

Fag:	BACHELOR
------	----------

Hold nr.:	CLF180-13BA2
-----------	--------------

Underviser (Initialer):	Annette Hildebrand Jensen & Margit Eva Jensen
-------------------------	---

Antal anslag i opgaven:	65.775
-------------------------	---------------

Emne:

LAD OS BESTRÆBE OS PÅ AT GØRE HISTORIE – FREMFOR BLOT AT UNDERVISE I HISTORIE

En undersøgelse i vigtigheden af at gøre faget relevant for eleverne

Opgaven er skrevet af følgende:

Navn:

Studienummer:

1. Kristina Løvendal

laer180188

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. INDLEDNING	3
PROBLEMSTILLING.....	4
LÆSEVEJLEDNING	6
2. METODE	7
UNDERSØGELSESDSIGN.....	7
3. EMPEIRIINDSAMLING.....	8
INTERVIEW.....	8
EKSISTERENDE FORSKNING OMKRING HISTORIEFAGET	9
4. TEORETISK AFSÆT	11
HISTORIEBEVIDSTHED.....	11
HISTORISK EMPATI	11
UNDERSØGENDE OG PROBLEMORIENTERET UNDERVISNING.....	12
DEN SPROGLIGE DIMENSION SOM FAGDIDAKTISK VALG I HISTORIEUNDERVISNING	13
LÆRINGSMILJØ OG SAMSPIL	14
MOTIVATION FOR LÆRING.....	15
5. ANALYSE	16
ELEVERNES HISTORIEBEVIDSTHED OG LIVSVERDEN	16
MUNDTLIGHED OG UNDERVISNINGENS TILRETTELÆGGELSE	20
MOTIVATION I UNDERVISNINGEN	25
INVOLVERINGSMOTIVATION OG SELVBESTEMMELSESBEHOVET	28
KOMPETENCEBEHOVET OG PRÆSTATIONSMOTIVATION.....	30
6. KONKLUSION & PERSPEKTIVERING.....	31
7. LITTERATUR.....	34
8. BILAG.....	36
BILAG 1 – Spørgeskema til eleverne JF samt udvalgte grafer	36
BILAG 2 – Spørgeskema til lærerne JF	36
BILAG 3 – Interviewguide SA	36
BILAG 4 – Lydfil H&H	36
BILAG 5 – Lydfil V&S	36
BILAG 6 – Lydfil OL.....	36

1. INDLEDNING

Dette professionsbachelorprojekt er forankret i historiefaget i den danske folkeskole.

I 1995 blev der gennemført en storstilet, europæisk, spørgeskemaundersøgelse. I undersøgelsen ønskede man bl.a. at afdække 15-åriges elevers historiebevidsthed. Undersøgelsen omfattede 25 europæiske lande med ca. 31.000 elever og 1.250 af deres lærere. I den forbindelse, blev der også lavet en dansk specialrapport; Ungdom og historie i Danmark. Den danske undersøgelse inkluderede 51 skoler, 851 elever og 43 lærere.

Konklusionen på den danske undersøgelse viste bl.a. evidens på at elever typisk bliver mere interesserede i historieundervisningen, hvis læreren formår at koble den historiske fortid til elevernes eget levede liv. Historiefaget skal altså opfattes meningsfuldt af eleverne, og en af metoderne dertil er at inddrage elevernes egne hverdagsfortællinger – den såkaldte *lille historie i den store historie* (Historielab.dk, Poulsen, J. Aa., 2015). Et andet vigtigt resultat var betydningen af at give eleverne mere medbestemmelse i undervisningen; både i forhold til emner og organisationsformer. Dertil kommer, at kognitiv forskning klart har konkluderet, at viden skal aktiveres, for at den kan fastholdes i hukommelsen. Mantraet for historiebevidsthed blev derfor “use it or lose it” (Jensen, 2012, s. 104).

I 2015 viste en norsk undersøgelse baseret på 9. klasses elever, at den mundtlige deltagelsesprocent lå på 67 %, hvoraf kun 2-3 af klassens mest aktive elever stod for næsten halvdelen af al input ud af disse 67% (Penne, 2015, s. 28). Det er således forsvindende få elever der kan siges at deltage mundtligt aktive og dialogisk, og som en konsekvens heraf, måske overhoved får noget reelt ud af undervisningen i forhold til den før omtalte fastholdelse i hukommelsen.

Også i 2015 foretog HistorieLab i samarbejde med Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen en national undersøgelse *Historiefaget i fokus: dokumentationsindsatsen* omkring elever og læreres forståelse af historiefaget. Resultatet var ikke mere opmuntrende end undersøgelsen i 1995. En af konklusionerne var, at *en del elever mener, at undervisningen er kedelig* samt at *historie ikke er lige så vigtig som andre fag* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10).

Kort fortalt kan en konklusion af ovennævnte undersøgelser indikere, at faget – i hvert fald i udeskolen og i hvert fald frem til 2015 – fremstod irrelevant for hovedparten af eleverne, der deltog i de forskellige undersøgelser, ligesom det kun er et fåtal, der rent faktisk deltager aktivt i

undervisningen - i hvert fald mundtligt, hvilket kan være medvirkende til, at eleverne ikke er i stand til at lejre den tillærte viden på sigt.

Derfor er jeg interesseret i at undersøge, hvordan jeg kan motivere eleverne i og til historiefaget samt sørge for at eleverne husker essentielle historiske begivenheder – også efter endt forløb – der kan bidrage til elevernes historiske bevidsthed.

PROBLEMSTILLING

I efteråret 2021 foretog jeg en spørgeskemaundersøgelse blandt elever fra en 5. klasse og elever fra en 7. klasse samt fem historielærere på en skole på Frederiksberg (herefter benævnt JF). Begge klasseundersøgelser samt lærersvarerne talte ind i førnævnte undersøgelser fra 1995 og 2015 ift. at flertallet af eleverne stadig havde svært ved at se fagets relevans, og at en stor del af undervisningen stadig følger læremidlerne slavisk med en fortrinsvis receptiv og lærestyret undervisningsmodel. Planen var, at spørgeskemaerne skulle gå forud for egentlige interviews af flere elever og lærere. Dette lykkedes dog ikke pga. Corona – senest fordi jeg selv lå syg i næsten 14 dage i december. Derfor har jeg valgt at inddrage forskellige interviews, jeg tidligere har indsamlet sammen med min medstuderende Martin Teglman, i to klasser i faget historie i 3. og sidste praktik på Sankt Annæ (herefter benævnt SA).

Her mødte jeg generelt nogle glade og trygge elever, der i øvrigt, når adspurg, umiddelbart gav udtryk for at de var glade for både faget og deres historielærere. Men ved selvsyn registrerede jeg uforholdsmæssigt mange stille og passive elever, som ikke deltog aktivt og mundtligt produktive i undervisningen, og ved nærmere indspørgen oplevede jeg, at mange af eleverne generelt ikke vidste, hvad de skulle bruge faget til, ligesom at de også havde svært ved at huske, hvad de havde lært, og ikke kunne forklare, hvordan det tillærte kunne anvendes i koblingen til deres hverdagsliv. Praktikundervisningen foregik i 4 ud af 5 dage ugentligt på Teams, grundet Covid19-restriktioner, hvilket selvfølgelig kan have en påvirkning ift. elevernes deltagelse.

I min observation af de to klasser, blev det tydeligt, at klassernes lærere ikke lagde op til de mundtlige samtaler i faget, hvorved det dialogiske klasserum kun blev aktuelt for ganske få og meget aktive elever. Lærernes strategi syntes at være, at eleverne selv skulle tage initiativ til at bidrage mundtligt, hvis de havde noget at byde ind med, ligesom meget af undervisningen var baseret på 1. ordensviden, hvor eleverne fik udstukket et spørgsmål eller opgaver til læste tekster, som de derefter ”jagede” et facit/svar på.

I min egen undervisning arbejdede vi konkret ud fra et tema om 2. Verdenskrig, hvor der var fokus på at arbejde med historisk bevidsthed ud fra en undersøgende og problemorienteret undervisning. Under mit forløb beskæftigede jeg mig meget med elevernes syn på undervisningen; deres tanker om faget, og specifikt hvad der motiverede dem. Jeg testede også deres historiske viden, og blev desværre endnu engang bekræftet i, at mange elever har svært ved at lagre den undervisning, de har modtaget i historiefaget, da de mangler nogle ”kroge” at hægte deres tillærte viden op på, hvorfor det forbliver en slags 1. ordensviden, der nemt går i glemmebogen efter endt forløb. Men jeg oplevede også, at flere af eleverne, på tværs af køn, faktisk udtrykte sig positivt om undervisningen (ligesom i min undersøgelse på JF – Se bilag Dia. 1 - Diagram For Empiri Historie) og syntes, det var et spændende fag. Problematikken anno 2021/22 ligger måske således ikke at eleverne generelt har en opfattelse af faget som værende støvet og irrelevant. Men de havde bare svært ved at lagre, anvende og hente deres viden frem efter endt forløb, ligesom de havde svært ved at koble det til deres egen hverdagsforståelse.

