i historiefaget i 4 klasse øge elevs engagement og samtidig tydeliggøre relevansen af historiefaget for eleverne? Og hvilke vanskeligheder eller muligheder er forbundet med dialogisk undervisning?

Læsevejledning

For overblikkets skyld kommer her en vejledning til, hvordan opgaven er bygget op. Vi vil præsentere vores teoretiske rammesætning, hvor vi præciserer hvilke undersøgelser og teoretikere som de forskellige dele af projektet involverer.

Efterfølgende vil vi begrebsafklare begreberne Dialog, Dialogisk undervisning og engagement. Derefter vil metodeafsnittet belyse fremgangsmåden, hvorpå vi har skabt og indsamlet vores empiri til projektet.

Dernæst følger analyseafsnittet, hvor empirien analyseres og diskuteres. Analysen er delt op ved, at feltobservationerne analyseres hver for sig, det vil sige at lærerens undervisning analyseres efterfulgt af en delkonklusion. Derefter følger en analyse af vores egen undervisning ligeledes med en delkonklusion. Dette er gjort for overblikkets skyld. Herefter analyserer og diskuterer vi på empirien med skiftevis et lærerperspektiv og et elevperspektiv, igen for at holde tungen lige i munden.

Så følger et kritisk blik på vores egen rolle som undervisere i et nyt felt, der analyseres og diskuteres. Vi vender blikket mod historieundervisningen, der analyseres og diskuteres ud fra lovgivning og relevant teori, i et dialogisk perspektiv.

Inden vi når til en konklusion, tager vi endnu engang de kritiske briller på, og forsøger at forstå hvilke begrænsninger den dialogiske undervisning kan have.

Ved vejs ende vil der være en perspektivering med handleforslag og ideer til det videre arbejde med dialogisk undervisning.

Teoretisk rammesætning

Der vil til analysen af de empiriske data gøres brug af teoretikere som Olga Dysthe, Per Fibæk Laursen og Steen Beck. Med Dysthes tre principper, som nævnt tidligere, kigges der på observationerne, både de kvantitative og kvalitative af slagsen. Per Fibæk Laursen og Steen Beck vil blive inddraget i forhold til deres syn på dialogiske undervisning. Vi vil derudover se på udvalgte resultater fra Robin Alexanders britiske undersøgelse fra 2018 og holde disse op mod vores egne resultater.

I et vidensnotat fra 2020, udarbejdet af de to lektorer Marie Neergaard og Ove Christensen, der udover at inddrage Robin Alexanders undersøgelse, også har kigget på Neil Mercers, Rupert Wegerifs & Louis Majors *The Routledge Handbook on Research of Dialogic Education* fra 2020, kigger de to lektorer på dialogisk undervisning i en dansk kontekst. Notatet er i vores optik relevant når vi skal analysere på vores data, da vidensnotatet ifølge forfatterne selv er et forsøg på at samle de væsentligste bidrag, hvad angår Dialogisk undervisning (Christensen & Neergaard, 2020).

For at kunne besvare vores problemformulering, vil vi først begrebsafklare Dialogisk undervisning og Engagement, da begge begreber er centrale i dette projekt. Dialogisk undervisning vil blive delt

op i mindre delelementer, inden den endelige definition beskrives. Vi vil derudover også kort begrebsafklare IRE-formen, da denne oftest står i modsætning til den dialogiske form.

Begrebsafklaring

Dialog – et par definitioner

Dialog defineres ifølge den store danske ordbog som ”Samtale mellem to (evt. flere) personer eller parter (Den danske ordbog, uå).

I vidensnotatet Dialog i skolen - et review af litteratur om dialogisk uddannelse, pædagogik og undervisning, af Christensen & Neergaard, nævnes der fire definitioner af Dialog, hvoraf tre af dem kommer fra *The Routledge Handbook on Research of Dialogic Education*, og den fjerde er tilføjet af forfatterne selv (Christensen & Neergaard, 2020, s. 13):

1. En hverdagsbetydning
2. En epistemologisk betydning
3. En ontologisk betydning
4. En politisk-civilisatorisk betydning

I dette projekt er det den første definition der tages udgangspunkt i, da vi i planlægningen og gennemførelsen af vores egen undervisning ville undersøge elevernes engagement (eller aktive deltagelse). Ifølge Christensen & Neergaard er der en spændvidde hvad angår den hverdagslige betydning af dialog, hvor der på den ene side kan være tale om blot at få eleverne til at ytre sig med egne holdninger, til den anden side, hvor det er dialogen der er det læringsteoretiske ståsted for elevernes udvikling (Christensen & Neergaard, 2020, s.16).

Per Fibæk Laursen har i sin bog *Dialog – Realistiske ambitioner for folkeskolen* defineret dialog som værende ”(...) en særlig form for samtale (...) og adskiller sig ved at det gælder om at lære af samtalepartneren og ikke om at overbevise eller vinde over vedkommende” (Laursen, 2017, s. 23).

Om dialog skriver Per Fibæk Laursen videre, at man både skal lytte til sine samtalepartnere og kunne sætte sig i deres perspektiv for at opnå at ens budskab giver mening for samtalepartneren (Laursen, 2017, s. 38).

Dialog eller Initiation – Response – Evaluation (IRE)?

Steen Beck, lektor. Ph.d., Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, skriver om IRE, at ”Initiativet udgår fra læreren, der stiller et spørgsmål, der gives **R**espons fra en elev, hvorefter

læreren *Evaluerer elevsvaret*” (Beck, 2021). Denne asymmetriske klassesamtale er en nødvendighed ifølge Beck, men det skal overvejes hvad formålet med undervisningen er, da formen fordrer en lærerstyret samtale, hvor eleverne ikke får sagt meget og i værste fald skaber eksklusion og ikke fremmer elevernes argumentationskompetencer (Beck, 2021). Robin Alexander skriver i sin artikel, *Developing dialogic teaching: genesis, process, trial*, at IRE-strukturen, ifølge forskningen, ødsler samtalsens diskursive, kognitive og uddannende potentiale, væk (Alexander, 2018, s. 562). Beck peger samtidig på, at en mindre lærercentreret klassedialog, som Olga Dysthe taler for, er en måde, hvorpå elevernes svar ikke vurderes som rigtige eller forkerte, men at vejen til viden er det som værdsættes (Beck, 2021).

Dialogisk undervisning

Robin Alexander skriver, at dialogisk undervisning ikke kan beskrives leksikalt, dvs. at begrebet i hans undersøgelse kan være forskelligt fra andre undersøgelser, selvom emnet dialogisk undervisning er omdrejningspunktet. ”There is no single and agreed definition of the term dialogic teaching. (...) Yet the various shades of meaning intersect with reasonable coherence” (Alexander, 2018, s. 562). Oversat betyder det, at selvom dialogisk undervisning ikke er fast defineret, så er der en rimelig sammenhæng mellem brugen af begrebet. Begrebet i denne opgave skal altså ses i samme lys. Vi bruger begrebet, som Dysthe, Steen Beck og Christensen & Neergaard, da vi mener at der er en stærk sammenhæng mellem deres brug af begrebet.

Som nævnt i indledningen, blev der i England gennemført en 20 ugers lang intervention med dialogisk undervisning, med Robin Alexander i spidsen. Grundlaget for interventionen var at undersøge om metoden kunne øge klasserumssamtalen, så elevernes engagement og læring blev styrket (Alexander, 2018, s. 561). Ligesom Dysthe, tager Alexanders syn på Dialogisk undervisning udgangspunkt i Bakhtin, men også i folk som Vygotsky, Bruner og Nystrand (Alexander, 2018, s. 563), i forhold til hvad den dialogiske undervisning benyttes til.

Robin Alexanders omfattende rammeverk, der er benyttet i den britiske intervention, indeholder flere forskellige kategorier der forgrener sig i flere og mere konkrete grene. Nogle kategorier vælges ud fra hvilken type af undervisning der skal igangsættes, hvilken type dialog der kan bruges, strukturen på undervisning værende gruppearbejde eller andet, om børnene skal lære at analysere eller evaluere, der så bliver afgørende for hvilken type dialogtype læreren benytter sig af, og hvordan spørgsmål i denne undervisning udformes (Alexander, 2018, s. 564). Alexander har ligeledes lavet en række

principper for dialogisk undervisning, hvad angår formålet med undervisningen, her nedenfor oversat og gengivet af Christensen & Neergaard i deres vidensnotat:

Undervisningen er fælles: Lærere og elever adresserer læringsopgaver sammen og eleverne lærer af og med hinanden.

Undervisningen er gensidig: Lærere og elever lytter til hinanden, deler ideer og overvejer alternative synspunkter. De udvikler dybere forståelser ved at lade sig inspirere af og forholde sig til hinanden.

Undervisningen er støttende: Eleverne udtrykker frit deres idéer uden frygt for at svare forkert, og de hjælper hinanden med at nå til nye forståelser.

Undervisningen er kumulativ: Elever bygger kritisk og samarbejdende oven på hinandens ideer. De kæder deres svar sammen og (meta-)reflekterer løbende over, hvordan de enkelte indlæg bygger oven på eller supplerer hinanden.

Undervisningen er målrettet: Klasserumssamtaler har en åben og autentisk karakter, men er struktureret med et bestemt læringsmål for øje.

(Christensen & Neergaard, 2020, s. 35)

En ”Dysthisk” definition

Olga Dysthe, professor i pædagogik ved universitetet i Bergen, udgav i 1997 sin bog ” Det flerstemmige klasserum”. Dysthe ønskede at gøre op med 70’ernes syn på, at læreren altid ved mere end eleverne, hvilket gjorde lærer-elevforholdet asymmetrisk (Dysthe, 1997, s. 10). Dysthes syn på undervisningen ligger tæt op ad filosofen Michael Bakhtin. Ligesom Bakhtin lægger Dysthe vægt på eleveners stemmer i et klasserum og hvordan de dialogisk arbejder med et undervisningsmateriale, altså Dialogisk undervisning. Læringssynet er socialkonstruktivistisk og hun mener ligesom Vygotsky, at læring sker i fællesskaber sådan, at forståelser skabes i samspillet mellem lærer-elever og elev-elev (Dysthe, 1997, s. 216).

”Der er ikke kun tale om elevernes dialog med læreren og med hinanden, men også om elevernes dialog med stoffet, når de læser om det, skriver om det eller hører om det. det betyder, at det for læreren bliver centralt at tilrettelægge en undervisning, der kan sætte dialoger i gang mellem eleverne og i eleverne” (Dysthe, 1997, s. 10).

I den dialogiske undervisning handler det om for læreren at være åben over for elevernes forskellige synspunkter, anerkende dem i disse, men også konfrontere eleverne med hinandens synspunkter, for derved at skabe en dialog i klasserummet, men også inde i de enkelte elever (Dysthe, 1997, s. 10). Dysthe har igennem sit studie kigget på forskellige klasserum og undervisninger, og her erfarede hun, at der skal være en vekselvirkning mellem det monologiske- og dialogiske klasserum. *”Det monologiske er centralt i det traditionelle klasserum, der er karakteriseret ved en envejskommunikation, mens det dialogiske lægger vægt på interaktion mellem læreren og eleverne og mellem eleverne indbyrdes”* (Dysthe, 1997, s. 217).

Dysthe kommer med en metode til at fordre dialogisk undervisning, i sin bog *Det flerstemmige klasserum*. Ved hjælp af de tre principper, som hun har lånt af Nystrand og Gamoran, Autentiske spørgsmål, Optag af elevernes svar og Høj værdsætning af, hvad eleverne svarer, har læreren nogle redskaber der alle kan hjælpe til i skabelsen af en dialog.

Dysthes tre principper – Autentiske spørgsmål, Optag og Høj værdsætning

Autentiske spørgsmål

Det første princip er Autentiske spørgsmål. *”Autentiske og åbne spørgsmål er et vigtigt redskab, som læreren kan bruge til at involvere eleverne i undervisningssamtaler, for at udfordre deres forståelse og tænkning og for at hjælpe dem til at se sammenhængen mellem, hvad de har lært tidligere, og det nye”* (Dysthe, 1997, s. 226). Det kan f.eks. være når læreren spørger ind til hvad præcist eleven mener med et svar, læreren kender ikke svaret på dette spørgsmål og eleven kan ikke gentage fra bogen. På den måde er eleven nødt til at reflektere selv og samtidig udfordre det eleven til, at formulere deres egen mening samt deres værdier. *”Denne type spørgsmål forudsætter, at eleverne tænker og artikulerer indsigt og forståelse, som kan være mangelfuld og foreløbig. Men det gælder om at få gang i tankeprocessen, så vil forståelsen øges”* (Dysthe, 1997, s. 226). Hvis man udelukkende beder eleverne om at gengive ting, uden at gå ind i stoffet og sætte sine egen ord på det, vil resultatet ofte blive en overfladisk læring. *”Autentiske mundtlige spørgsmål understreger, at eleverne er vigtige medspillere i undervisningsdiskursen, og at læring er en aktiv proces”* (Dysthe, 1997, s. 226).