Jeg har derfor ønsket at undersøge, om eleverne, gennem en højere grad af mundtlige undervisningsdidaktik, får større forståelse for fagets indhold, og at de samtidig opfatter faget som mere relevant, hvis de også oplever en klarere kobling af temaet ift. deres eget liv. Dette skulle gerne tilsammen gøre eleverne mere bevidste om deres egen historiebevidsthed – og som en konsekvens heraf, oparbejder kompetencer som fx kritisk refleksion. Alt sammen ud fra tesen, at jo mere relevant og hverdagsnært man oplever ny viden, og jo mere man bearbejder denne viden aktivt (fx mundtligt) frem for udelukkende receptivt, jo bedre forståelse får man for emnet, og des mere kan man huske og anvende denne viden.

Disse tanker leder mig frem til følgende problemformulering.

Hvordan kan jeg som underviser motivere eleverne og skabe meningsfuld historieundervisning gennem en didaktisk tilgang til bl.a. mundtlighed i faget, sammenkoblet med hverdagslivsrelevans, der tilsammen kan forankre elevens tillærte viden til historiebevidsthed.

LÆSEVEJLEDNING

Dette projekt vil omhandle en teoretisk mulighed for at fremme elevernes relevansforståelse for historiefaget samt en mulig forankring af tillært viden gennem en undersøgende og problemorienteret undervisning sammenkoblet med øget mundtlighed som didaktisk valg. Jeg forsøger ikke at påvise, om dette finder sted eller ej.

Jeg har i indledningen forsøgt at begrunde mit valg af problemstilling samt fastsætte en egentlig problemformulering. Derefter vil jeg i afsnit 4. gøre rede for den teoretiske referenceramme, som ligger til grund for min besvarelse af opgavens problemformulering.

Ud fra både nævnte problemstilling, egen empiri og mine udvalgte faglige begreber, vil jeg i afsnit 5. analysere, hvilken betydning bl.a. udviklingen af historiebevidsthed har for elevers motivation for faget, samt hvilke andre faktorer, læreren skal være bevidst omkring i forhold til elevernes motivation for læring. Undervejs i analysen vil der således blive inddraget konklusioner fra udvalgt teori, samt egen empiri i et forsøg på at validere de resultater, jeg har analyseret mig frem til i forholdet til min teoretiske referenceramme med udgangspunkt i henholdsvis Skaavik&Skaalviks syn på den ydre og den indre motivation, Mette Pless's undersøgelser om de fem motivationsorganisationer, Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed, samt anvendelsen af en øget mundtlighed i faget.

Efter hvert delpunkt i analysen vil jeg kort diskutere det jeg er kommet frem til.

Afslutningsvis vil jeg i afsnit 6. konkludere på projektets analyse ud fra min problemformulering og perspektivere ift. min egen fremadrettede undervisning.

Litteraturliste og bilag til dette projekt vil være at finde i afsnit 7. & 8.

Bilagsdelen består af spørgeskemaer samt grafiske uddrag af resultaterne heraf, interviewguide og lydfiler af de tre inkluderede interviews. Alle bilag bliver indleveret separat fra opgaven.

2. METODE

UNDERSØGELSESDSIGN

Min empiriindsamling er baseret ud fra en kvantitativ metode med 2 multiple choice spørgeskemaer. Det ene skema var henvendt til to klasser i historie (Bilag 1), det andet skema blev besvaret af fem linjeuddannede lærere (Bilag 2) – Alle fra JF. Omend antallet af besvarelser er meget moderat, er de stadig sigende, og var nok til at give et praj om muligheder til forbedring, samt til at vægge min interesse for problemstillingen yderligere – men dog langt fra nok til at kunne drage en egentlig pseudovidenskabelig konklusion. Derfor indgår empirien som igangsætter for min undring, understøtter af min teori - og ikke et egentlig bilæg for en påstand mejslet i granit.

Sammen med ovenstående empiri, har jeg valgt at basere min analyse i denne opgave ud fra flere enkeltstående interviews om bl.a. motivation, mundtlighed og historiefaget som helhed; både gennemført på elever og lærere. Grundet abstraktheden i det fænomenlogiske perspektiv, som danner grobund for min valgte teoretiske referenceramme i denne opgave med hovedtemaerne Motivation, Mundtlighed og Historiebevidsthed, har jeg i denne empiriindsamling valgt at tage udgangspunkt i den hermeneutiske metodetilgang.

I hermeneutikken søger man efter den unikke viden, i modsætning til mere generel viden. Inden for denne videnskabsmetode, arbejder man derfor oftest ud fra den kvalitative metode; som fx dybdeinterview (Brekke & Tiller, 2014, s. 97).

Jeg har derfor valgt at inkludere den unikke viden, da jeg i min undersøgelse ønskede at gå i dybden ift. at undersøge sammenhængen mellem motivation for faget, historiebevidsthed og øget anvendelse af mundtlighed samt medbestemmelse i faget. Ved at arbejde ud fra den kvalitative tilgang, giver det mig mulighed for at fokusere afgrænset og detaljeret. Jeg har således kunne gå i dybden i forhold til mine forskellige undringer, og få begrundelser og genuine tanker omkring emnet, hvilket den kvalitative metode er velegnet til.

Endelig forekommer den kvalitative metode hensigtsmæssig i arbejdet med fænomener, som er subjektive og vanskelig at observere, og derfor ikke nemt kvantitativ målbare (Christensen, 2015).

Jeg har taget udgangspunkt i et deduktivt analysedesign. Her er det mit teoretiske afsæt, der er udgangspunktet for selve analysen af empiri (Larsen & Tireli, 2015, s. 113). Jeg har arbejdet med

min empiri ud fra nogle valgte teorier, som jeg har brugt til at holde op imod min empiri. Jeg har således valgt at belyse og analysere min problemstilling, ud fra nogle specifikt udvalgte teorier.

3. EMPERIINDSAMLING

Jeg vil i dette afsnit præsentere min indsamlet empiri.

Min empiri stammer som beskrevet dels fra en undersøgelse foretaget på JF blandt elever fra en 5. klasse samt en 7. klasse. Spørgeskemaundersøgelsen, som var første del af min empiri, havde til formål at afdække elevernes interesse for og forståelse af formålet med historiefaget. Jeg havde dertil udarbejdet et kvantitativt spørgeskema til eleverne (Bilag 1). I samme forbindelse udfærdigede jeg også et spørgeskema til skolens 5 historielærere (Bilag 2), så jeg kunne sammenligne lærernes hensigt og elevernes forståelse af formålet med undervisningen i faget og den didaktiske planlægning.

Begge spørgeskemaer er Multiple choice skemaer, udformet således, at de udspurgte skal svare ud fra lukkede spørgsmål. Faren ved de lukkede spørgsmål og den lille respondentgruppe er, at jeg får svært ved at hive nok empiri ud af svarerne til at konkludere på.

Trods undersøgelsens begrænsede omfang af elever og lærer, mener jeg alligevel at kunne påvise indikatorer, som er med til at understøtte nogle relevante konklusioner af undersøgelsen. Men antallet af personer må selvfølgelig medregnes som en faktor i undersøgelsens resultater.

INTERVIEW

Jeg har i min undersøgelse på SA valgt at gøre brug af den semistrukturerede uddybende interviewmetode. Dels for at undgå eventuelle misforståelser, men også fordi denne metode tillod mig en vis form for fleksibilitet, således at jeg forsøgte at benytte mig af optag ud fra de interviewedes svar. Denne struktur finder jeg nyttig, da jeg netop er interesseret i at undersøge, hvordan historisk bevidsthed som fænomen kan være med til at fremme elevernes motivation for faget. Jeg var derfor interesseret i de nye perspektiver på min forforståelse, som informanterne gav mig undervejs.

Min empiriindsamling fra SA stammer som sagt fra min seneste praktik, og blev indsamlet, mens der var hjemmeundervisning på grund af Covid19. Jeg fik her mulighed for at undervise to 6. klasser i

historie. Da min egen praksiserfaring desværre er temmelig begrænset, valgte jeg efter hver undervisningsgang at slutte af med en snak med min praktiklærer om, hvordan vi (min medpraktikant Martin Teglman og jeg) havde benyttet specifikt mundtlighed samt arbejdet med en motiverende tilgang. Vi analyserede således løbende både lærernes måde at undervise på samt egen praksis - hvad der var gået godt, skidt og hvad der kunne forbedres samt hvordan. Alt dette blev skrevet ned undervejs som håndskrevne noter og med private synsninger, hvorfor de ikke indgår i bilag. Når jeg referer til lærernes udtalelser (Herefter benævnt L1 og L2) er det altså ud fra mine noter, og ikke et 1:1 nøjagtigt citat.