Optag

Det andet princip er Optag. ”Optag er en nyttig teknik at bruge for at få eleverne til at bidrage i en undervisningssamtale. Det betyder at inkorporere elevens svar i næste spørgsmål og på den måde få eleven til at reflektere videre over det, som vedkommende selv har sagt, og trække svaret ind i elevernes indbyrdes dialog” (Dysthe, 1997, s. 227). Optag er ikke nemt for en lærer, da ingen kan optage alt hvad eleven siger, da det kan optrappe en diskussion der ville springe fra det ene punkt til det andet. Det er altafgørende med en god planlægning, der også er fleksibel nok til at bruge det som eleverne bringer ind i undervisningen. Et problem der kan være ved optag er, at eleverne ikke lytter på hinanden, men kun tænker på at få sagt det de har på hjerte (Dysthe, 1997, s. 227).

Høj værdsætning

Det tredje princip er Høj værdsætning. ”Høj værdsætning er det naturlige næste skridt fra at inkorporere elevsvar i næste spørgsmål. Det betyder, at læreren bygger videre på det, som eleverne siger, så det styrer samtalens videre forløb” (Dysthe, 1997, s. 228). Høj værdsætning skal være specifik, da generel ros såsom ”godt” og ”flot” og lignende, er karakteriseret som lav værdsætning. Hvis man derimod bruger elevens svar i næste spørgsmål og i den videre samtale, så anerkender man elevens svar og ideer som værende værdifulde. For elever med lav akademisk selvtillid kan høj værdsætning betyde rigtig meget, men ifølge Dysthes studier kræver det tid med høj værdsætning, at fremme elevernes akademiske selvtillid og ikke kun få undervisningsgange (Dysthe, 1997, s. 228).

Steen Beck skriver i sin bog, *Al den snak om læring*, at det i den dialogiske undervisning ikke er meningen at eleverne skal vide det samme som læreren eller om eleverne svarer rigtigt eller forkert, men at det netop handler om, at eleverne undres, overvejer og reflekterer (Beck, 2017, s. 181). Lærerens rolle er i stedet som deltager på lige fod med eleverne, dog med en større viden om emnet eller indholdet (Beck, 2017, s. 181). Der skal altså arbejdes på at gøre eleverne og læreren til deltagere med samme formål for undervisningen, gennem en symmetrisk tilgang til undervisningen. Dette vil øge elevernes muligheder for at styre både tempo og indhold i klassedialogerne (Beck, 2017, s. 182).

Engagement

Vi har i dette projekt valgt at undersøge den dialogiske undervisnings påvirkning af elevs engagement, som problemformuleringen også fortæller. Valget af netop engagement som begreb, og ikke motivation, skal ses som et udtryk for elevernes manglende deltagelse i lektionerne, som vi

oplevede under observationerne. Vi vil desuden vove at påstå, at man godt kan være engageret i noget, uden at være motiveret for det, selvom kombinationen er at foretrække. Heidi Eskelund Knudsen & Jens Aage Poulsen, forfatterne til *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, skriver blandt andet ”Hvordan undervisningen end gribes an, er udfordringen for historielærere dybest set at engagere elever i faglig tænkning” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 5).

Ifølge Dysthe handler ægte engagement om, at eleverne er optaget af emnerne i undervisningen således at de er engageret. Hun skelner mellem substantielt engagement og procedureengagement ” (...) *Procedureengagement vil sige, at eleverne gør alt, hvad der udefra set bliver associeret med det at være en god elev: Laver pålagte opgaver, udviser opmærksomhed, svarer på spørgsmål i timen osv.*” (Dysthe, 1997, s. 232). Undersøgelser viser en sammenhæng mellem gode skolepræstationer og substantiel/ægte engagement. Det er dog ikke tilstrækkeligt, at eleverne kun er engageret, det handler også om at de er aktivt involveret i undervisningsaktiviteterne, som de kan lære fra (Dysthe, 1997, s. 232-233). Men hvilke typer undervisning skaber så egentlig ægte engagement fra eleverne, det kommer Dysthe med et bud på. ” (...) *Autentiske spørgsmål og integrering af elevernes spørgsmål og kommentarer i den videre klasse konversationen ser ud til at skabe ægte engagement ved, at eleverne bliver inddraget i klassekonversationen. Dermed bliver de lettere engageret i det tema, som bliver diskuteret*” (Dysthe, 1997, s. 223). Hvis deltagelsen i undervisningen bliver overladt til eleverne selv, vil der selvfølgelig stadig være elever der udviser substantiel engagement, men samtidig vil en stor del af eleverne der vil bevæge sig i et grænseland, enten fordi de er bange for at byde ind og derfor blive udstillet eller fordi de ikke kan se relevansen af emnet for deres eget liv. Det er helt essentielt for at øge elevernes engagement, at læreren mener at eleverne har noget at bidrage med i undervisningen, og at eleverne kan mærke at det er ægte fra lærerens side. En anden vigtig betingelse er, at eleverne kan se en forbindelse mellem det de skal lære, og deres egen livsverden (Dysthe, 1997, s. 223).

Metode

I det følgende afsnit vil vi redegøre for vores valg af metoder og undersøgelsesdesign, der er benyttet til at undersøge vores problemformulering.

Mixed Methods

For at opnå et større datagrundlag har vi valgt at producere både kvalitative og kvantitative data. Det har naturligvis betydet et større empirisk arbejde, men formålet har været, at skabe et så grundigt

datasæt som muligt, for at kunne undersøge vores problemformulering. Brinkmann & Tanggaard skriver, at alt afhængig af sine ambitioner for undersøgelsen, det værende at skabe en mere dækkende eller kompleks viden, så er Mixed Methods en mulig metode til netop dette (Frederiksen, 2015, s. 200). I denne undersøgelse har vi ønsket at skabe data, der både er mere sikker men som også komplimenterer hinanden.

Undersøgelsesdesign

For at besvare vores problemformulering har vi valgt at lave observationer, fokusgruppinterviews og undervist eleverne selv. Nedenfor vil vi præsentere de forskellige empiriskabende metoder, og ikke mindst hvorfor disse er valgt, men først følger en kontekstbeskrivelse som undersøgelsen tager udgangspunkt i.

Kontekst

Som nævnt oppe i indledningen befandt vi os på en københavnsk skole i en fjerde klasse. Klassen består af 24 elever, 11 piger og 13 drenge. Underviseren er linjefagsuddannet i historie. Da vi ankommer, er eleverne i gang med et Clio forløb om magtforholdet mellem Danmark og Sverige. Ifølge Clio arbejdes der med kompetenceområderne Kronologi og Sammenhæng, Kildearbejde og Historiebevidsthed.

Eleverne er opdelt i fire-mands borde og i tre rækker til den ene side og tre rækker til den anden side, adskilt af en midtergang. Eleverne sidder dreng/pige/dreng/pige på de fleste rækker. Eleverne har deres computere stående foran sig, så de kan følge med når underviseren peger på sit smartboard. Så der er Clio på Smartboard og Clio på elevernes computere. Under den første observation er der kun stillesiddende arbejde indtil de sidste 10 minutter, hvor eleverne skal lave en Quiz og Byt øvelse. Under den anden observation skal eleverne arbejde i grupper og må gerne forlade klasselokalet. Grupperne er deres bordrækker. Underviserens tilgang er i udgangspunktet IRE (Initiate – Response – Evaluate) funderet. Det kommer vi ind på senere i projektet.

Observation / Feltarbejde

Vi har foretaget 2 x 90 minutters feltobservationer fra fire historielektioner. Observationerne er foretaget med os bagerst i klassen, hvilket har givet os et udsyn til hele klassen, dog bagfra. Begge observationsgange er med os som ikke-deltagende observatører. Den ikke-deltagende observatørs force er, at der opstår en form for distance imellem det observerede (børnene) og de observerende

(os). På grund af distancen, kan man nemmere strukturere sine observationer (Canger & Kaas, 2016, s. 255).

Første observation

Strukturen under første observation var således, at vi hver især noterede så meget ned som muligt, på en ustruktureret måde. Lars Aagerup skriver, at den ustrukturerede observation er der, hvor man som observatør går uorganiseret til værks, og i stedet forsøger at sanse alle de indtryk der måtte være i miljøet man observerer (Aagerup, 2015. s. 60). Til den første observation har vi derfor noteret vores oplevelser alt imens lektionerne er blevet optaget på diktafon. Dette skyldtes at vi blot ville indsamle inspiration til projektet. Udvalgte nøgleepisoder kan ses i bilag 1. Denne observation lagde grundstenene til den næste observation og i virkeligheden resten af projektets udformning.

Anden observation

Den anden observation var struktureret, samtidig med at den blev optaget på diktafon. Igen for at sikre os, at vi fik så meget med som muligt. Intentionen med denne observation var, at registrere Olga Dysthes tre principper, Optag, Høj Værdsætning og Autentiske spørgsmål, skematisk over 45 minutter. De kvantitative data præsenteres og bruges senere i analysen, både selvstændigt og komparativt, og holdes ligeledes op mod de kvalitative data.

”Det er i felten, antropologen henter både sit stof og sin autoritet til at tale om det sociale liv. Autoriteten hænger ikke kun sammen med at man var der, men at man var der. Det er nærværet i al dets flertydighed, der sikrer den antropologiske videns gyldighed” (Hastrup, 2015, s. 69).

Vi har valgt at tage ovenstående citat med, da vi mener det skitserer vores oplevelse i denne klasse meget rammende. Vi var *der* i den klasse, de dage, på dette tidspunkt. Men vi *var* der også. Med hele vores væsen. Under vores anden observationsdag, er eleverne ude i grupper og arbejder med forskellige roller i deres historieundervisning. I den ene af grupperne bliver der ikke arbejdet fagligt, og de har af samme grund forladt lokalet og arbejder i et tilstødende rum. Den ene af forfatterne til dette projekt sidder bag en væg og skriver observationer ned, med elevernes viden. De er på ingen måde påvirket af, at der sidder en voksen 3 meter fra dem. Efter 10 minutter kan man høre den ene pige i gruppen græde. Der er ikke sagt noget, så hvad der er sket, er vi ikke sikre på. Men som Hastrup skriver, så træder feltarbejderen momentvis i karakter (Hastrup, 2015, s. 71). Forfatteren går ind og

tager den grædende pige væk fra de andre, trøster hende og finder en ny gruppe til hende. Vi er på denne måde klar over, at selvom vi laver ikke-deltagende observationer, vil man altid være en del af felten. ”Den generelle lære er, at når man først er i felten, kan man ikke træde ind og ud af det sociale rum efter forgodtbefindende” (Hastrup, 2015, s. 71).

Fokusgruppeinterviews

Foruden observationerne, har vi interviewet fire elever over to omgange. Vi har benyttet os af et semistruktureret fokusgruppeinterview, hvor en række planlagte åbne spørgsmål søges besvaret med brug af en interviewguide som kan ses i bilag 2. Interviewene kan ses i bilag 3 og 4. ”*Det semistrukturerede interview, som er den form for interview der oftest anvendes (...) forløber som en interaktion mellem forskerens spørgsmål, hvoraf nogle er planlagte og nedfældet i en interviewguide på forhånd, og interviewpersonens svar*” (Tanggaard & Brinkmann, 2015, 36). Da vi har med 10-årige børn at gøre, var det vigtigt for os, at spørgsmålene kunne besvares på flere måder ved at stille åbne spørgsmål, og at der var plads til at deres svar kunne gå i mange retninger, så interviewet fik en dialogisk retning. Samtidig handler det om at komme tæt på ”den anden” så dennes perspektiver kommer til udtryk (Grumløse & Hedegaard-Sørensen, 2021, s. 147). Vi har interviewet de samme fire elever to gange, før og efter vores egen undervisning, for at kunne have et komparativt udgangspunkt, ligesom ved observationerne.

Eleverne blev udvalgt af klasselæreren, på baggrund af håndoprækning. Eleverne valgte altså frivilligt at deltage. At eleverne er valgt ud fra frivillighed og ønske om deltagelse, giver interviewene nogle potentielle udfordringer. Udvælgelsen af deltagere burde optimalt være analytisk selektiv ved eksempelvis en strategi som maksimum variation (Halkier, 2015, s. 140). Men som Margit Eva Jensen skriver, så har eleverne ifølge FN’s børnekonvention ret til medbestemmelse (Jensen, 2021, s. 94), og det mener vi er en væsentlig pointe i denne situation. Ydermere var læreren ikke informeret om selve interviewets fokus, og på denne måde ikke farvet i sin udvælgelse, men instrueret fra vores side om, at elevgruppen blev sammensat på en sådan måde at klassen var bedst muligt repræsenteret i de fire elever. Samtidig, og måske endnu vigtigere, mener vi at frivilligheden rent praktisk gør, at børnene føler sig mere trygge når de er omringet af deres klassekammerater. ”I forbindelse med børneinterview er det særlig relevant at gøre sig overvejelser over, hvordan interviewsituationen gøres mest mulig tryk for børnene” (Canger & Kaas, 2017, s. 249).