Inden interviewene med eleverne sikrede jeg mig, at informanterne var bevidste omkring, at interviewet ville blive lydoptaget, og forhåbentlig ville indgå i min bacheloropgave. Jeg udarbejdede et sæt spørgsmål, som jeg brugte til at interviewe de udvalgte elever med. Eleverne valgte jeg semi-vilkårligt; forstået således, at jeg sammen med klassens lærere syntes, de udvalgte tilsammen repræsenterede et bredt snit af gruppen. Jeg satte dem sammen to og to, for at sikre en mere flydende samtale. Begge interviews er formuleret med konkrete spørgsmål indenfor de forskellige tematikker, som jeg brugte som sætningsstartere, for at sikre, at jeg kom omkring mine fokuspunkter.

Jeg har valgt at vedlægge de to interviews med eleverne fra Sankt Annæ samt et interview med en dreng fra 9. klasse (Herefter benævnt OL) omkring motivation generelt. Interviewene fra SA har jeg selv foretaget. Det sidste interview er foretaget i forbindelse med en anden opgave i PL. Alle 3 interviews har jeg vedlagt som lydfiler.

EKSISTERENDE FORSKNING OMKRING HISTORIEFAGET

Som nævnt i min indledning, foretog HistorieLab i 2015 en undersøgelse *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, som udkom i 2016. Undersøgelsen omhandlede elever og læreres forståelse af historiefaget. Undersøgelsen blev udarbejdet og gennemført af Hedi Eskelund Knudsen, lektor og Ph.d. og Jens Aage Poulsen, cand.pæd. i historie og samfundsfag, og bestod af en større kvalitativ metodisk undersøgelse, hvor elever fra 7.-8. klasse samt deres historielærere fra 28 danske folkeskoler blev interviewet (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 2-3).

En af undersøgelsens bærende konklusioner var, at historieundervisningen forekommer fjern og svært tilgængelig for rigtig mange elever. Desuden pegede undersøgelsen også på, at *en del elever mener, at undervisningen er kedelig* samt at *historie er ikke lige så vigtig som andre fag* (Knudsen & Poulsen,

2016, s. 10). Mange elever opfatter faget som alt for teksttung, hvor det hovedsageligt drejer sig om at huske årstal, steder, personer og begivenheder – også kaldet 1. ordensviden (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 11). Yderligere konkluderer undersøgelsen, at en del elever *ikke* opfatter faget som særlig brugbart uden for folkeskolen (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 22- 23). Ifølge rapporten kan man læse, at *eksplicitte forståelser af historie som et fag, der vedrører fortolkninger af fortid med henblik på at føre disse ind i nutidige forståelser af verden, næsten ikke ses* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 29).

Historiefaget er således, ifølge undersøgelsens konklusion, reduceret til et læsetungt og svært tilgængeligt fag med et ensidigt fokus på en ikke længere eksisterende fortid, koblet op på en masse ikke anvendt 1. ordensviden.

I den forbindelse kom undersøgelsen omkring det, som Knudsen og Poulsen i deres rapport kaldte for *historie-misbevidsthed*, hvilket defineres som elevernes tilgang til faget, der bærer præg af en ”forbedrings-fremskridts”-tænkning, der kendetegnes ved en manglende erkendelse af fortidsfortolknings afgørende betydning for nutidsforståelsen (Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E., 2016, s. 19-21). Eleverne har med andre ord svært ved at se, hvordan de kan bruge historiefaget til at forbinde fortidige handlinger i historien, med deres eget levet liv, ligesom de heller ikke kan koble det til en anvendelig fremtidstænkning – så hvorfor overhoved bruge tid på at læse og lære så meget om en svunden tid!?

I rapportens resultater fremgår en generel elevholdning til historiefaget som værende et kedeligt og irrelevant fag, der kun er brugbart, hvis man overvejede en videreuddannelse inden for historie og/eller arkæologi.

Heldigvis stod denne undersøgelse i nogen grad i kontrast med de elevformuleringer, jeg fik frem i mine interviews, og under mit ophold og undervisning i praktikken. Mit samlet indtryk var, at mange elever var glade for faget, og fandt det spændende, men at de, som dokumentationsindsatsen også konkluderede, havde svært ved at koble det til eget liv, samt at de i særdeleshed havde svært ved at huske det indlærte på sigt – måske pga. denne manglende kobling.

4. TEORETISK AFSÆT

I dette bachelorprojekt vil jeg, for at besvare min problemformulering, dels benytte fagbegreber, som knytter sig til historiefaget, men også begreber, som knytter sig til undervisningsdidaktik i al almindelighed. Disse begreber vil kort blive præsenteret nedenstående, og betydningen heraf forklaret. Begreberne er udvalgt ud fra at de kan være med til at belyse min fremsatte problemstillingen, og dermed være med til at nuancere de påstande, jeg fremsætter i analysen.

HISTORIEBEVIDSTHED

Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed ligger bl.a. til grund for den danske definition på historiedidaktik i såvel fagets formålsparagraf som i fagets kompetencemål, og defineres ifølge Jensen således: *Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid.* (Jensen 2006, s. 58)

Historiebevidsthed er således et opgør med opfattelsen af at der skal sættes lighedstegn mellem historie og fortid (Jensen, 1996, s. 5). Med begrebet historiebevidsthed søger Jensen i stedet at indkredse det menneskelige eksistensvilkår; at der altid vil være en datid, en samtid og en fremtid, og at historie derfor må forstås som en levende og igangværende proces, der omfatter alle tre tider (ibid). Vi er altså skabte af vores historie, og samtidig har vi mulighed for selv at forme vores og andres liv gennem vores fælles beslutninger. Vi er derfor både historieskabte og -skabende (Pietras & Poulsen, 2016, s. 68).

Med andre ord, skal eleverne lærer, at de kan bruge deres historiske viden aktivt til at være med til at skabe en fælles fremtid. Det betyder noget, hvis de sætter sig ind i et historisk emne, og gør opmærksom på deres holdninger i en fælles diskussion af samtiden og fremtiden.

HISTORISK EMPATI

For at kunne motivere eleverne, kan der bl.a. gøres brug af begreberne historiske aktører og historisk empati (Pietras & Poulsen, 2016, s.118). Ved historisk empati inddrages elevernes livsverden og deres forforståelse, samt giver eleverne mulighed for at tage udgangspunkt i menneskelige følelser

de allerede kender - ikke fordi eleverne selv behøver at have erfaringer med fx. Krig, vikingetiden eller lignende. Man kan som lærer i stedet drage paralleller til situationer eller følelser, som eleverne kender. I mit eget praktikforløb omkring besættelsen og modstandsbevægelsen, bad jeg eleverne om at drage paralleller til Greta Thunberg, og de på den tid meget omtalte demonstrationer. **Hvad** gik forud for Greta Thunberg fænomenet? **Hvad** var hendes historie, og **Hvorfor** fik hun momentum netop i 2019. **Hvordan** kunne unge bruge deres erfaringer ift. at råbe op og gøre modstand, og hvordan kunne denne opstand sammenlignes med fx modstanden, der opstod omkring bevægelsen *Istedgade overgiver sig aldrig?*

Ved at anvende elevernes livsverden og historiske empati, blev emnet mere relaterbart for eleverne, og var derigennem med til at afværge et presentistisk syn på vores fælles snakke i klassen omkring Modstand (Seixas & Morton, 2012, s. 145) - ud fra devisen, at for at kunne forstå fortidens fænomener, må man forstå dets aktører og omvendt; årsag og konsekvens (Seixas & Morton, 2012, s. 144).

Undervisning i historisk empati er desuden en anerkendt måde at trække på en indre motivation, som er med til at indgyde en interesse for emnet, drevet af individet selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.51-52).

UNDERSØGENDE OG PROBLEMORIENTERET UNDERVISNING

Når eleverne skal arbejde med emner i historie, skal de arbejde både analytisk og vurderende. De skal forsøge at forstå og indleve sig i aktørerne og deres roller gennem problemorienteret arbejde og i samspil med udvalgte kilder. Læreren vælger således (og meget gerne sammen med eleverne) et fænomen i fortiden, der skal undersøges. Derefter skal eleverne brainstorme på deres forforståelse af emnet og i fællesskab formulere en eller flere problemstilling(er), de ønsker at blive klogere på. Ud fra problemstillingerne vælges de spor, som eleverne ønsker at bruge som kilder, der efter en analyse og tolkning kan belyse eller besvare de fremsatte problemstillinger.

Denne undervisningsmetode er iflg. Pietras en tidskrævende, men nødvendig proces, for at udvikle en mere bevidst historiebevidsthed; for herigennem at styrke elevernes evner til kreativ tænkning, refleksion og problemløsning, der passer til nutidens fagformål *Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring* (EMU, 2019).

Pietras fremhæver historie som et problemorienteret og kompetenceorienteret fag, fremfor den traditionelle opfattelse, hvor faget anses som et fortidsstudium, bestående af kanoniserede vidensområder (Pietras, 2018).

DEN SPROGLIGE DIMENSION SOM FAGDIDAKTISK VALG I HISTORIEUNDERVISNING

Sproglig udvikling er siden nye Fælles Mål i 2014 blevet en tværgående dimension gældende for alle fag – også historie.

Som det fremgår af *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsens undersøgelse* (2016), fremstår historiefaget bl.a. som læsetungt og svært tilgængeligt. Så hvordan kan jeg være med til at ændre elevernes opfattelse heraf, og hvordan kan jeg aktivere elevernes nysgerrighed, og få dem til at *gøre* historie frem for blot at læse om historie?

Ud over at eleverne ofte opfatter faget som læsetungt, møder eleverne også det vi kan kalde for en sproglig barriere i historieundervisningen.

Ifølge adjunkt Kirsten Lauts og lektor Sanne Faber er sproget det redskab, vi *bruger til at undersøge historie med og til at kommunikere færdigheder, viden om og kompetencer i historie* (Kilde: Oldenburg Lauts, K & Faber, S 2017). Det er derfor relevant at fokusere på den sproglige dimension - også i historiefaget.

I vejledningen til Sproglig udvikling præsenterer Undervisningsministeriet fire sprogfærdigheder:

sprog	receptivt	produktivt
Mundtligt	lytte	samtale
Skriftligt	læse	skrive

(Oldenburg Lauts, K & Faber, S 2017)

Ud over fagets kernestof, skal eleverne derfor også have indgående kendskab til såvel fagets sprog og ordforråd samt begreber, der optræder i teksterne.

Eleverne skal i løbet af deres skoletid opbygge og oparbejde et stærkt sprogligt repertoire gående fra hverdagsprog og til et fagsprog, så de er i stand til bevidst at vælge de sproglige registre, der matcher

fagets sproglige registre (Mulvad, 2017). Men denne tilvænning er kun mulig, hvis eleverne rent faktisk anvender sproget aktivt, så at sproget kan forankre sig sammen med den tilhørende viden.

LÆRINGSMILJØ OG SAMSPIL

For at skabe et trygt og positivt miljø, er det vigtigt, at læreren både ser den enkelte elev samt klassens samlede behov ved planlægning af sin undervisning, med henblik på at styrke alles mulighed for deltagelse, læring og ikke mindst sammenhold (Stensmo, 2009, s. 302). Ifølge Olga Dysthe er læring en social proces, som sker i samspil med andre gennem dialogen (Dysthe, 1995, s. 217).

Det er derfor ikke nok, at læreren har fokus på den faglige formidling af undervisningens indhold. Læreren må også påtage sig ansvaret for elevernes interaktion og samspil med hinanden gennem deres mundtlig og skriftlig arbejde i timerne (Dysthe, 1995, s. 217-218). Ifølge Dysthe, er et vigtigt værktøj, det Dysthe har kaldt *optag*. En lærer, der anvender teorien om det dialogiske klasserum i sin undervisningsstrategi, baserer sin spørgestrategi på ”optag” og ”høj værdisætning”, som i høj grad fordrer, at læreren inkluderer og anerkender elevens tanker (Fibiger, 2012, s. 45).

I forlængelse af ovenstående, taler Skaalvik og Skaalvik også om sociale relationers påvirkning af læringsmiljøet, som opdeles i to betydningsfulde aspekter: det kognitive aspekt og det emotionelle aspekt. Det kognitive aspekt: *”knytter sig til den betydning, dialogen og samtalen mellem eleverne har for læringsprocessen.”* (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 217). Her er dialogen mellem eleverne central i forhold til at udvikle elevernes viden og sprog. Gennem samtalen med kammeraterne, kan den enkelte elev lettere behandle og komme omkring stoffet, hvilket igen fører til en bedre forståelse. Det må forventes, at eleven tør stille flere spørgsmål til emnet blandt en mindre gruppe kammerater, frem for i plenum.

Elevers generelle trivsel, indlæringssevne og lyst til at gå i skole bliver positivt påvirket når der opstår sociale og relationelle koblinger *”Det emotionelle aspekt (...) er en vigtig del af elevernes velbefindende i skolen, men det har også afgørende betydning for elevernes motivation og evne til faglig koncentration.”* (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 217). Dette støttes op af Louise Klinges teori om samhørighedsbehovet - det ene af tre psykologiske behov, som indgår i Louise Klinges teori om relationskompetence. *”Vores samhørighedsbehov handler grundlæggende om oplevelsen af at være en værdifuld del af et fællesskab (...) behovet vedrører de følelsesmæssige og personlige bånd*

imellem individer og den grundlæggende drift efter at skabe og bevare positive relationer.” (Klinge, 2017, s. 164).

Den sociale dimension af undervisningen er derfor af afgørende betydning for, hvorvidt undervisningen er effektiv og resulterer i egentlig læring (Ritchie & Ørtoft, 2014, s. 49). Men denne dimension kan kun opstå i en klasse, hvis læreren påtager sig ansvaret.

MOTIVATION FOR LÆRING

Ligesom i alle andre fag, har vi altså en pligt til som lærere at sørge for et trygt og rart undervisningsmiljø, for derigennem at skabe motivation for elevernes læring.

Skaalvik og Skaalvik inddeler begrebet motivation i en indre og en ydre motivation.

Den indre motivation skal forstås som en personlig glæde ved at udføre en given opgave, hvor glæden opstår impulsivt ved selve udførelsen af opgaven. Der er altså ikke faktorer som ros eller anerkendelse, som påvirker følelsen af motivation, men derimod en genuin lyst til viden eller til at opnå en kompetence, der driver værket (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51).

Modsat indre motivation, har vi den ydre motivation, som igen kan underopdeles i kontrolleret og autonom ydre motivation.

Ifølge Mette Pless; Ph.d og Cand.mag i pædagogik og kulturgeografi, samt lektor på Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet, omtaler vi normalt motivation, som noget der knyttet sig til individet; *Han er motiveret for....*. Hvilket antyder, at vi har en forventning om at motivationen opstår af sig selv – altså en indre motivation.

Mette Pless har i samarbejde med Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitets undersøgt 9. klasses elevers motivation for undervisning, og undersøgelsen tyder på, at unges motivation kan opdeles i fem forskellige motivationsorienteringer. Motivation er ifølge undersøgelsesdefinitionen således ikke bare en tvetydig størrelse, der fx handler om at give den unge en gulerod eller anerkendelse, og så vokser motivationen automatisk frem hos individet, eller at håbe på at eleven drives af en indre ild og videbegærlighed (Kilde: Pless, mf., 2015).

Motivationen opstår derimod i samspillet mellem den enkelte elev og dennes møde med og væren i skolen, som kan repræsentere både samspillet mellem lærer/elev, elev/kammerater og skole/hjem, og som kan inddeles i fem nedenstående orienteringer.

- Vidensmotivation, Mestringsmotivation & Involveringsmotivation – altså en forholdsvis indrestyret motivation, hvor elevens interesse for emnet eller faget driver motivationen, og hvor elevens motivation bliver antændt af en forstået mening med emnet eller faget. Motivationen kan også opstå, fordi eleven føler sig som en aktiv del af beslutningsprocesserne, og derfor tager ejerskab for læringsprocessen. Endelig er det vigtig, at eleven oplever at kunne mestre forløbet - fx gennem tilrettelagt undervisningsdifferentiering.
- Præstationsmotivation – Kan betegnes som en klassisk ydre motivation, der drives af belønning og synlig anerkendelse. Elevens præstation bliver belønnet med fx en god karakter eller lærerens interesse for eleven – fx gennem optag og positiv anerkendelse og værdisætning.
- Relationsmotivation er den motivation, der opstår, når eleven tydeligt opfatter sig som en del af et fællesskab – bl.a. via tilhørsforhold og anerkendelse fra kammerater og lærere.

Kort fortalt bygger et inkluderende og motiverende læringsmiljø både på fysisk tilstedeværelse, accept og anerkendelse fra henholdsvis lærere og kammerater, samt muligheden for aktiv deltagelse med understøttelse fra læreren til udvikling af et positivt selvbillede og værdisættelse.