Fokusgruppeinterviews er valgt frem for interviews med en enkelt elev ad gangen fordi som Bente Halkier skriver, er det netop den sociale interaktion i fokusgrupper, som er kilden til data, og den

metodiske styrke i denne form bruges til, at gruppen i samspil kan producere mere komplekse data (Halkier, 2015, s. 141). Dog nævnes det videre, at grupperne ikke må være for homogene eller for heterogene, da der kan opstå konflikter eller opstå en relations barriere som gør interviewet svært (ibid, s. 141). Vi håbede her, at eleverne ville komplimentere hinandens svar og føle sig komfortable. Derfor blev interviewet også afholdt i et tilstødende lokale til deres normale klasseværelse, for at rammerne var velkendte.

Interviewene har til formål at skabe en kvalitativ viden, ud fra elevernes oplevelser og holdninger til historiefaget generelt og ikke mindst om deres oplevelser af deres normale undervisning kontra undervisningen som vi gennemførte.

Egen undervisning

For at kunne have komparative data har vi undervist klassen i 2 x 45 minutters historieundervisning. Vi har undervist med udgangspunkt i Dysthes tre principper om dialogisk undervisning. Dette gjorde vi så vi kunne interviewe eleverne inden vi underviste og efter vi underviste. Undervisningen er optaget på video, og herefter transskriberet, igen for at kunne lave en skematisk registrering af Høj Værdsætning, Optag og Autentiske spørgsmål. Uddrag af transskriberingen kan ses i bilag 5.

Selve undervisningen tog udgangspunkt i det igangværende forløb fra Clio, som eleverne var i gang med. Forskellen skal derfor ikke findes i emnet, men i metoden. Vi fik frie tøjler til at undervise på præcis den måde vi havde brug for, for at kunne skabe vores empiri på en måde så den kunne holdes op imod vores andre data. Undervejs er læreren til stede og byder også ind (med håndsoprækning) undervejs med viden, når der er dialog i klassen. Efter endt undervisning blev det andet interview afholdt med de samme fire frivillige elever, i et tilstødende lokale.

Hermeneutisk tilgang

Hermeneutikkens formål er at forstå og fortolke, som *Christina Haandbæk Schmidt skriver*. ”En filosofisk retning som vedrører menneskelig fortolkning og tekstanalyse, hvor viden anses som afhængig af den kulturelle kontekst og undersøgerens forforståelser” (Schmidt, 2020). Mottelson & Muschinsky skriver videre, at hermeneutikkens sigte er at forstå meningen med det fænomen som undersøges (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 45). Gennem vores interviews, observationer og egen undervisning har vi forsøgt at forstå den kultur som eleverne og læreren deltager i. Hvorfor var lærerens tilgang til undervisningen som den var, og samtidig hvorfor og hvordan det har påvirket elevernes engagement til historiefaget.

Et andet element af hermeneutikken er, at en hermeneutisk undersøgelse vil være påvirket af undersøgerens egen forforståelse sådan, at hvis en undersøgelse gentages af en anden, vil dele af resultatet højst sandsynligt være anderledes. ” (...) det handler nemlig om at erkende, at din forforståelse altid vil præge dine undersøgelser, men du konstruerer også nye forforståelser, der medvirker til at give nye fortolkninger og forståelser af et emne” (Schmidt, 2020).

Inden for den hermeneutiske retning ser man på mennesket som et selvfortolkende individ, der søger sin egen identitet (Schmidt, 2020). Dette mener den canadiske filosof Charles Taylor sker gennem sproget og samtaler.

”Sproget har et iboende menings- og identitetsskabende potentiale og samtidig er sproget en forudsætning for deltagelse i samtaler, og samtaler er en forudsætning for selvfortolkning. Mennesket kan således ikke skabe identitet på egen hånd, men er afhængig af andre” (Schmidt, 2020).

Abduktiv tilgang

I analysen bliver der arbejdet abduktivt. ”En abduktiv tilgang foregår som en bevægelse mellem teoretisk viden og et empirisk materiale” (Rasmussen, 2021, s. 164). Tilgangen er altså en metode der både indeholder de induktive og deduktive tilgange. Gennem vores observationer har vi fundet centrale temaer der skal fokuseres på i analysen, altså en induktiv tilgang. Derudover vil vi undersøge materialet ud fra specifikke teorier om Dialogisk Undervisning. Da vi har undervist eleverne ud fra Olga Dysthes tre principper med Optag, Høj Værdsætning og Autentiske spørgsmål, kan de empiriske data undersøges ud fra denne teori, altså en deduktiv tilgang. Rasmussen skriver, at den reflektive og abduktive tilgang i undersøgelser gør, at man ser processen som en dialog mellem teori og empiri, der er vedvarende og fortolkende (Rasmussen, 2021, s. 164). På baggrund af data fra observationerne af klassens normale underviser, samt data fra vores egen undervisning, vil vi i analysen arbejde både deduktivt og induktivt.

Analyse & Diskussion

I det følgende afsnit vil den indsamlede empiri blive analyseret ud fra de teoretiske rammer, som er nævnt ovenfor. Analyseafsnittet er delt op i temaer som vi mener kan være med til at give et bedre overblik over hvordan analysen forsøger at besvare problemformuleringen. De kvantitative og kvalitative data inddrages og undersøges med relevant teori fra forskningen, samt *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*.

Feltobservationerne – Et fag i problemer?

Vores observationer i denne klasse er som nævnt udgangspunktet for projektet, i og med at det er her vi først oplever de udfordringer, hvad angår elevernes engagement til undervisningen. Ikke sagt at det er elevernes engagement der skaber udfordringer, men mere et spørgsmål om hvorvidt et øget engagement hos eleverne kan have en effekt på lektionernes forløb. Og da det ifølge Knudsen & Poulsen er en af lærerens større udfordringer at skabe engagement, må vi kigge på, hvad der aktuelt gøres i denne henseende. Gennem udvalgte nøglepisoder vil vi vise hvordan dialogen udspiller sig i klasserummet under lærerens undervisning. Vi vil efterfølgende analysere på vores egen undervisning, igen ud fra Dysthes principper, og herefter inddrage vores fokusgruppeinterviews og kigge komparativt på vores empiri.

Nedenfor præsenteres tre nøglepisoder, hvor vi med brug af farvekoder har markeret de steder i transskriberingen, at underviseren benytter sig af de tre principper.

Nøglepisode 1 (Bilag 1) – ingen Autentiske spørgsmål, Ingen Optag, Ingen Værdsætning

Lærer: Hvad lavede vi sidst?

Elev 1: ”Vi lavede noget om Danmark og Sverige i krig, og så var der noget med snaphaner, men jeg kan ikke helt huske hvad det var”.

Lærer: ” Kan I andre huske hvad snaphaner er?”

Elev 2: Det var noget med nogle svenskere, der kæmpede mod Sverige”

Lærer: Tjaa, det var noget i den retning”.

Lærer: ”I havde for som lektie, at finde betydningen på disse nøgleord. Snaphaner, øresundstold, sildemarked og svenskerkrig”.

Lærer: ”Hvem vil byde ind med nogle af disse ord?”

Læreren stopper herefter med at stille spørgsmål til eleverne, og opsummerer sidste lektion på egen hånd. Ovenstående er et eksempel på det, som Olga Dysthe kalder en monolog, selvom læreren indgår i en form for dialog med eleven. Men som Dysthe skriver, så bliver det til en monolog, når eleverne blot skal udfylde de manglende ord, ud fra lærerens spørgsmål (Dysthe, 1997, s. 15-16). Alle tre spørgsmål i eksemplet er lukkede og ikke Autentiske, da der stort set kun er ét rigtigt svar til spørgsmålet, og fordi at læreren i forvejen kender svaret (Dysthe, 1997, s. 62).

I samme nøgleepisode forsøger en elev at inddrage egen viden i et forsøg på at skabe en forståelse for emnet:

Elev 3: " Jeg så en gang en dokumentar om nogle mennesker der under 2. verdenskrig gik mod Tyskland. Jeg så at de lavede bomber i tog, og de slog vist også nogle ihjel".

Lærer: "Du skal lige huske, at vi ikke har om 2. verdenskrig, men om svenskerkrigene".

Elev 3: " Men under 2. verdenskrig..."

Lærer: " Ikke mere om 2. verdenskrig. Nu skal vi holde fokus på svenskerkrigene"

Lærer: " Er der nogle der kan byde ind med de andre nøgleord? Øresundstold, hvad er det?"

Ovenstående viser både en elev der engagerer sig i undervisningen og prøver at skabe en forståelse for sig selv, men også en mulig forståelse for resten af klassen, der muligvis sidder og har forståelsesproblemer. Det viser også en situation (markeret med rødt), hvor læreren har mulighed for at lave et Optag af elevens svar, og på den måde inkorporere elevens svar i næste spørgsmål, men som Dysthe også skriver, så må Optag praktiseres med fornuft, da det kan bringe samtalen fra et punkt til et andet, som ikke er relevant. Det handler om at finde balancen (Dysthe, 1997, s. 227).

Det bringer os videre til næste nøgleepisode.

Nøgleepisode 2 (Bilag 1) – Ingen Autentiske spørgsmål, Halvt Optag, Lav Værdsætning

Lærer: "Hvad ved I om skåne?"

Elev 1: " Skåne ligger i Sverige, men det var en gang Danmark der ejede det. Nu er det Sverige der ejer det, fordi vi tabte en krig".

Lærer: "Ja, det er nemlig rigtigt. Vi tabte nemlig Skåne i en krig til Sverige".

Lærer: "Hvad er konservering for noget?"

Elev 1: " Dengang havde man ikke køleskabe, så de var nødt til at gøre noget ved maden for at den ikke blev for gammel".

Lærer: "Ja, netop! Dengang havde man netop ikke køleskabe og fryserne, så de lagde fiskene i en saltlage og på den måde kunne de holde sig bedre".

I nøgleepisode 2 er der både Optag og Værdsætning. Der er dog kun tale om et halvt optag og lav værdsætning, da læreren gentager elevens svar i sit svar, der dog ikke ender ud i et nyt spørgsmål.

Den lave værdsætning ses i lærerens respons ”ja, netop!”, men ender ligesom optaget ikke ud i et nyt spørgsmål, hvor elevens svar er medtaget.

I den tredje nøgleepisode ser vi faktisk alle tre principper i brug, i et nogenlunde omfang.

Nøgleepisode 3 (Bilag 1) – Autentiske spørgsmål, Optag, Lav Værdsætning

Lærer: ” Hvad vil det sige, at nogle er arvefjender?”.

Elev 1: ” Jeg har skrevet, at Danmark og Sverige var arvefjender den gang”.

Lærer: ” Ja, det er rigtigt at de var det, men hvad vil det sige, at Danmark og Sverige er arvefjender? Hvis vi nu skal snakke om begrebet arvefjender”.

Lærer: ” Hvad hvis jeg siger arvefjendeopgør, ringer det en klokke hos jer?”.

Lærer: ” Hvis vi nu tager sportsverdenen, kan man så kalde FCK og Brøndby for arvefjender?”.

Elev 2: ” Jeg er FCK fan!”

Elev 3: ” Fuck, FCK! Hvem er blevet mestre?”.

Lærer: ” Shhh...I skal ikke sidde og diskutere på tværs af klassen, ræk jeres finger op hvis I har noget relevant at sige”.

Elev 4: ” Kan man egentlig også kalde Barcelona og Real Madrid for arvefjender?”.

Lærer: ” Nu skal vi ikke snakke mere fodbold”.

Elev 5: ” Jeg forstår det ikke helt. Hvad har fodbold og fjender med hinanden at gøre?”.

Lærer: ” Nej, nu gider vi altså ikke snakke mere om fodbold. I må snakke om det i frikvarteret. Vi skal videre med dagens program”.

Læreren stiller tre spørgsmål der af Dysthe kaldes for *Kvasi-autentiske* spørgsmål, da spørgsmålene giver en smule mere rum for eleverne at svare på, men samtidig findes det korrekte svar derude (Dysthe, 1997, s. 62). Læreren laver ligeledes to optag, men da der i midten af sætningen er et ”men”, kan det få afgørende betydning for, hvordan eleven oplever sit svar modtaget. Både Optag og Høj Værdsætning har det til fælles, at benyttes de korrekt, kan det have en positiv effekt på elevernes følelse af tilstrækkelighed og som en værdig yder til klasserummets læringsproces (Dysthe, 1997, s. 63). Det spændende i denne nøgleepisode er, at læreren selv initierer en dialog, hvor elevernes livsverden forsøges koblet ind i historieundervisningen. ”En dialogisk undervisning vil være interesseret i at inddrage elevernes livsverden, da den også er afgørende for, hvordan eleverne tilegner sig og får ejerskab til de indsigter, de kommer frem til sammen med andre” (Christensen &

Neergaard, 2020, s. 17). Desværre kan eleverne og læreren selv ikke helt administrere retningen på samtalen, og samtalen må lukkes ned hurtigt efter.

Vi har samlet antallet af Optag, Høj Værdsætning og Autentiske spørgsmål i et skema, hvor vi målte begreberne i en lektion på 45 minutter. Dette skema sammenligner vi med vores egen undervisning senere i analysen.

Begreber	1-15 min	16-30 min	31-45 min
Optag	XXX	XX	X
Høj værdsætning		X	
Autentiske spørgsmål	XX	XXX	XX

Delkonklusion: Engagementet hos eleverne var ikke eksisterende

Det generelle engagement i klassen undervejs i disse lektioner, hvor nøglepisoderne er taget fra, er meget lavt, hvis overhovedet til stede. Fordi vi under observationerne opholdt os bagerst i klassen, havde vi fint udsyn til seks elever der spillede spil på deres computer, fire elever (på samme række) der lå hen over bordet og to elever der deltog aktivt i undervisningen. Under de første 90 minutters undervisning lykkedes det for ni af eleverne helt at undgå at sige noget. Undervisningen bar præg af den klassiske IRE-form som også kan læses i både nøglepisoderne og i bilagene, eller med Steen Becks ord, ”den asymmetriske klassesamtale” (Beck, 2021).

Et mikroforsøg i dialogisk undervisning

Analysens anden del omhandler vores egen undervisning af eleverne, *med* dialogisk undervisning. Den ene af os står for selve undervisningen imens den anden agerer hjælpelærer, så ikke vi undervejs forvirrer eleverne med forskelligartede informationer. Forløbet der skal startes op handler om sygdomme, mere specifikt om tuberkulose, pest og spedalskhed. Til formålet har vi lavet en kort PowerPoint præsentation på tre slides, med et par billeder af sygdomme og derefter en aktivitet. Efter en kort præsentation af det forløb eleverne skal i gang med bliver de spurgt om, hvilke sygdomme de kender. På dobbeltlektionen byder i alt 17 forskellige elever ind med svar undervejs. Som eksempel

på dobbeltlektionens forløb, kommer her et lille uddrag af samtalen der indeholder både autentiske spørgsmål, høj værdsætning og optag:

Lærer: "Det er egentlig også for at sige, at sygdom kan være mange ting. Både nogle man kan se og nogle som man ikke kan se".

Lærer: "Er et brækket ben en sygdom?"

Elever: "Nej!"

Lærer: "Hvorfor siger I nej til det?"

Elev 6: "Nej, for så er man jo bare handicappet".

Lærer: "Så hvis man er handicappet, så er man ikke syg?"

Elev 6: "Nej, så er man bare sådan lidt bagud".

Elev 14: "Det er altså en sygdom at have et handicap".

Lærer: "Hvorfor mener du det?"

Elev 14: "Ja, fordi hvis du nu bliver født med at du ikke kan gå, så er det et handicap, for så er du nødt til at være i kørestol".

Elev 6: "Så er det jo ikke en sygdom!"

Lærer: "Så prøv at forklare den anden elev, hvorfor du ikke mener at være handicappet er en sygdom".

Elev 14: "Fordi hvis det nu er du brækker dine ben, så kan du ikke gå mere, altså hvis det bliver helt færdig. Du kører motorcykel og du falder ned så dine ben er lamme, så kan du ikke mærke dem mere. Det er ikke en sygdom".

Lærer: "Hvis du nu bliver lam, hvis du vælter på motorcyklen, vil det så sige at du det ikke er en sygdom".

Elev 14: "Hvis du bliver lam, er det ikke en sygdom".

(Bilag 5)

Hele undervisningens transskribering er igen gået efter med brug af Dysthes tre principper og herefter sat ind i samme skema, og er vist nedenfor.

Begreber	1-15 min	16-30 min	31-45 min
Optag	X X X X X X X X	X X X X X X X X X	X X X X X X X
Høj værdsætning	X X X X X X X X	X X X X X	X X X X X X X X X
Autentiske spørgsmål	X X X X X X X X X X	X X X X	X X X X X X X X X X X X

Delkonklusion: Betydelig mængde aktivitet og deltagelse

I ovenstående skema ses tydeligt, hvor stor forskel på mængde af Optag, Høj værdsætning og Autentiske spørgsmål, som vi benyttede os af i undervisningen, hvis man sammenligner med lærerens egen undervisning. Ifølge Dysthe, er de tre principper det samme som hun kalder for flerstemmighed, og denne flerstemmighed er en nødvendighed for dialogisk undervisning, da alle klasser er fyldt med elever fra forskellige baggrunde, med forskellige interesser og erfaringer (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020, s. 13). Grundforudsætningerne er altså til stede for at kunne kalde undervisningen for dialogisk, men skemaerne i sig selv siger som sådan ikke noget om kvaliteten af dialogen, hvad angår indhold og læring, og elevernes syn på undervisningen. Vi tager et spadestik mere i håb om at kunne belyse dette.

At deltage i dialogisk undervisning – et lærerperspektiv

Den britiske professor Rupert Wegerif mener, at læring altid sker gennem deltagelse i dialog. Han skriver videre, at man som underviser skal understøtte og værdsætte elevernes nysgerrighed og spørgen (Wegerif, 2020, s. 94) Det lyder meget "Vygotskys" og "Dysthisk". Men han fortsætter og skriver, at man samtidig er nødt til at udstyre eleverne med de korrekte redskaber til at kunne deltage i dialogiske undervisninger, og at denne oplæring både kan være en eksplicit eller implicit undervisning (Wegerif, 2020, s. 94).

I vores undervisning, og i skemaet ovenfor har vi med brug af Dysthes principper forsøgt at skabe denne form for undervisning, hvor alle spørgsmål eller ytringer bearbejdes lige værdigt, for netop at understøtte og værdsætte elevernes bidrag til undervisningen, relevante eller ej:

Lærer: ” Okay, vi holder her. Det var bare lige for at få en ide om det. Hvor mange kender corona?”.

Elev 5: ” Det er en øl”.

Lærer: ” Ja, det har du helt ret i, det er også en øl.”

Lærer: ”Hvor mange har hørt om pest?”.

Elev 4”: Jeg ved ikke hvad pest er”.

Lærer”: Er der en der kunne prøve at fortælle hvad pest er?”.

Elev 11:” Jeg vil gerne prøve”

(Bilag 5).

Som eksemplet viser, kan børn i en 4. klasse ytre sig om alt mellem himmel jord, givet de får chancen. Og i disse lektioner fik de bestemt chancer. Men det var vigtigt for os at inddrage alle elever, for netop at vise dem, at der i det rum vi forsøgte at skabe netop, var et åbent rum. Det åbne dialogiske rum skabes ifølge Wegerif ved at stille *hvorfor* og *hvordan* spørgsmål. ”Dialogiske rum kobler usikkerhed i forhold til udfaldet med en mangfoldighed af muligheder” (Wegerif, 2020, s. 95). I følgende dialog ser vi, hvordan vi netop forsøger at holde rummet ”åbent”:

Lærer: ” Ja, godt bud! Nu kender vi jo en del til Corona. Har I hørt om hvordan Corona smitter?”.

Elev 3: ” Det kommer når man hoster, så får man noget væske på kroppen og så bliver man smittet”.

Elev 4: ” Det er jo ligesom influenza!”.

Lærer: ” Hvordan har du hørt at influenza smitter og hvad er lighederne?”.

Elev 4: ” Det er man bliver syg. Men Corona smitter mere”.

Lærer:” Hvordan reagerer kroppen så når man er blevet syg?”.

Elev 4: ” Det er at man godt kan dø af Corona, men ikke af influenza”.

Lærer:” Er der nogle der mener, at man godt kan dø af influenza?”.

(Bilag 5).

At deltage i dialogisk undervisning – et elevperspektiv

Som altid har undervisere (forhåbentlig) en intention med undervisningen, hvad angår indhold, formål, rammesætning og elevernes læring. Intentionen kan dog ikke altid indfries, hvilket kan skyldes mange ting. Så hvordan kan vi som kommende undervisere bedre sikre os, at vores intentioner overholdes eller forløses? Én mulighed er at inddrage elevernes syn på dele af planlægningen, i håb om at opnå en større tilslutning. Vi har på denne baggrund interviewet fire elever før og efter vores

egen undervisning, for at se om denne form for undervisning kontra deres normale undervisning, har noget på sig. Vi vil kort præsentere de væsentligste fund fra interviewene herunder, og derefter gå mere i dybden med disse. Interviewene i deres fulde længde kan læses i (Bilag 3 og 4). I de kvalitative interviews kommer her et lille kvantitativt fund i form af ordet ”computer” der nævnes 15 gange i interviewet der blev foretaget om deres nuværende undervisning, men kun 4 gange i interviewet efter vores undervisning.

Fund fra interview før undervisning:

- Eleverne arbejder stort set kun på deres computere gennem hele historieundervisningen.
- Historieundervisningen er bedst når det er ”nemt”.
- Historieundervisningen er uinteressant når man blot skal lytte.
- Der er uenighed om hvorvidt arbejdet på computer er godt eller dårligt.
- Det er et fag hvor man læser meget
- Spurgte indtil hvad man kan bruge historiefaget til, var svarene:
 - At vide mere noget om fortiden
 - hvis folk spørger ind til det, er viden om fortiden en god ting
 - Så man ved hvad der skete engang, og hvordan det har ændret sig
 - For at få en bedre fantasi

Fund fra interview efter undervisning:

- At de var mere aktive end normalt
- Mindre computerarbejde er godt
- Eleverne følte at de fik lov til at tale mere
- At høre de andres meninger var godt
- At selvom man sagde noget der ikke var rigtigt, føltes det stadig som om det var rigtigt
- Eleverne følte ikke undervisningen som værende en ”normal” historieundervisning

I dokumentationsrapporten mener eleverne at de har lært noget, når der sker noget usædvanligt, som f.eks. brug af computere i undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9). I dette tilfælde, er det usædvanlige ikke computerbrug, men netop at de *ikke* brugte computere, som de er vant til. I samme

rapport står der at ”Generelt foretrækker eleverne, at de selv er aktive, dvs. at de ikke ”bare” sidder og læser og besvarer spørgsmål skriftligt. Eleverne sætter pris på diskussioner, hvor de kan argumentere historisk for deres synspunkter” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10). Vi er klar over, at rapporten tager udgangspunkt i udskolings elever, men efter at have overværet undervisningen i denne 4. klasse, ville elevernes svar, når de kom i 6. klasse, nok sige meget af det samme.

I vores fokusgruppeinterview, begge to, som er foretaget samme dag før og efter vores undervisning, kan man se forskellen på elevernes svar tydeligt.

Før undervisning:

Interviewer: ” Når du siger lytte mener du så lytte på læreren eller sine klassekammerater? ”.

Elev 2: ” Altså det er okay at lytte på mine klassekammerater, men når det er læreren der har stået og fortalt om noget i 45 minutter, uden at vi har sagt noget, så er det ikke så fedt ”(Bilag 3).

Efter undervisning:

Interviewer: ” Følte I, at måden vi underviste på, var anderledes? ”.

Elev 2: ” Vi plejer rigtig tit at lave noget på computeren ”.

Elev 3: ” Det var sjovere end computer, fordi vi var mere med, synes jeg ”.

Elev 1: ” Vi gjorde det ligesom sammen ”.

Elev 2: ” Ja, og der var plads til vores egne meninger ”.

Elev 4: ” Hvis det havde været på computere, så havde det ikke været sådan at vi havde været super aktive. Når man arbejder på computer kan det godt ske, at man nogle gange ikke hører hvad vores lærer siger ” (Bilag 4).

Per Fibæk Laursen har i sin bog Dialog – Realistiske ambitioner for folkeskolen sammenfattet de kvaliteter, der af forskningen peges på som værende vigtige når man underviser, i en model, kaldet Dialog-modellen (Laursen, 2018, s. 38). Ifølge Laursen, så er der et solidt empirisk grundlag for, at netop aktivitet står som en vigtig kvalitet, hvor især elevernes livsverden inddrages (Laursen, 2018, s. 85). Eleverne fortæller i Dokumentationsrapporten og i vores interview, at undervisning med ingen eller næsten ingen aktivitet, altså der hvor man blot er modtager, ikke er at foretrække. Eleverne er i interviewet efterfølgende meget enige i, at der var meget mere aktivitet end normalt, og at de gennem denne aktivitet følte sig mere hørt og deltagende. De kvantitative data understøtter endvidere

dette, da vi som skrevet tidligere så en lav elevdeltagelse i lærerens undervisning, men at der undervejs i vores egen undervisning er 17 elever, der aktivt indgår i samtaler og/eller kommer med input til undervisningen.