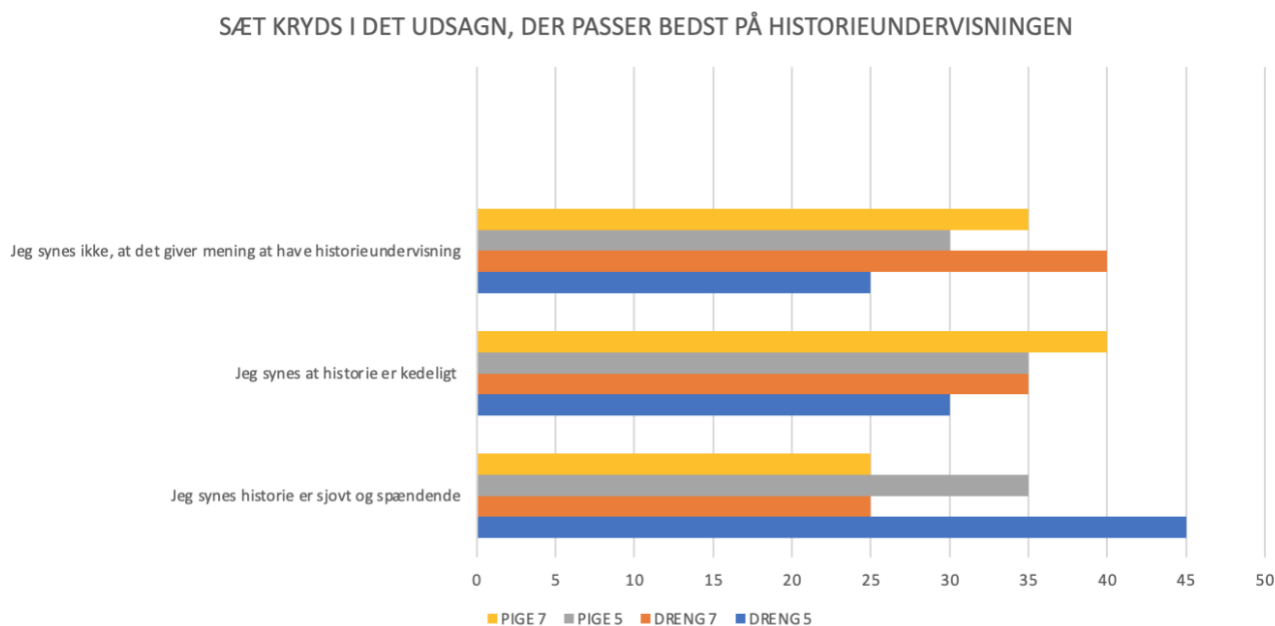
5. ANALYSE

I dette afsnit vil jeg, på baggrund af valgt teori samt ud fra min indsamlet empiri i form af egne interviews og undersøgelser, analysere udviklingen af elevernes historiske bevidsthed i samspil med elevernes motivation for historiefaget.

ELEVERNES HISTORIEBEVIDSTHED OG LIVSVERDEN

Som det fremgår af *dokumentationsindsatsen*, var en af udfordringerne ved faget, at eleverne havde svært ved at koble faget op på deres eget liv ift. en samtidsforståelse og en fremtidsperspektivering;

den såkaldte livsverdensrelevans, og at eleverne følte, at undervisningen i højere grad kunne betegnes som ligegyldig viden. Denne påstand fremgår også af min egen undersøgelse på JF, hvor omkring halvdelen af eleverne ikke kan se meningen med faget, eller synes, faget er kedeligt (Bilag Dia. 1 - Diagram For Empiri Historie).

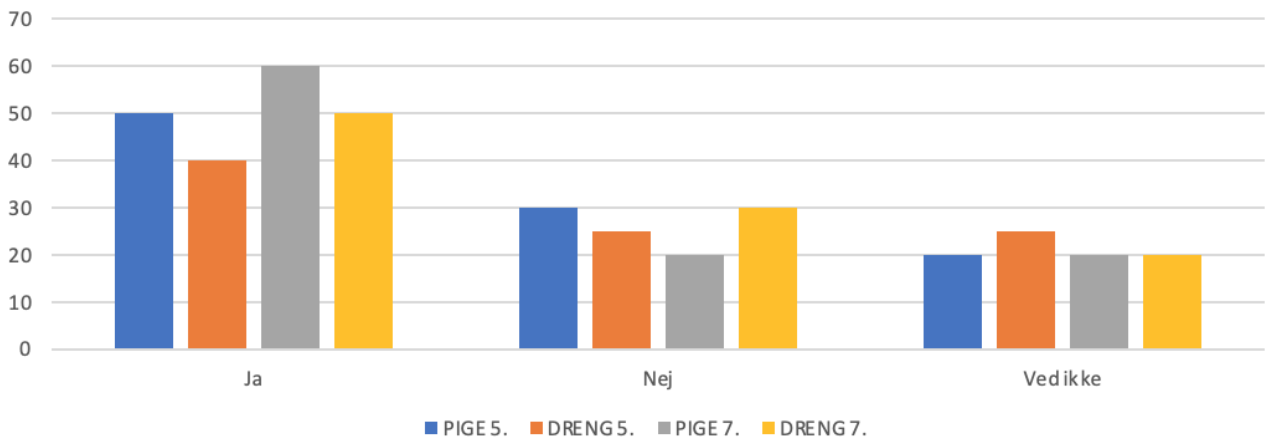


Når eleverne får historie på skemaet, er det derfor mit ønske, at de fremadrettede møder et fag, hvor de aktivt er med til at konstruere viden om fortiden, for dermed at være i stand til at reflektere over denne videns betydning for deres forståelse af såvel samtid som fremtid.

Omvendt oplever eleverne faget relevant, når de kan se at fagets indhold har betydning for deres egen tid og væren. Ældre historie, dvs. fortidige begivenheder og hændelser for flere hundrede år siden, opleves som mindre interessant end moderne og nyere tids historier (Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E., 2016).

En fælles anke i både egen indsamlet empiri og i begge de store undersøgelser jeg har refereret til er, at mange elever *ikke* føler, at historieundervisningen trækker tråde til deres eget liv (Bilag Dia. 4 - Er historie relevant for dig).

ER HISTORIE RELEVANT FOR DIG?



Adspurgt til dette forhold, siger Lærer 1, at hun prøver at arbejde med elevernes nutid og fremtid. *Det er jo den eneste måde, historiefaget kan give mening, kan man sige. At det bliver perspektiveret til elevernes egne liv. Så jeg prøver faktisk at koble historierne til noget aktuelt.*

(..) men så har jeg også lavet den der traditionelle med at eleverne selv skal skrive noget. De skal få en bedsteforælder til at fortælle om deres barndom. Og fx noget om det samfund, de er vokset op i eller der hvor de boede. Eller om de fx har oplevet 2. verdenskrig og kan fortælle om at være barn i en krig.

L2 *(..) og så har jeg lavet(...)altså da vi lige havde om vikingetiden. Så bad jeg eleverne om at skrive, som om at de var de personer. (...)Det har jeg faktisk også brugt flere gange. Altså empatisk.... Altså en jeg-fortæller.*

I forlængelse af ovenstående, svarer tre ud af de fem adspurgte lærere på JF, at de *Ofte* inddrager elevernes egen livsverden, Mens 1 svarer *Altid* og 1 svarer *Sjældent*.

Denne opfattelse står dog i kontrast til elevernes svar, når eleverne i overvejende grad giver udtryk for, at de ikke synes, at undervisningen tager udgangspunkt i deres egen livsverden, og at de ikke ser en sammenhang mellem faget og deres hverdag.

I Interview med H&H svarer eleverne følgende på spørgsmål 6. *Synes du, at Historie er relevant for dig i din hverdag – kan du evt. komme med eksempler?* Hertil svarer den ene elev klart, at hun ikke synes, det relaterer sig til hendes hverdag (H&H 8.31). Dette bakkes op af den anden elev, da han svarer *Jeg vil ikke sige, at det er relevant..(.)* (H&H 9.42). H synes, historie er et super spændende fag, *men jeg tænker ikke over det i hverdagen* (H&H 10.30). I interview V&S svarer V, at han godt kan lide historie, fordi det giver ham en viden om, hvad der er sket før, så man ved, *hvad man er nu*. Dette bakkes op af S. Et par minutter senere fortæller V, at han fx kan se over til Børsen og Christiansborg fra hans fars lejlighed. Derfor spørger jeg, om han så tænker tanker om demokratiet, og Danmarks demokratiske historie, eller om han mere ser på den flotte arkitektur. V. svarer, at han tænker på demokratiet, men at det nok mere er bygningerne, han bliver fascineret af. Begge de to elever fremhæver også, at de mest spændende emner de kan huske fra deres undervisning, er emnet omkring de Vestindiske øer og Plantageejerspillet samt emnet om Pirater – *for så kan man bedre forholde sig til filmene omkring emnet* (V&S 1.14). Ingen af eleverne fremhæver således undervisningen omkring bedsteforældrenes erindringshistorier eller vikingetiden, hvor de ellers arbejdede med den historieske empati.

Omvendt svarer alle fire elever, at de faktisk synes om faget, men at det meget kommer an på, hvem der underviser dem, og særligt hvad de laver. I forhold til spørgsmål 2. *Synes du for eksempel at Historie er et spændende fag – hvorfor eller hvorfor ikke?* svarer H&H, at de synes, det er spændende, når undervisningen er kreativ, og de selv skal deltage aktivt, mens det er kedeligt, når de bare skal læse. Også S nævner i sit interview, at han ikke bryder sig om undervisningen, hvis han bare skal læse (V&S 00.55). Alle fire elever er enige om, at særlig emnet omkring de Vestindiske øer og i særdeleshed spillet Plantageejerne; et digitalt, narrativt spil, var super interessant. Her skulle de påtage sig roller i spillet og leve sig ind i historien, da Danmark var en slavenation. De fremhæver også alle fire emnet omkring Pirater, som værende spændende – ingen af emnerne er relaterbart hverdagsrelevante for eleverne.