Dialogisk undervisning for uøvede

I de 90 minutter, hvor vi underviste eleverne, har det historiefaglige udbytte været minimalt. Vi nåede kun halvdelen af den opgave, som vores indledende samtale om sygdomme skulle bygge op til. Samtidig havde vi lagt en bevægelsesaktivitet ind, hvor eleverne i grupper skulle lave gæt og grimasser, hvor hver gruppe fik en sygdom som de skulle vise for klassen, og hvor os undervisere skulle gætte sygdommen.

Dette rejser et relevant spørgsmål. Kan man undervise dialogisk uden at gå på kompromis med fagligheden? Det korte svar er ja. Men som Preben Olund Kirkegaard skriver, så er dialogisk undervisning krævende for både elever og lærer. For lærerne kræver det, at der skal opbygges en symmetri i klasserummet mellem lærer og elever, hvilket kræver tid og rum for alle deltagere, da man ikke kan vide hvor dialogen befinder sig, når timen er slut. Eleverne skal lære at holde det faglige indhold for øje, når dialogen først er i gang, hvilket dog er afhængigt af klassesetning, i forhold til hvor meget man kan forvente (Kirkegaard, 2020, s. 377-378). I interviewet efter vores undervisning udtrykker en af eleverne det meget fint:

Elev 4: ” Jeg føler sådan at forskellen er mere sådan, at vi ikke sådan rigtigt havde om det vi skulle have, vi havde historie og så havde vi om bakterier. F.eks. så sagde I, ” Nu skal i nævne så mange sygdomme I kan”, og hvis det var historie, så kunne det bare være at snakke om sygdomme for lang tid siden” (Bilag 4).

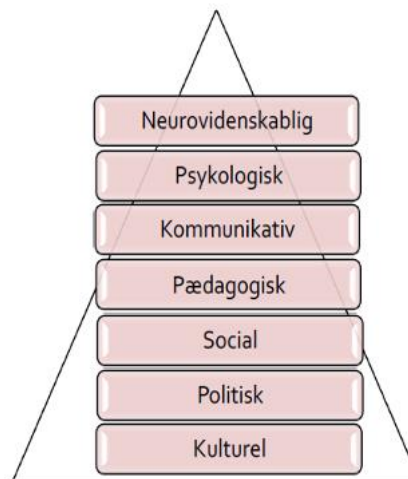
Et rammende citat om en undervisning, der for os lærere var nyt og uudforsket territorium, men også på den måde som undervisningen må have føltes for mange af eleverne. I forhold til Kirkegaards kommentar om, at eleverne skal holde det faglige for øje, så gælder det endnu mere, at lærerne får stilladseret og ledt undervisningen på en sådan måde, at det gerne må føles som leg og sjov, så længe læringen er tydelig.

Man kan tolke af ovenstående citat, at fagligheden forsvandt, hvilket den til dels også gjorde. Man kan også tolke det som en undervisningsform der engagerer og motiverer eleverne til deltagelse. I skriftform kan ovenstående tolkes på mange måder, men for os der sad og så på en smilende elev, var

det tydeligt at han bestemt havde haft en god historieundervisning. Det bringer os videre til, hvorfor man overhovedet bør overveje at inddrage dialogisk undervisning i historiefaget.

Dialog i historieundervisningen – hvorfor?

Robin Alexander kommer med syv begrundelser (eller berettigelser) til, hvorfor vi overhovedet har undervisning. Disse syv begrundelser har Christensen & Neergaard skemalagt i deres vidensnotat:



Figur 1. 7 begrundelser for dialogisk undervisning (efter Alexander, 2017)

(Christensen & Neergaard, 2020, s. 9)

Ifølge Alexander er de kulturelle, politiske, sociale og kommunikative begrundelser, det han kalder ”pragmatiske” begrundelser. ”They argue that children need to be able to communicate, build relationships, participate in their culture, value collective identity and cohesion, and become engaged and active citizens” (Alexander, 2018, s. 565). Oversat til dansk, lyder det bekendt, når der i folkeskolens formålsparagraf står, at eleverne skal gøres fortrolige med dansk kultur, og at de skal forberedes til deltagelse i et samfund baseret på medansvar og ligeværd (Folkeskoleloven, 2019). Hvis vi samtidig kigger på Historiefagets formål, står der i §1. stk. 3: ”Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Et af historiefagets færdigheds- og vidensområder er Historisk bevidsthed. Pietras & Poulsen skriver, at Historisk bevidsthed, der blev tilføjet Fælles Mål i 2009, erstattede det forrige abstrakte begreb Historiebevidsthed. Valget af Historisk bevidsthed skal ses som et ønske om at ville gøre det nemmere for læreren at tilrettelægge og planlægge sin undervisning sådan, at eleverne får større mulighed for at reflektere historisk (Pietras & Poulsen, 2016, s. 82). Man kan argumentere for, at for at eleverne

kan reflektere historisk, kræver det at eleverne kan reflektere generelt. Begge dele er derfor oplagt at arbejde med i historieundervisningen, gennem metoder som dialogisk undervisning. Men som Steen Beck skriver i sin bog *Dialog og Dannelse*, må man som underviser skabe det rum og den plads det kræves for at eleverne kan reflektere. Han nævner blandt andet at eleverne skal have længere svar tider når der stilles spørgsmål og at læreren skal opkvalificeres til at kunne håndtere den lærerstyret dialog, da lærerens rolle som mediator mellem eleverne og deres læring er essentiel. ”Det kan man f.eks. gøre ved at overveje spørgsmålstyper (...) og man kan gøre det ved at give elever tid til at overveje deres svar og refleksioner i tilknytning til spørgsmål” (Beck, 2021, s. 186).

At inddrage elevernes livsverden synes om noget relevant, hvad angår elevernes udvikling af historisk bevidsthed. Ifølge Lise Kvande & Nils Naastad er det nødvendigt som lærer at inddrage elevernes hverdag i historieundervisningen, hvis man skal tilrettelægge en tilpasset undervisning, der tilgodeser eleverne ståsted: ”Forudsetningen for å bli en god lærer er at man forstår hvordan elevene tenker. Man må med andre ord ha innsikt i elevenes verden” (Kvande & Naastad, 2018, s. 60). Vores kvantitative og kvalitative fund understøtter på hver deres måde en sådan tilgang. De kvantitative data viste, at eleverne var mere engageret og deltagende, hvilket kunne skyldes emnet og måden hvorpå man hver især kunne bidrage til undervisningen, uden rigtige og forkerte svar. De kvalitative data bliver bekræftet i interviewet efter undervisningen, hvor en af eleverne netop fremhæver følelsen af ikke at kunne svare forkert og samtidig det at kunne tale frit i den forstand, at de får lov at bidrage med hver deres indhold, fra hvad end deres ståsted og udgangspunkt er.

Hvis vi til sidst vender blikket mod Bernard Eric Jensens model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder, er det tydeligt at skolen fylder en meget lille del i elevernes verden.



(Pietras & Poulsen, 2016, s. 71)

Gennem vores dialogiske undervisning, får vi aktiveret flere elever end tilfældet var med deres normale undervisning. Dermed er eleverne engageret i en undervisning, der som i vores tilfælde tager udgangspunkt i, hvad eleverne ved om forskellige sygdomme, dvs. at de kommer med deres egne holdninger og ideer, der bringes i spil i undervisningen. Dette giver os mulighed for at finde ud af elevernes personlige forforståelse om emnet, og gør det dermed muligt at få et generelt overblik over den viden der er i spil, i forhold til at planlægge undervisningen fremadrettet. Og eftersom eleverne efterfølgende giver udtryk for en generel større tilfredshed ved denne undervisningsmetode, er grundstenene lagt til at kunne arbejde sig dybere ind i emnet med et forhåbentlig større engagement og deltagelse.

Dialogisk undervisning i et kritisk perspektiv

Hvis man skal se på dialogisk undervisning som helhed, men også i forhold til dette projekt, så er der mange parametre der påvirker udfaldet af den dialogiske undervisning. Vi ved fra forskningen, at der er nogle forudsætninger der skal være til stede, for at den dialogiske tilgang kan opnå den største effekt. Alexander påpeger, at tilgangen skal ses som en del af den større sammenhæng, der er undervisning. I et klasserum påvirker klasseledelsen, relationsarbejde og de didaktiske overvejelser alle noget, i forhold til hvilken form for undervisning og læring der fremkommer:

“Second, the approach is one element in a larger pedagogical framework encompassing the handling of lesson structure, space, student organisation, content, time, routines and rules, learning tasks and activities, and assessment (Alexander 2001, 323–335). The character of classroom talk relates to and is contingent upon all of these, so they need as far as possible to be in harmony” (Alexander, 2018, s. 586).

Da vi kommer med vores egen udgave af klasseledelse og relationelle tilgang til eleverne, er vi klar over, at eleverne er vant til en anden form og tilgang fra deres undervisere, end hvad tilfældet var i denne lektion. Så udfaldet af undervisningen som vist i empirien, er påvirket af netop det faktum, at den dialogiske undervisning som metode, hænger sammen med hele klasserummets struktur. Udfaldet ville højst sandsynligt se anderledes ud, hvis vi havde arbejdet dialogisk med eleverne over en længere periode, hvor netop der kunne opbygges relationer, en undervisningsstruktur og fælles regler for dialogen.

En anden faktor som vi ikke har medregnet undervejs, er målsætningen for selve lektionerne. Undervisningen er tilrettelagt udelukkende ud fra Dysthes tre principper, og hvilken påvirkning på både engagement og deltagelse formen ville have. Alexanders sjette princip som nævnt tidligere, er netop at undervisningen er målrettet og struktureret med et bestemt læringsmål i tankerne (Neergaard, 2021, s. 168). Følelsen vi stod med efter undervisningen, var helt tydeligt, at eleverne ikke har fået en faglig læring eller indsigt, rent historisk. Her ville et tydeligt formål med lektionerne have været hensigtsmæssigt. Et af kritikpunkterne af dialogisk undervisning der diskuteres i forskningen, af blandt andet Matusov er, at dialog som udgangspunkt ikke har et endeligt svar eller afslutning, og det vil derfor ikke være muligt at undervise eleverne dialogisk i de situationer, hvor der er et rigtigt eller forkert svar (Wegerif, 2019, s. 24). Men som Wegerif skriver videre, så er det muligt at undervise dialogisk, men at dialogens rolle blot bliver mere implicit end tilfældet kan være i andre henseender. Så længe målet er, at eleverne konstant udvikler deres dialogiske evner, er det muligt at undervise i faktabaseret fag, dialogisk (Wegerif, 2019, s. 24-25). Det er en relevant pointe, som Matusov kommer med. En pointe som vi netop selv har pointeret i vores egen undervisning. En undervisning der påpegede nogle relevante faldgruber, når man skal inddrage dialog i sin tilrettelæggelse af lektionerne. Det spørgsmål der har fyldt mest efterfølgende, er om dialogisk undervisning kan skade mere end det gavner?

I Robin Alexanders britiske forsøg, viste resultaterne store forbedringer på tværs af de involverede skoler, hvad angår testresultater hos eleverne (Alexander, 2018, s. 585). Men resultaterne skal ses i

lyset af hele det rammeværk der blev introduceret, for at lærerne kunne undervise dialogisk. Undersøgelsen konkluderede blandt andet, at de fleste lærere mente, at det ville tage længere tid end tilfældet var, for at opnå en fuldt ud implementeret dialogisk undervisning. Undersøgelsen fandt desuden, at dialogisk undervisning havde en positiv effekt på elevernes engagement og selvtillid (Alexander, 2018, s. 585). Dette forsøg viser, at den dialogiske undervisning gavner elevernes læring, men også at elevernes personlige udvikling øges i positiv retning. Vores eget forsøg var ikke fokuseret på mængden af læring, som eleverne skulle opnå. Her var det udelukkende engagementet der var i centrum. Og her må man sige at dialogisk undervisning gavtede elevernes deltagelse positivt. Her kunne det dog være interessant at interviewe nogle af de normalt meget aktive elever, i forhold til om denne form ændrede på deres læringsudbytte.

For at besvare spørgsmålet, om det kan skade mere end det gavner, så er svaret både og. Forskningen og litteraturen fortæller os, som nævnt tidligere, at dialogen forudsætter både relationelt- og klasseledelses arbejde, og at der er afsættelse af tid og rum til at skabe dialogen. Eleverne og lærerne skal alle være enige om de fælles regler der kræves, for at kunne lytte, deltage aktivt og indgå i dialogerne, i trygge rammer. Det kan i mange tilfælde betyde en ændring i klasserumskulturen for både lærer og elever, hvis dialogisk undervisning skal implementeres. Lykkes ovenstående, vil resultatet umiddelbart vise sig hurtigt i form af mere ro end kaos, undervejs i dialogen.

Konklusion

Øget engagement?

At elevernes engagement og deltagelse blev øget, var tydeligt. Den dialogiske undervisning i den form som vi praktiserede, gjorde helt bestemt noget ved klasserummets muligheder for deltagelse, og dermed også noget for elevernes mulige læring. Med vores daværende sparsomme viden om dialogisk undervisning, samt elevernes uvidenhed om vores intentioner med undervisningen, er det bemærkelsesværdigt, at resultatet er så tydeligt som det er. Sjældent har vi oplevet en så aktiv deltagelse, fra så mange elever som tilfældet var. Hvis den dialogiske undervisning fra dag et af, kan gøre så stor en forskel på elevaktiviteten, så er det værd at overveje hvad den kan gøre på den lange bane. Ikke kun i forhold til at få eleverne engageret i historieundervisningen, men også alle de ekstra gevinster, som forskningen og litteraturen peger på. Som Alexander selv påpeger i resultaterne af sin undersøgelse:

”In the context of an intervention such as the one under discussion, where efficacy in the official evaluation is judged solely by student scores in standardised tests, the motivational power of this kind of talk can all too easily be missed. It should not be. Engagement, after all, is a prerequisite for learning, and engagement in contexts of social disadvantage is not always easily won”

(Alexander, 2018, s. 572).

Groft oversat betyder ovenstående citat, at man nemt kan komme til at overse de biprodukter der kan være ved dialogisk undervisning. I Alexanders undersøgelse fandt man, at elever fra økonomisk udfordrede familier, også klarede sig bedre i test. Pointen fra Alexanders side er, at fordi dialogisk undervisning kan skabe engagement og motivation hos normalt udfordrede elever, og at engagement er en forudsætning for læring, så er det naturligvis værd at hæfte sig ved. Andre forskere har taget den skridtet videre, og mener at den dialogiske undervisning på et helt generelt plan kan lære eleverne at *lære*, altså en udvikling af børns intelligens (Alexander, 2018, s. 572). Men det er ikke en diskussion som vi vil gå dybere ind i her. Det er blot for at nævne nogle af de effekter som dialogisk undervisning kan forde.

Relevansen af historiefaget

Men hvad så med relevansen af historiefaget. Blev det tydeliggjort? Og skyldtes det den dialogiske undervisning? Eleverne gav i interviewet før undervisningen udtryk for, at historiefaget var vigtigt i forhold til at kunne udvikle vores fremtid, ved at kigge på hvad der har været dårligt gennem historien så ikke man laver samme fejltagelser i fremtiden (Bilag 4). Eleven her, giver faktisk udtryk for en historiebevidsthed, ved at bruge historiefaget i nutiden, til at tænke på fortiden og på den måde sikre fremtiden. Fordi eleven allerede har en grundforståelse af et af fagets kerneområder, vil den dialogiske undervisning nok ikke i disse lektioner have skubbet på meget.

Men vi er også nødt til at indse, at hvad end man har undersøgt eller forsøgt at implementere, så er 2 gange 45 minutter ret begrænset, i forhold til at skulle konkludere noget helt håndfast. Men for at få eleverne til at se relevansen af historiefaget, vil det kræve at de inddrages aktivt i undervisningen og at man med fordel kan tage udgangspunkt i deres livsverden, ligesom tilfældet var i dette projekt. Men da vi ikke nåede til vejs ende i hverken undervisningen eller forløbet, mener vi ikke at eleverne i dette tilfælde har kunnet se, hvordan deres livsverden aktiveres når vi taler om sygdomme, da de ikke kan holde det op mod det materiale der skulle gennemgås.

Den dialogiske undervisning viste i dette projekt også, at elevernes følelse af at blive taget seriøst og uden frygt for at svare forkert, havde betydning. Ydermere fandt vi, at eleverne før undervisningen stort set kun lyttede til læreren, hvor de efter vores undervisning påpegede at de både fik lov til at tale mere, og at de endda var glade ved at lytte til deres kammeraters holdninger.

Dialogisk undervisning er krævende

Det bringer os naturligt videre til tidsfaktoren i den dialogiske undervisning. Det tager tid. Og øvelse. Og alle parter skal investere denne tid. Som lærer kan man stræbe efter at inddrage den dialogiske form i sin undervisning, på daglig basis. At huske på, hvordan den deltagende elev mødes med høj værdsætning, at ingen svar i udgangspunktet er forkerte, eller øve sig på at få eleven tilbage på sporet, når samtalerne tager en drejning. Alt dette tror vi kan gøre en kæmpe forskel. Og ikke kun med læringsmålene i sigte. Også elevernes personlige udvikling, ved at lære dem hvordan man lytter, responderer og argumenterer i en dialog allerede i indskolingen, kan være et mål i sig selv. Udfordringen ligger i at få sammensat en undervisning der indeholder alle de delelementer som dialogisk undervisning er og kan være, og samtidig har læringsmålene for fagene for øje i sin planlægning. Men man skal jo starte et sted.

Kongestol eller korsfæstelse?

Men hvad så med Per Fibæk Laursens dristige citat fra indledningen. Kongestol eller korsfæstelse? Vi mener, at med baggrund i teorien der er benyttet i dette projekt, og de resultater som vi har præsenteret her i projektet, at vi er tættere på en kongestol end en korsfæstning. Som Laursen skriver, så sker det inden for de kommende par år. Vi håber at det er tilfældet. Vi håber at der kommer et større fokus på dialogens styrker, og ikke kun på læreruddannelsen men også på skolerne lokalt. Vi kommer helt sikkert selv til at arbejde videre med de muligheder som den dialogiske undervisning giver. Og med tanke på en den inklusionslov der blev gennemført for år tilbage, så taler dialogisk undervisning jo direkte ind i dette.

Perspektivering

Dette projekt har medført en masse undren og nysgerrighed i forhold til, hvor langt man egentlig kan strække dette værktøj. Vi vil i den forbindelse præsentere tre forskellige perspektiveringer, som vi mener kunne være interessante at udvikle videre på.

Vi mener, at man kan bruge dialogisk undervisning som byggesten i indskolingen, men i en ”light” udgave, f.eks. som i dette projekt, men hvor der over en længere periode arbejdes dialogisk i undervisningen. Ideen er, at man løbende kan vurdere dialogens styrker og svagheder, hvad angår faglighedens fylde eller elevernes deltagelse i dialogen. Hvis eleverne får styrket sine dialogiske evner, så kan man bygge på, for hvert år, så det taksonomisk blev mere udviklet og dermed også udvikler børnene gennem undervisningen, og ikke kun i historiefaget.

Det andet perspektiv vi har tænkt over, er at bruge dialogisk undervisning som inklusionsredskab både i forhold til elever med dansk som andetsprog, men også i forhold til de fagligt udfordrede elever. Vi oplevede i vores egen undervisning en stor deltagelse fra elever der normalt ikke sagde meget i timerne, men til gengæld oplevede vi også et par af de fagligt stærke elever, der ikke deltog i samme grad som før. Derfor kunne man løbende evaluere med eleverne i form af elevsamtaler, for at få deres syn på undervisningens form.

Et sidste perspektiv der kunne være interessant at undersøge er, om de to ovenstående afsnit kunne øge relevansen af historiefaget for eleverne, hvis man underviste over 2-3 år på den dialogiske måde.

Litteraturliste:

Alexander, R. (2018). *Developing dialogic teaching: genesis, process, trial*. Taylor & Francis online, 561 - 598. doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140

Beck, S. (2017). *Al den snak om læring. Arven fra Piaget og Vygotsky i socio-eksistentiel belysning*. Frydenlund.

Beck, S. (2021). *Undervisning og samtalens kunst*. Lokaliseret d. 3. november 2021 på <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/undervisning-og-samtalens-kunst>

Beck, S. (2021). *Dialog og dannelse – Samtalens kunst i undervisning og faglige læreprocesser*. Frydenlund.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015): Fokusgrupper. I Tanggaard, L & Brinkmann, *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Børne- og undervisningsministeriet (2021). *Historie Fælles Mål*. Lokaliseret d. 20. oktober 2021 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Politiske oplæg og aftaler om folkeskolen*. Lokaliseret d. 5. oktober 2021 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-oplaeg-og-aftaler>

Canger, T. & Aagaard Kaas, L. (2016). *Praktikbogen. Didaktik, Klasseledelse og Relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Christensen, O. & Neergaard, M. (2020). *Dialog i skolen. Et review af litteratur om dialogisk uddannelse, pædagogik og undervisning*. DOI:[10.13140/RG.2.2.35731.30248](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35731.30248)

Den danske ordbog (u.å). *Dialog*. Lokaliseret d. 18. Oktober på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=dialog>

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Klim.

Dysthe, O., Johanne Ness, I. & Olund Kirkegaard, P., (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.

Eva Jensen, M. (2021): Om at finde sin plads i klasserummet og samskabe data. I Møller, H., Eva Jensen, M., Schrøder, V. & Søndergaard Gregersen, A, *Kvalitative undersøgelser i læreruddannelsens BA-projekt*. Samfundslitteratur.

Fibæk Laursen, P. (2017). *Dialog. Realistiske ambitioner for folkeskolen*. Hans Reitzels Forlag.

Fibæk Laursen, P. (2020): Næste didaktiske revolution bliver dialogisk. I Dysthe, O., Johanne Ness, I. & Olund Kirkegaard, P, *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.

Frederiksen, M. (2015): Mixed methods forskning. I Tanggaard, L & Brinkmann, *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Halkier, B. (2015): Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Tanggaard, L. & Brinkmann, *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2015): Feltarbejde. I Tanggaard, L. & Brinkmann, *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Haandbæk Schmidt, C. (2020). Hermeneutik. Lokaliseret d. 7. november 2021 på <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

Jensen, B. E., (2017). *Historisk identitet, bevidsthed og viden*. Lokaliseret d. 18. oktober 2021 på chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclcfndmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fbernardericjensen.dk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F06%2FIMG.pdf&clen=12134189&chunk=true

Knudsen, H. E. & Poulsen, J.A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Kvande, L. & Naastad, N. (2018). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. (3. Udgave). Universitetsforlaget.

Mottelson, M. & Jakob Muschinsky, L. (2017). *Undersøgelser. Videnskabsteori og metoder i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.

Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning. Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Dafolo.

Olund Kirkegaard, P. (2020): Dialogisk undervisning – filosofiske og didaktiske perspektiver. I Dysthe, O., Johanne Ness, I. & Olund Kirkegaard, P, *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.

Penthin Grumløse, S. & Hedegaard-Sørensen, L. (2021): Analyse i flere lag – observation og interview. I Møller, H., Eva Jensen, M., Schrøder, V. & Søndergaard Gregersen, A, *Kvalitative undersøgelser i læreruddannelsens BA-projekt*. Samfundslitteratur.

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik- Mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Retsinformation. (2019). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Lokaliseret d. 7. november på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>

Wegerif, R. (2019). Dialogic Education. Lokaliseret d. 5. november 2021 på https://www.researchgate.net/publication/319008133_Dialogic_Education_Pre-print_draft doi:[10.1093/acrefore/9780190264093.013.396](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.396)

Wegerif, R. (2020): Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning. I Dysthe, O., Johanne Ness, I. & Olund Kirkegaard, P, *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.

Aagerup, L. (2015). *Pædagogens undersøgelsesmetoder. Observation - pædagogisk arbejdsmetode og undersøgelsesmetode*. Hans Reitzels Forlag.

Bilag:

Bilag 1 – Nøglepisoder fra lærerens undervisning

Nøglepisode 1:

Lærer: *Hvad lavede vi sidst?*

Elev 1: *"Vi lavede noget om Danmark og Sverige i krig, og så var der noget med snaphaner, men jeg kan ikke helt huske hvad det var".*

Lærer: *"Kan I andre huske hvad snaphaner er?"*

Elev 2: *Det var noget med nogle svenskere, der kæmpede mod Sverige"*

Lærer: *Tjaa, det var noget i den retning".*

Lærer: *"I havde for som lektie at finde betydningen på disse nøgleord. Snaphaner, øresundstold, sildemarked og svenskerkrig".*

Lærer: *"Hvem vil byde ind med nogle af disse ord?"*

Lærer: *"Snaphaner var ikke en del af den svenske hær, det betød at de var fredsløse. Mange af snaphanerne gjorde modstand mod militæret, fordi at krigene i skånelandene gik meget hårdt ud over befolkningen"*

Elev 3: *"Jeg så en gang en dokumentar om nogle mennesker der under 2. verdenskrig gik mod Tyskland. Jeg så at de lavede bomber i tog, og de slog vist også nogle ihjel".*

Lærer: *"Du skal lige huske, at vi ikke har om 2. verdenskrig, men om svenskerkrigene".*

Elev 3: *"Men under 2. verdenskrig..."*

Lærer: *"Ikke mere om 2. verdenskrig. Nu skal vi holde fokus på svenskerkrigene"*

Lærer: *"Er der nogle der kan byde ind med de andre nøgleord? Øresundstold, hvad er det?"*

Lærer: *"Hvis I ikke bliver bedre til at lave jeres lektier og byde ind i timerne, så er jeg nødt til at skrive til jeres forældre".*

Nøglepisode 2:

Lærer: *"Hvad ved I om skåne?"*

Elev 1: *"Skåne ligger i Sverige, men det var en gang Danmark der ejede det. Nu er det Sverige der ejer det, fordi vi tabte en krig".*

Lærer: *"Ja, det er nemlig rigtigt. Vi tabte nemlig Skåne i en krig til Sverige".*

Lærer: *"Hvad er konservering for noget?"*

Elev 1: " Den gang havde man ikke køleskabe, så de var nødt til at gøre noget ved maden for at den ikke blev for gammel".