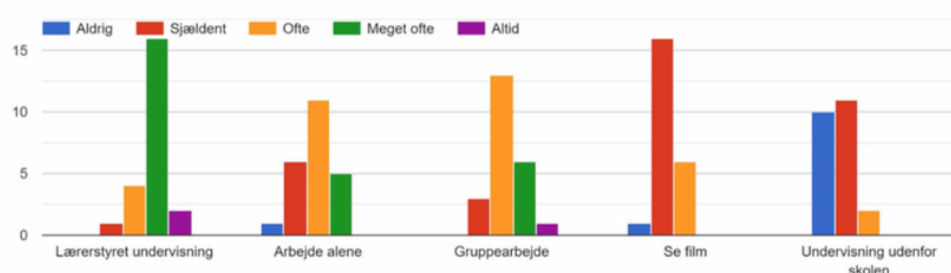
I interviewet med 9. klasses drengen, udtaler OL, at noget af det han ikke kan lide ved flere af hans lærere er, at lærerne ikke involverer eleverne i valg af emner (11:47), ligesom læreren heller ikke forklarer eleverne formålet med undervisningen (10:35). Derimod er han glad for hans engelsklærer, da hun underviser i interessante emner, han føler er relevante (14:26). Her har relevans altså en tydelig motivation på eleven.

Det kan således, mod forventning, ikke udledes af min empiri, at eleverne opfatter historieundervisningen som kedeligt og ligegyldig, eller at der er en direkte kobling mellem motivation for faget og hverdagsrelevans – fraset interviewet med OL. Umiddelbart har det mindre bevidst betydning, om faget kan kobles til elevens livsverden – i hvert fald på mellemtrins-niveau, mens det har stor betydning, *hvordan* der undervises, og om læreren aktivt involvere eleverne i undervisningen, eller om eleverne undervises hovedsageligt receptivt og læsetungt. Jeg kan heller ikke konkludere, om eleverne er blevet mere eller mindre historiebevidste i de emner, de rent faktisk kan huske, fængede dem. Ligesom jeg heller ikke kan konkludere, om de senere kan anvende den nye viden relevant ift. den historiske tænkning.

MUNDTLIGHED OG UNDERVISNINGENS TILRETTELÆGGELSE

Jeg har forsøgt at samle alle elevsvarerne i forhold til undervisningens organisationsstruktur fra alle mine interviews (både JF og SA) i nedenstående graf for at overskueliggøre de mange svar.

Hvordan er undervisningen typisk tilrettelagt?



Ud fra grafen fremgår det tydeligt, at eleverne hovedsageligt mener at de modtager lærerstyret undervisning, arbejder alene eller arbejder i grupper, mens undervisningen kun i ringe grad benytter sig af andre undervisningsmodeller så som film eller det eksterne læringsrum. Dette stemmer også overens med resultaterne fra *Historiefaget i fokus: dokumentationsindsatsen* samt *Ungdom og historie i Danmark* rapporter til spørgsmålet om, hvad eleverne bl.a. synes er kedeligt ved historie - Her svarede eleverne i begge de store undersøgelser, at de synes undervisningen var kedelig, når der hovedsageligt undervises i tavleundervisning, læsning og kildekritik.

Ud over at eleverne opfatter undervisningen som værende direkte kedelig, opstår der også et andet problem, hvis eleverne hovedsageligt bliver undervist receptivt, og hvis de ikke får tilstrækkelig hjælp

til at arbejde produktivt. Ifølge Vilien; Lektor og konsulent med særlig faglig ekspertise i andetsprogs-pædagogik og dansk som undervisningsfag, er det højest sandsynligt, at flere elever slet ikke har forstået det de arbejder med, hvis læreren ikke sørger for at bearbejde læsestoffet tilstrækkeligt. Denne problematik bakkes i øvrigt op i mit interview med V&S, hvor V svarer følgende på spørgsmål 4. *Hvordan får I mest ud af historieundervisningen?* Hertil svarer V bl.a. at *hvis lærerne hele tiden står og snakker, så kan det godt være, at man kører sig helt død. Men hvis man så..hun snakker lidt, så man får en forforståelse, og så man går ind og læser teksten, så er det lettere at forstå teksten, for så er man ikke helt væk..(..)* (V&S 3.30). Dette udsagn bakkes op af elev S. *Præcis* V&S 3.55).

Som nævnt i ovenstående afsnit, fremhæver alle de fire interviewede elever da også, at faget bliver kedeligt og svært, hvis de skal læse for meget, eller hvis det kun er læreren, der står og taler.

For at undgå at hægte i særdeleshed fagligt udfordrede elever af, skal læreren derfor dels arbejde med teksterne ud fra en sprogfaglig didaktisk dimension, men man kan også støtte eleverne yderligere ved at gøre faget mere mundtligt. Gibbons, adjungeret professor ved University of New South Wales argumenterer bl.a. for samtalen som et didaktisk greb *til at fremme elevernes indsigt i, at deres egen historie, kultur og livserfaringer er et nødvendigt grundlag for at nærme sig ny indsigt og viden om historie, kultur og samfund*. Samtalen benyttes således som en læringsfremmende aktivitet. Med udgangspunkt i noget konkret, kan samtalen stimulere elevernes hukommelse, ideer og nysgerrighed, og forbinde emnet via samtalen med elevernes livsverden, for derigennem at støtte elevernes historiske refleksion (Thise, H., & Vilien, K., 2019).

Jeg kan som sagt ikke spore en signifikant vigtighed af relation til elevernes livsverden i min egen empiri og fra mine egne praktikophold. Derimod det er tydeligt, at bl.a. den sproglige og især den aktive undervisning, har betydning for elevernes motivation. Dette faktum bakkes både op af svarerne fra JF-interviewet, hvor lærerne bliver spurgt *Hvornår føler du, at eleverne får mest udbytte af undervisningen?* Hvortil en overvejende del svarer *når eleverne er aktive i undervisningen, og ved ekskursioner* (Bilag 2). Dette understøttes også af H's svar, når hun beskriver, at hun følte sig mere motiverede, da de arbejdede med et historisk spil, hvor de kunne leve sig ind i historien (H&H 1.15), eller når de arbejder med rollespil, eller laver plancher etc.

Ved at udnytte dialogen og tilrettelægge undervisningen med dialogsekvenser og optag, kan læreren også sætte eleverne i forskellige sprogbrugssituationer, og dermed understøtte deres tilegnelse af fagbegreber, og gøre dem bevidste om det særlige fagsprog, som knytter sig til historiefaget. Dette refleksionsniveau når eleverne ikke, hvis de hovedsageligt bliver undervist ved tavlen eller hovedsageligt bliver bedt om selv at læse og løse opgaver.

Denne teori understøttes af Olga Dyste, der hævder, at det er problematisk, hvis elever ikke får mulighed for at deltage aktivt i undervisningen, da dialogisk undervisning kun kan blive til en realitet, hvis eleverne kan fungere som ressourcepersoner for hinanden, og hvis alle stemmer betragtes som værdifulde for klassens gennemgang af diverse emner (Dysthe, 1997, s. 223-226). Ifølge min egen observation i praktik 3 var det tydeligt, at det mundtlige aspekt ikke blev tillagt stor betydning i undervisningen, ligesom jeg personligt observerede, at kun få elever i hver klasse deltog aktivt, og som følge heraf, blev tillagt en værdifuld betydning for undervisnings- og læringsfællesskabet. Resten af eleverne påtog sig en receptiv rolle.

Modsat siger elev S i det ene af mine elevinterview, at han føler, at læreren faktisk bruger hans svar og spørgsmål som optag til en videre samtale, og at *ligesom V sagde, et spørgsmål kan føre til mange spørgsmål* (V&S 10.20). Så her er både V & S enige om værdien af optag i klassen.

Eleverne giver, som det fremgår af ovenstående graf (Hvordan er undervisningen typisk tilrettelagt), udtryk for, at undervisningsformen ofte er baseret på tavleundervisning/lærerstyret. Elevsvarerne omkring anvendte undervisningsformer stemmer i øvrigt også fint overens med mine lærerinterviews. Som det fremgår af spørgeskemaet Bilag 2, følger fire ud af fem lærere ofte et læremiddel, mens kun en lærer svarer *Sjældent*.

Ud fra mine personlige interviews på SA hævder Lærer 2, at hun benyttede læringsportalerne meget, når hun udvælger materiale. Lærer 1 siger til dels det samme, men hun lægger dog også vægt på, at eleverne bliver præsenteret for andet. Hun nævner den historiske fortælling som virkemiddel til at fastholde elevernes opmærksomhed.

Ingen af lærerne på SA involverer eleverne i valg af hverken emne eller organisering. Men 2 lærere i det skriftlige interview (Bilag 2) svarer, at de *Ofte* giver eleverne medbestemmelse, når de tilrettelægger undervisningen, mens tre lærere *Sjældent* benytter medbestemmelse. Eleverne har altså

kun ringe indflydelse på undervisningen, da de hverken har stor medbestemmelse i tilrettelæggelsen eller i valget af emner.