Lærer: "Ja, netop! Den gang havde man netop ikke køleskabe og frysere, så de lagde fiskene i en saltlage og på den måde kunne de holde sig bedre".

Lærer: " Nu går vi lidt videre med nøgleordene. Jeg vil gerne have, at I fortæller mig lidt om Blekinge. Hvad kan I fortælle om det?".

Lærer: Ej Elev 1, nu skal vi også høre fra de andre elever. Det er godt, at du er med og har lavet dine ting, men jeg er også nødt til at høre fra dine klassekammerater".

Lærer: "Hvad ved I andre om Blekinge?".

Lærer: " Elev 2, hvad kan du sige om Blekinge?".

Elev 2: " øhm, det ved jeg faktisk ikke helt?".

Lærer: " Men det var jo lektie til i dag, at du skulle kunne fortælle mig og dine kammerater om det".

Elev 2: " Jamen, jeg havde lidt travlt, så jeg har ikke lige fået det lavet"

Lærer: " I den store nordiske krig, som var den sidste krig mellem Danmark og Sverige, tabte Danmark Blekinge. Det var også i denne krig at vi mistede Skåne og Halland for evigt".

Nøgleepisode 3:

Lærer: " Hvad vil det sige, at nogle er arvefjender?".

Elev 1: " Jeg har skrevet, at Danmark og Sverige var arvefjender dengang".

Lærer: " Ja, det er rigtigt at de var det, men hvad vil det sige, at Danmark og Sverige er arvefjender? Hvis vi nu skal snakke om begrebet arvefjender".

Lærer: " Hvad hvis jeg siger arvefjendeopgør, ringer det en klokke hos jer?".

Lærer: " Hvis vi nu tager sportsverdenen, kan man så kalde FCK og Brøndby for arvefjender?".

Elev 2: " Jeg er FCK fan!"

Elev 3: " Fuck, FCK! Hvem er blevet mestre?".

Lærer: " Shhh...I skal ikke sidde og diskutere på tværs af klassen, ræk jeres finger op hvis I har noget relevant at sige".

Elev 4: " Kan man egentlig også kalde Barcelona og Real Madrid for arvefjender?".

Lærer: " Nu skal vi ikke snakke mere fodbold".

Elev 5: " Jeg forstår det ikke helt. Hvad har fodbold og fjender med hinanden at gøre?".

Lærer: ” Nej, nu gider vi altså ikke snakke mere om fodbold. I må snakke om det i frikvarteret. Vi skal videre med dagens program”.

Bilag 2 – Interviewguide

Tema	Spørgsmål før egen undervisning	Tema	Spørgsmål efter egen undervisning
Introduktion til interviewet	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewet er naturligvis anonymt. Vi optager interviewet, så vi ikke glemmer jeres svar • Det kommer til at tage omkring 20 min. • Det vigtigste for jer er, at I svarer så ærligt på spørgsmålene som muligt. • Interviewet omhandler jeres syn på historiefaget og hvad man kan bruge historie til som individ. 	Introduktion til interviewet	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewet er naturligvis anonymt. Vi optager interviewet, så vi ikke glemmer jeres svar • Det kommer til at tage omkring 20 min. • Det vigtigste for jer er, at I svarer så ærligt på spørgsmålene som muligt. • Interviewet omhandler jeres syn på historiefaget og hvad man kan bruge historie til som individ.
Spørgsmål om Undervisningens form	<ul style="list-style-type: none"> • Hvornår er undervisningen god? Hvorfor? • Hvornår er den ikke så god? Hvorfor? 	Spørgsmål om Undervisningens form	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad synes I om undervisningen i dag? • Hvad virkede godt?

	<ul style="list-style-type: none">• Hvis I skulle vælge, hvordan ville I så helst arbejde i historietimerne?		<ul style="list-style-type: none">• Hvad virkede mindre godt?• Hvorfor
Spørgsmål om Undervisningens indhold	<ul style="list-style-type: none">• Hvilket emne som, I har arbejdet med i historietimerne, husker i bedst?• Hvorfor tror I, at I husker netop dette emne bedst?	Spørgsmål om Undervisningens indhold	<ul style="list-style-type: none">• Hvad synes I om emnet i dag? Hvorfor?• Hvilken del af emnet gjorde mest indtryk på jer?
Spørgsmål om Fagets relevans	<ul style="list-style-type: none">• Hvad synes I, at man kan bruge historiefaget til?• Hvorfor tror I, at man har historie i skolen?	Spørgsmål om Fagets relevans	<ul style="list-style-type: none">• Hvad synes I, at man kan bruge emnet i dag til?• Synes I, at det giver mening at have om dette emne i historietimerne?

Bilag 3 – Fokusgruppeinterview før undervisning.

Interviewer: ” Vi er ved at afsluttet vores uddannelse som lærer, derfor er vi i gang med at lave en stor opgave. I den forbindelse skal vi prøve at undervise jer i historie. I den forbindelse vil vi rigtig gerne høre jer, hvordan I ser undervisningen. Så det der sker nu er, at vi har nogle spørgsmål, det er anonymt, det vil sige at jeres navne ikke bliver skrevet ned. Det kommer til at tage ca. 20 minutter og omhandler historiefaget. Det fungerer sådan, at vi stiller nogle spørgsmål, hvor I så kan byde ind. I er også velkomne til at tale sammen om det”.

Interviewer: ” Første spørgsmål: Hvornår synes I at undervisningen er god?”.

Elev 2: ”For mig er det når...”

Elev 4: ” Når vi laver noget nemt!”.

Elev 3: ” Når vi laver noget med kroppen”.

Elev1: ” Når man laver noget bevægelsesagtigt, F.eks. just dance eller hvis man laver en leg”.

Interviewer: ” Hvornår kan I bedst lide undervisningen i historie?”.

Elev 1: ” Når det er nemt”.

Interviewer: ” Hvornår oplever I at historie er nemt?”.

Elev 4: ” Når man sådan allerede har hørt noget om det, hvad det er man skal lave, en slags fornemmelse for hvad vi skal.

Elev 2: ” Når det er nemt. Man lærer meget af det nemme. Når der er en opgave du skal lave, som er nem og så er det at du lærer meget ud af den”.

Interviewer: ” Hvis vi nu snakker ærtebøllekulturen, som I har haft om. Hvordan arbejdede I med det? Kan I huske noget om det?”.

Elev 2: ” En lille smule”.

Elev 1: ” Jeg vil gerne sige noget til det, om hvornår det er sjovest. Jeg synes, at det er bedst og sjoveste når man skal bruge computer, altså skrive på computer”.

Interviewer: ” Jaa, hvorfor?”.

Elev 1: ” Det er lettere end at skrive på papir, meget lettere”.

Elev 3: ” Så man kan spille roblox!”.

Elev 1: ” Ej, I drenge gamer sindssygt meget, når vi laver noget på computer”.

Elev 4: " Det er ligesom det der med, at man godt kan lide det nemme. F.eks. man ser en film, denne her film den er rigtig god, man har set meget godt med i den, men når man ser en film igen, så ser man noget man ikke helt så før. F.eks. åh, der er et billede af Mickey Mouse der".

Interviewer: "Hvornår synes I så at undervisningen ikke er så interessant?"

Elev 2: " Hvis det er, at man bare skal lytte".

Interviewer: " Når du siger lytte mener du så lytte på læreren eller sine klassekammerater?"

Elev 2: " Altså det er okay at lytte på mine klassekammerater, men når det er læreren der har stået og fortalt om noget i 45 minutter, uden at vi har sagt noget, så er det ikke så fedt".

Interviewer: " Når du siger, at læreren står og taler i 45 minutter, får I så lov til at byde ind med nogle ting og har I lyst til det?"

Elev 2: " Jeg føler ikke at vi får lov til at byde ind så meget".

Elev 4: " Jeg synes ikke, at undervisningen er særlig god, når man skal forklare, så er den dårlig".

Interviewer: " Så hvis I har et om noget hvor du kender svaret eller har lyst til at sige noget, så gør du det ikke?"

Elev 4: " Nej, det er f.eks. når vi skal snakke med vores makker og han ikke ved noget som helst om det, så synes jeg at det er irriterende at jeg skal forklare det hele".

Interviewer: " Men det kunne jo være, at din makker så havde svært ved at forstå hvad læreren sagde og havde brug for din forklaring på det. Er det så ikke fedt, at man kan hjælpe sin makker?"

Elev 4: " jooo".

Interviewer: " Er der andre tidspunkter hvor I føler at undervisningen ikke er god?"

Elev 4: " Hvis der nu kommer noget der afbryder timen. F.eks hvis der kom brandalarm".

Interviewer: " Hvad nu hvis det er dine klassekammerater der afbryder?"

Elev 2: " Det synes, er rigtig irriterende!"

Elev 1: " Det er til at få spat af! Man får spaghetti ud af ørene".

Elev 4: " Jeg har heller aldrig været den der type, der går op i hvad andre gør. Men nu hvis nogle råber op, når jeg skal til at snakke, så bliver jeg ikke sur men så vil jeg bare gerne vente til de tier stille".

Interviewer: " Det kan jeg godt forstå!"

Interviewer: " Hvis I nu helt selv kunne vælge, hvordan ville I så helst arbejde i historietimerne?"

Elev 1: " Arbejde på computer".

Elev 2: " Samarbejde på computer".

Elev 1: " Ja, det er fedt":

Elev 2: " Og prøve at samarbejde med nogle andre, så det ikke hele tiden er de samme".

Interviewer: " Når I siger at I gerne vil arbejde på computer, er det så i Clio eller bare generelt på computer".

Elev 1: " Bare generelt".

Elev 4: " Når man f.eks. skal lave de der gamle lege eller sådan noget".

Elev 1: " Ja, det er fede!".

Interviewer: "Hvad tænker du på når du siger gamle lege?".

Elev 4: " Fød en bjørn, ringeleg og der hvor man skulle holde en og den anden skulle prøve at komme fri og pandekageleg".

Elev 2: " Pandekageleg har måske ikke så meget at gøre med historie".

Interviewer: " Så det jeg hører jer sige er, at det er noget med bevægelse og lege og arbejde på computer?".

Alle elever: " Ja".

Elev 3: " Nej, ikke computer".

Interviewer: " Nej til computer? Hvordan vil du hellere arbejde? Hvordan ser en god historietime ud for dig?".

Elev 3: " Sådan lidt med hånden og så når vi har hørt om det, så kunne vi gå ud og lave det vi har hørt om".

Elev 1: " Eller tage i tivoli".

Interviewer: "Når I har historie, arbejder I så mest på skrift eller snakker I om indholdet?".

Elev 1: " Vi snakker faktisk mest om tingene".

Elev 4: " Nej, vi skriver mest eller det er måske en blanding".

Elev 3: " I historie er vi mest på computere".

Interviewer: " Når I så snakker om det, snakker I som om det i plenum med jeres lærer eller snakker I i grupper?".

Elev 1: " Grupper!".

Elev 2: " Altså tit, så er det sådan at læreren taler om det og siger, at nu må I gerne lige tale med jeres sidemakker om det".

Interviewer: " Snakker I så fælles om det i har talt med jeres makker om?".

Elev 2: " Det gør vi ikke rigtigt. Vi snakker bare med vores makker og så går vi videre".

Interviewer: " Hvilket emnet som I har arbejdet med i historie, husker I bedst?".

Elev 4: " Rom".

Interviewer: "Hvorfor husker du mest af det?"

Elev 4: "Fordi jeg føler, at romerne var sådan de har de mere kendte ting, så jeg kan godt huske det som vi havde haft"

Elev 1: "Jeg husker måske bedst de gyldne horn"

Elev 3: "Guldhornene?"

Elev 1: "Ja"

Elev 4: "Gik du overhovedet i klassen der?"

Elev 1: "Ja, jeg har snart gået her i et år"

Elev 2: "Altså jeg kan bedst huske stenalderen"

Interviewer: "Hvordan kan det være at du husker den bedst?"

Elev 2: "Det ved jeg ikke. Jeg tror bare at vi arbejder mest med det"

Interviewer: "Kan I huske hvordan I arbejdede med det?"

Elev 4: "Altså romerne var ikke så fedt, fordi vi kun læste"

Elev 3: "Da vi havde om stenalderen skulle vi lave en stor tegning, om hvordan vi tror at det så ud. Noget med flint"

Elev 1: "Med de gyldne horn lavede vi horn ud af papir og skrev vist også lidt"

Interviewer: "Hvad synes I at man kan bruge historie til i skolen?"

Elev 2: "At vide mere om fortiden"

Interviewer: "Hvorfor er det en god ting?"

Elev 1: "Det er en ret god ting, for så ved man mere hvis folk spørger om det"

Elev 3: "Også så tiden ikke bliver glemt"

Interviewer: "Hvorfor er det en god ting at kunne huske de forskellige tider?"

Elev 3: "Fordi så ved man hvad der skete en gang og hvordan det har ændret sig"

Elev 4: "Hvis man nu får et barn, så kan man sige historierne om hvordan vi var, så han måske kan få en bedre fantasi og hvis man nu var i stenalderen, så kunne man bruge det til at vide hvordan jeg skulle overleve i naturen. Så kunne jeg tjekke hvordan de overlevede"

Interviewer: "Hvorfor tror I, at man har historie i skolen?"

Elev 4: "Det er et meget vigtigt fag, man skal også bruge for at udvikle vores fremtid"

Interviewer: "Ja, for hvordan kan man udvikle vores fremtid?"

Elev 4: "Man kan f.eks. kigge tilbage på hvad der var dårligt der. Der var krig og vold, det har folk måske tænkt at de kunne gøre bedre"

Interviewer: "Føler I at historie er lige så vigtigt som dansk og matematik?"

Elev 3 & 4: " Nej! "

Elev 2: " Måske en lille smule mindre vigtigt "

Interviewer: " Hvorfor tænker I, at det ikke er lige så vigtigt? "

Elev 3: " Fordi dansk har man jo brug for til at lære fordi du er i landet. Ligesom i Frankrig der lærer du fransk fordi du har brug for det. Og matematik er til fremtiden, hvis du nu vil have et godt job, så har du brug for matematik. Historie du kan godt bruge det, hvis du vil være en der skriver bøger, men du bruger det ikke så meget i hverdagen "

Elev 2: " Jeg synes, at historie er vigtig på grund af det med fejltagelserne "

Interviewer: " Hvorfor tror I, at vi gerne vil lære af vores fejltagelser? "

Elev 2: " Så vi kan gøre dem bedre "

Interviewer: " Når I tænker på faget historie, ser I det så som et fag hvor man primært skal snakke og lytte eller skrive? "

Elev 1: " Snakke "

Elev 2: " Begge dele "

Elev 4: " Jeg ser det som et fag hvor man skal læse meget "

Interviewer: " Når I så har fået viden om det I har læst, hvordan arbejder I videre med det? "

Elev 1: " Mest computer "

Elev 3: " Det er lidt forskelligt "

Elev 3: " Vi læser det computerne og så skal vi skrive om det. Der er en hel side hvor vi skal læse og så er der et lille felt hvor vi skal skrive. Så skal vi så læse igen og igen "

Interviewer: " Hvis I kunne lave jeres helt egen historie time, hvordan skulle den så se ud? "

Elev 4: " Til sidst vil jeg nok have alle de nye ting der kommer, sådan hvad er det nye man fik i vikingetiden. Jeg ville læse først og så tror jeg at jeg ville forklare det midt i det hele, så kunne man prøve at læse det igen og så kunne det være at man snakkede igen "

Elev 3: " Det første skulle jeg have det forklaret og så skal vi lave opgaverne på computerne, og så skal vi lave opgaver, til sidst skal vi have at vide hvad vi skal næste gang "

Elev 2: " Som det første skulle vi se en lille video om emnet, bagefter skulle vi tale om det og så kunne vi tale om det med en makker, så ville det være godt med noget bevægelse i gården, også skulle vi prøve at tale alle sammen hvad de vil lære om i historie "

Elev 1: " Jeg ville nok tænke at man først skulle se en video, også læse på computerne, også bevægelse "

Bilag 4 – Fokusgruppeinterview efter undervisningen

Interviewer: " Det interviewet nu kommer til at handle om er, til dels den undervisning I lige har haft. Der er rum for, at I kan være helt ærlige, da vi kan bruge alle jeres svar".

Interviewer: " Hvad synes I om den undervisning I lige har haft?".

Elev 1: " Jeg synes faktisk, at den var god. Jeg kunne godt lide gæt og grimasser".

Interviewer: " Var der elementer i undervisning det var anderledes end hvad I er vant til?".

Elev 3: " Det okay den her time".

Elev 1: " Den var god, rigtig god".

Elev 4: " Det var sjovt at vi havde noget, som vi ikke havde haft før".

Interviewer: " Kan I sætte nogle flere ord på, hvorfor I synes at det var sjovt?".

Elev 4: " Fordi hvis vi nu bare havde historie i denne her time, så ville det jo bare være om hvordan det var i Grækenland, så er det sjovere at have noget mere uventet".

Interviewer: " Hvorfor er det f.eks. godt at have noget om sygdomme?".

Elev 3: " Så ved vi hvad der kan ske, hvis det nu er, at vi skal passe på at få den sygdom, så kan vi gøre det bedre, hvis vi nu spiste for lidt og vi skal spise mere sundt, så kan man få sukkersyge når man spiser sukker".

Elev 2: " Man kan ligesom lære noget om, hvad man skal gøre for ikke at få den sygdom".

Interviewer: " Synes I, at det var nemt at snakke om sygdomme i dag?".

Elev 3: " Ja".

Elev 4: " Nej".

Interviewer: " Kan det her forløb om sygdomme noget andet end det om svenskekrigene?".

Elev 3: " Ja, den måde I gør det på er bedre end den måde vores lærer gør det på".

Interviewer: " Kan du uddybe hvad du mener?".

Elev 3: " Fordi vores læreres måde er anderledes end jeres. I laver alt muligt grimasser, så vi kan lave lege, så fik vi også lov til at tale meget og vi kunne diskutere, det kan man ikke med vores lærer".

Elev 2: " Der er det mere sådan det her, det er det".

Interviewer: " Det kunne jo være, at jeres lærer kender jer og ved hvordan I er og måske derfor er der ikke så mange diskussioner om emnerne?".

Elev 4: " Det kunne godt være, at vores lærer har været sådan en glad en".

Interviewer: " Hvordan synes I at den måde vi underviste på var anderledes, end hvad i er vant til?"

Elev 4: " Jeg føler ikke, at det er det samme".

Interviewer: " Hvordan føler du forskellen er?"

Elev 4: " Jeg føler sådan at forskellen er mere sådan, at vi ikke sådan rigtigt havde om det vi skulle have, vi havde historie og så havde vi om bakterier. F.eks. så sagde I, " Nu skal i nævne så mange sygdomme i kan", og hvis det var historie, så kunne det bare være at snakke om sygdomme for lang tid siden".

Interviewer: " Følte I at måden vi underviste på var anderledes?"

Elev 2: " Vi plejer rigtig tit at lave noget på computeren".

Elev 3: " Det var sjovere end computer, fordi vi var mere med, synes jeg".

Elev 1: " Vi gjorde det ligesom sammen".

Elev 2: " Ja, og der var plads til vores egne meninger".

Elev 4: " Hvis det havde være på computere, så havde det ikke været sådan at vi havde været super aktive. Når man arbejder på computer kan det godt ske, at man nogle gange ikke hører hvad vores lærer siger".

Elev 4: " Jeg har faktisk et spørgsmål til jer, det der med hvad der var sjovere ved at have jer, det er nok mere det der med når man sagde noget andet, så vil vores lærer sig " Nej, det skal vi ikke have nu", I ville måske lytte lidt mere".

Interviewer: " Var der nogle ting som I syntes ikke fungerede så godt?"

Elev 4: " Det var nok det der med, at der var mange nye ting vi skulle have styr på. F.eks. have et emne, så skulle vi normalt læse lidt om det og så kan jeg sige det, men i dag var det mere hvis du ikke kan det her, så må vi snakke lidt om det".

Elev 3: " Der var ikke noget dårlig ved det".

Interviewer: " Kunne den havde været bedre?"

Elev 3: " Man kunne gøre timen længere og så kunne vi måske gå ud og lege".

Elev 4: " Ja, det ville måske have gjort vores ideer mere kreative. Du ved god luft til hjernen".

Interviewer: " Følte I, at I fik mulighed for at tale mere".

Elev 3: "Ja".

Elev 4: " Ja".

Elev 1: " Jeg synes, at det var meget hyggeligt".

Interviewer: " Følte I så, at vi lyttede til det vi sagde?"

Elev 4: " Det føltes som om, at når vi snakkede med jer, så ville det værste svar være det bedste, hvis I forstår. Sådan lidt som en peptalk".

Interviewer: " Får I mere ud af det, når vi snakker fælles om det i klassen?"

Elev 4: " Ja, så kunne vi høre hvad de andre mente. F.eks. hvis vi snakkede om det i grupper, så var det kun deres gruppe der ville høre det gode".

Interviewer: " Var de samtaler vi havde, nogle I ville kunne have uden at der var en lærer til at styre det?"

Elev 2: " Nej, for hvis I ikke var der, så ville folk vende sig til sin bedste ven og så ville der alligevel være grupper".

Interviewer: " Synes I, at det er nemt at sige hvad man mener foran hele klassen?"

Elev 1: " Jeg synes, at det ville være lidt besværligt, fordi når det er på tværs så er der uro".

Elev 2: " Jeg føler, at jeg tit havde noget at sige, men jeg fik ikke sagt det fordi drengen fik sagt det først, men det gør ikke noget for jeg fik stadig svar".

Bilag 5 – Uddrag af egen undervisning

Lærer: ” Vi hedder begge Martin, og vi er i gang med at skrive vores bachelor i den forbindelse har vi fået lov til at følge jer og jeres læreres undervisning. Vi har I dag fået lov til at undervise jer i historie. Lige om lidt vil vi gennemgå med jer hvordan det kommer til at foregå og hvad vi skal lave. Vi skal starte et emne om sygdom”.

Lærer: ” I skal som sagt have om sygdomme. Vi kunne rigtig godt tænke os at høre jer om hvilke sygdomme i kender til? Husk, at række jeres finger i vejret når I gerne vil sige noget”.

Lærer: ” Er der andre sygdomme, af dem i nævnte før som smitter på de måder I har forklaret?”.

(...)

Elev 13: ” Corona f.eks.”.

Lærer: ” Ja, godt bud! Nu kender vi jo en del til Corona. Har I hørt om hvordan Corona smitter?”.

Elev 3: ” Det kommer når man hoster, så får man noget væske på kroppen og så bliver man smittet”.

Elev 4: ” Det er jo ligesom influenza!”.

Lærer: ” Hvordan har du hørt at influenza smitter og hvad er lighederne?”.

Elev 4: ” Det er man bliver syg. Men Corona smitter mere”.

Lærer: ” Hvordan reagerer kroppen så når man er blevet syg?”.

Elev 4: ” Det er at man godt kan dø af Corona, men ikke af influenza”.

Lærer: ” Er der nogle der mener, at man godt kan dø af influenza?”.

Elev 6: ” I gamle dag var der flere der døde af det”.

Elev 5: ” Vidste i godt, at verdens farligste instrument er en vaskemaskine”.

Lærer: ” Det var faktisk ny viden for mig, men lige nu har vi om sygdomme. Så vi må lige høre om de farlige vaskemaskiner senere”.

Lærer: ” Er der nogle af jer der har været syge med Corona, hvis ja, hvordan oplevede I det?”.

Elev 11: ” Jeg havde det i december og blev faktisk ret syg og kastede op”.

Lærer: ” Øv, det lyder ikke rart! Har I et bud på hvorfor vi nu kan sidde her og ikke skal være i skole online?”.

(...)

31-45 min.

Lærer: ” Vi skal i gang med forløbet på Clio om tuberkulose”.

Elev 4: ” Hvad er det?”.

Lærer: " Godt spørgsmål. Er der nogen der har en idé om det? "

Elev 2: " Det er en sygdom "

Elev 5: " Er det ikke hvor man hoster rigtig meget? "

Lærer: " Ja, det er rigtig at man hoster "

Lærer: " Kender I nogle sygdomme der minder om tuberkulose eller andre sygdomme hvor man også hoster? "

Elev 14: " Er det egentlig ikke bare ligesom Corona i dag? "

Lærer: " Jo, det kan man egentlig godt sige. Tuberkulose var typisk noget der satte sig i lungerne, lige som du siger med Corona "

Lærer: " Lige om lidt, så læser jeg lidt højt for jer om tuberkulose og derefter skal I selv arbejde lidt "

Elev: " Er det ikke sådan, at når de hoster så kommer der en masse blod med op og så dør man så? "

Lærer: " Er der nogle af jer der kender nogle, som har haft tuberkulose i dag? "

Lærer: " Det er der ikke. Hvor mange af jer tror, at tuberkulose stadig findes i dag? "

Elev 3: " Jeg tror! "

Lærer: " Nu må I alle sammen gerne lægge det i har i hænderne, kig herop. Nu kan jeg se alles øjne, dejligt. I skal ikke bruge computer lige nu. Det vi gør er, at jeg læser det højt, så tager vi en lille bid ad gangen og snakker om det jeg har læst. På den måde, så ved jeg at I alle har hørt det samme når I skal ud og arbejde med det "

(...)