Dette bakkes op af elev V fra mit elevinterview V&S, som siger, at de nogle gange kan sige, hvordan de ønsker at arbejde med emnet, men at de ikke selv kan bestemme emnet (V&S 4.15). *Det bestemmer kommunen* (V&S 4.20). Lærerne foretrækker at gå slavisk efter stoffet ift. læremidlet (ofte et online læremiddel).

Ifølge begge lærere på SA, er der en tendens til, at afviklingen af de forskellige forløb ligner hinanden meget didaktisk og stilladseringsmæssigt. Samtlige forløb som L1 + L2 benytter er forholdsvis teksttunge og lærerstyrede. Lærerne påpeger dog, at det er vigtigt, at man blander andre ting ind i historieundervisningen. De nævner selv bl.a. film, ekskursioner eller temaundervisning, men siger samtidig, at det kan være svært at nå i en presset hverdag, særligt med den forberedelsestid de har til rådighed.

Som det fremgår af ovenstående graf (Hvordan er undervisningen typisk tilrettelagt), bliver disse tre sidstnævnte undervisningsformer ikke ofte taget i brug.

Lærer 2 fortæller, at hun ofte bruger Storytelling som virkemiddel til at fastholde elevernes opmærksomhed. En metode, hvor hun selv er fortælleren.

L2 *Når jeg underviser, bruger jeg hovedsageligt undervisningsmodellen Story Telling og også "Den historiske fortælling"(...) Eleverne gider ikke at læse en hel masse, så jeg fortæller i stedet historier, så de bedre husker. Så der er...ja det er nok mit undervisningsmiddel. Den historiske fortælling.*

IW *Men hvor ofte anvender du den undervisningsmodel.*

L2 *Meget ofte ved flere emner.*

IW *Men er det altid dig, der fortæller, eller beder du også eleverne om at forberede en fortælling, rollespil el.l. – og i givet fald hvordan?*

L2 *Altså denne undervisningsmodels præmis er nok, at det er min – altså læreren – der forbereder fortællingen. Så det er nok mest mig. Men selvfølgelig snakker mange elever med og kommer med deres input i timerne.*

IW *Når du arbejder med Story Telling, arbejder du så receptivt eller produktivt. Det lyder meget som om du arbejder receptivt?*

L2 ..(..)eleverne lytter, når jeg fortæller. Jeg kan mærke, og jeg ved, at andre siger det samme – altså jeg kan mærke, at det er en effektiv måde at få eleverne til at lytte.

Det er muligt, at læreren er i stand til at holde undervisningsro med sin Story Telling, og at eleverne synes at kunne lide at få fortalt historier eller se film, men en negativ konsekvens af denne undervisningsform kan omvendt være, at det hovedsageligt er læreren, der snakker i timerne, hvilket igen kan lede til elevernes opfattelse af at undervisningen overvejende er lærerstyret, samt at historierne ikke bliver lagret i elevernes hukommelse, hvis efterarbejdet ikke følges op produktivt. Jeg kan dog ikke konkludere, ud fra min empiri, om eleverne mener, at det er en positiv eller negativ ting, at læreren anvender Story Telling. Dette er min egen konklusion, da der er flere elever, der til spørgsmålet om, hvad der er kedeligt i historie, har fremhævet, at det er kedeligt når læreren snakker meget.

Der er altså mindst to problemer i forhold til, hvis læreren bruger størstedelen af taletiden selv. Dels få eleverne ikke arbejdet med den sproglige dimension af faget, hvilket ellers kan være med til at forankre den nytil lærte viden (Thise, H., & Vilien, K., 2019). Dels er der en betydelig risiko for, at eleverne ikke føler, at deres interesser bliver præsenteret gennem lærerens fortællinger. Historiefaget skal opfattes meningsfuldt for eleverne, og en af vejene dertil er at inddrage elevernes egne hverdagsfortællinger (Historielab.dk, Poulsen, J. Aa., 2015). Men vi hører ikke, at læreren laver denne kobling – heller ikke ift. Story Telling-modellen.

Der er således en risiko for, at eleverne oplever historie som et fortællefag, hvor man får fortalt nogle gode historier, men hvor de ikke kan forbinde disse historier med deres egen virkelighed. (Historielab.dk, Poulsen, J. Aa., 2015). Dertil kommer, som jeg skrev i min indledning, at kognitiv forskning klart har konkluderet, at viden skal aktiveres, for at den giver erindringsspor og fastholdes i hukommelsen: *use it or lose it* (Jensen, 2012, s. 104).

Jeg tillader mig derfor at konkludere, at mundtlighed i undervisningen ift. fortællingen måske er et godt redskab til at fastholde elevernes opmærksomhed, men hvis elevernes historiebevidsthed skal styrkes, er det vigtigt, at fortællingerne hele tiden bliver holdt op mod elevernes livsverden, og lige så vigtigt, at eleverne selv får lov til at bearbejde stoffet aktivt. Jeg tillader mig også at konkludere, at undervisningsro - og det at eleverne opfatter et emne (fx Pirater) som værende et interessant emne, ikke er en indikator for udvikling af den historiske bevidsthed.

MOTIVATION I UNDERVISNINGEN

Jeg har valgt at inddrage forskellige teorier omkring motivation, for at få afdækket bedst muligt, hvilket syn på motivation opgaven tager udgangspunkt i.

Ifølge Mette Pless' undersøgelser, er der en tæt forbindelse mellem unges oplevelse af at "høre til", og deres motivation for læring (Pless, 2015). Et aspekt i denne tilhørsfølelse handler for eleverne dels om deres relation til lærerne, men også om deres relation kammeraterne imellem. *"Vores samhørighedsbehov handler grundlæggende om oplevelsen af at være en værdifuld del af et fællesskab (...) behovet vedrører de følelsesmæssige og personlige bånd imellem individer og den grundlæggende drift efter at skabe og bevare positive relationer."* (Klinge, 2017, s. 164).

Et fællestræk ved moderne teorier om motivation kan siges at være, at der lægges vægt på elevens selvopfattelse - dels betydningen af at føle sig kompetent som person; at daglige udfordringer kan mestres, og dels ønsket om at fremstå i positivt lys, og at andre vurderer ens person positivt.

I forholdet til lærer/elev-relationen er det vigtigt, at læreren, for at skabe et trygt og positivt miljø, både ser den enkelte elevs - samt klassens samlede behov, og løbende tager hånd om disse, med henblik på at styrke *alles* mulighed for deltagelse, læring og sammenhold (Stensmo, 2009, s. 302).

I rapporten henviser Pless til en række forskere, der alle fremhæver relationen mellem lærer og elever som værende *afgørende for elevernes motivation og lyst til læring* (Pless, 2015).

Denne teori underbygges af interviewet med OL, da han fremhæver sin engelsklærer som værende særligt motiverende for ham - både fordi hun er god til at anerkende ham gennem fx ros (3:07), men også, at det har stor betydning for ham, at læreren smiler, når hun kommer ind i klassen (8:42) – Han kan dog ikke bekræfte, at denne motivering påvirker hans læring (8:42), men det påvirker hans tilhørsforhold og gør ham glad og motiveret til at samarbejde.

Modsat udtaler samme elev, at han ikke er motiveret for faget matematik, selvom han faktisk er god til faget, og ikke har kognitive eller sociale udfordringer i faget. Han bryder sig simpelthen ikke om sin lærer (13:01), som, iflg. drengen, ikke inddrager eleverne eller giver dem indflydelse i valg af emner/materiale (11:47), ligesom hun heller ikke forklarer eleverne om formålet med undervisningen

(10:35). Her er altså et eksempel på en elev, som selvom eleven faktisk mestrer faget, ikke er motiveret for faget pga. den dårlige relation lærer/eleverne imellem.

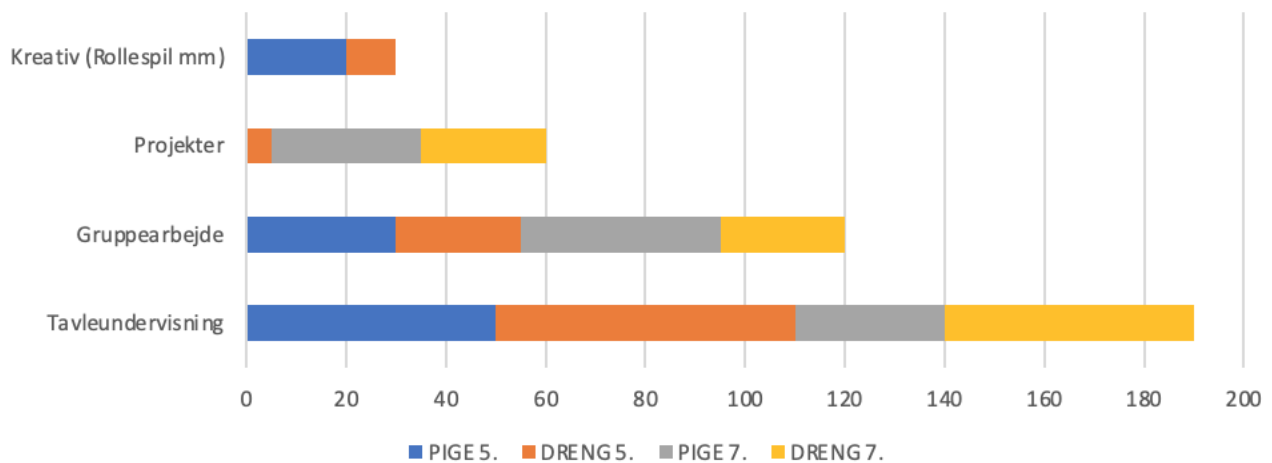
Vigtigheden af lærerens relation til eleverne fremgår også af mit interview med H&Hs svar på spørgsmål 1. *Hvad synes du om faget Historie, og begrund hvorfor?* Her er det første umiddelbare svar, at historie er sjovt, men at det kommer an på bl.a. hvilken lærer, der underviser (H&H 0.32). Senere svarer H også, *fx når vi har Lone, er det rigtig sjovt* (H&H 2.00).

Ud over forholdet til lærerne, er forholdet kammeraterne imellem også vigtigt. I følge Skaalvik & Skaavik kan disse relationer eleverne imellem opdeles i det kognitive aspekt og det emotionelle aspekt. Det kognitive aspekt: *”knytter sig til den betydning, dialogen og samtalen mellem eleverne har for læringsprocessen.”* (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 217). Her argumenter Skaalvik & Skaavik for, at dialogen mellem eleverne er central i forhold til at udvikle elevernes viden. Gennem samtalen ved fx gruppearbejde kan eleven lettere få hjælp til at behandle stoffet, hvilket gerne skulle føre til en bedre forståelse. Denne teori bakkes op af OL som fremhæver gruppearbejdet, som værende særligt motiverende for hans undervisning (6.35). Elev OL bekræfter, at han er særligt motiveret for undervisningen, når han kan arbejde i grupper, for så kan han vælge at arbejde sammen med to af klassens særligt kloge piger, hvilket bidrager til hans motivation for faget (6:35). Det er altså værd at notere, at gruppedannelsen også har betydning – Den skal ikke kun støtte de fagligt udfordrede elever, men også motivere de fagligt stærke elever.

Modsat fremhæver OL, at undervisningen føles demotiverende, når læreren udelukkende underviser ved at *”tavleundervise”*. Dette faktum svarer meget godt overens med JF-lærernes forventning, hvor kun en ud af fem føler, at eleverne får mest ud af undervisningen ved *Tavleundervisning/lærerstyret undervisning*) (Bilag 2)

Som det fremgår af nedenstående graf (Dia. 5 – Typiske Organisationsformer), er en sammenlægning af alle mine elevinterviews på JF (5 + 7 klasse) ift. spørgsmålet *Hvordan arbejder I typisk i historiefaget?* er der en klar tendens. For alle klasser/køn gælder det, at alle elever føler, der er meget tavleundervisning i faget historie, og at denne undervisningsform er demotiverende og giver et ringe udbytte af undervisningen. 5. klasses eleverne føler også, at de arbejder kreativt i form af fx rollespil, mens 7. klasses eleverne samtidig også arbejder projektorienterede.

ORGANISATIONS-/UNDERVISNINGSFORM



Disse svar stemmer overens med lærernes opfattelse af undervisningsudbyttet, når de føler, at eleverne får mest ud af undervisningen, når eleverne er aktive. Her svarer lærerne nemlig *at eleverne får mest ud af undervisningen, når de er i aktive processer* – fx projekter (Bilag 2)

I elevinterviewet omkring motivation udtaler elev OL, at han generelt er glad for at gå i skole, og at det er i skolen, han henter energi, når det er svært derhjemme (15.15). Relationen til kammeraterne har altså stor betydning for OL (14.51).

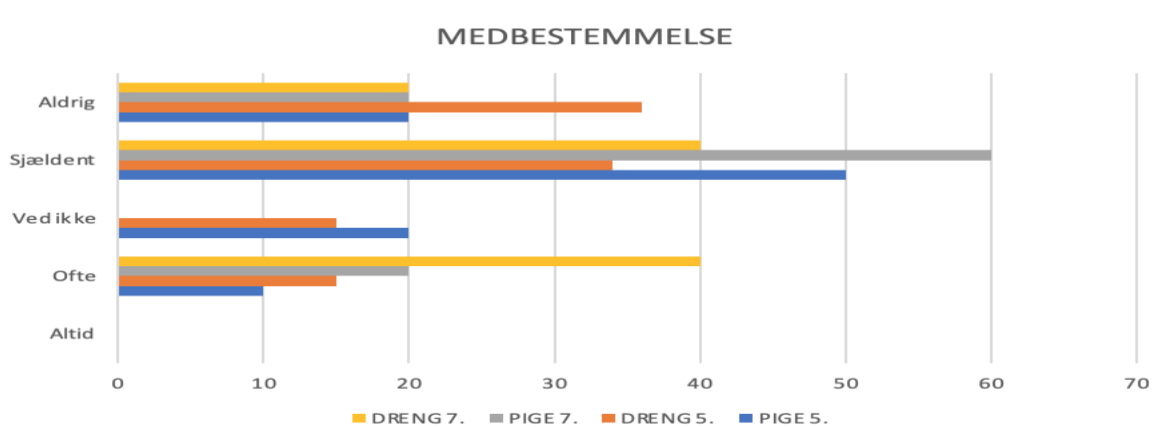
Elevers generelle trivsel og lyst til at gå i skole er i høj grad bundet op på det emotionelle aspekt *Det emotionelle aspekt (...) er en vigtig del af elevernes velbefindende i skolen, men det har også afgørende betydning for elevernes motivation og evne til faglig koncentration.* (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 217).

Jeg tillader mig derfor at konkludere på ovenstående, at det har meget stor betydning for elevernes motivation, at de har et godt forhold til såvel deres lærere og kammerater, og at de oplever en stigende motivation, når de skal samarbejde omkring faget, har medindflydelse og føler, de er klædt på til opgaverne. Mens de oplever det demotiverende, hvis undervisningen er alt for lærestyret og tavlebaseret – og ikke mindst, hvis undervisningen er læsetung og individuel.

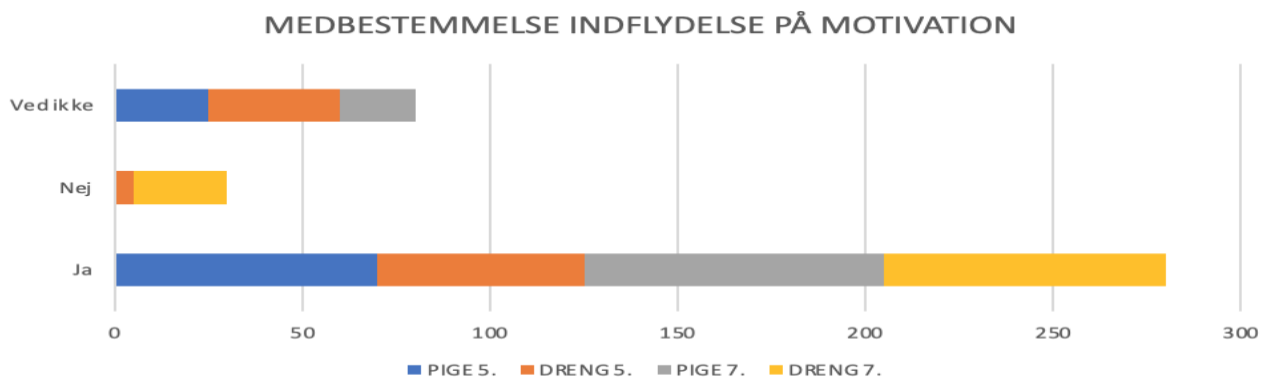
INVOLVERINGSMOTIVATION OG SELVBESTEMMELSESBEHOVET

Ifølge Pless, kredser en anden afgørende motiveringsorientering omkring elevernes medbestemmelse – også kaldet selvbestemmelsesbehovet. Pless augmenterer for, hvordan kollektive processer så som øget medbestemmelse i valg af emner og organisationsformer kan føre til øget motivation. Denne teori bakkes op af Klinge, som samtidig mener, at selvbestemmelsesbehovet er helt afgørende for elevens engagement til en opgave eller aktivitet: *”selvbestemmelse handler om frivilligt at involvere sig i aktiviteter og sammenhænge, fordi de synes meningsfulde (...). Målet med den selvbestemmelsesstøttende undervisning er at nære og udvikle de indre motiverende ressourcer (...)*” (Klinge, 2017, s. 149 - 150).

På baggrund af ovenstående, er det værd at bemærke, at kun to ud af fem lærere på JF involverer eleverne i deres tilrettelæggelse af undervisningen, mens hovedparten (3) sjældent gør eleverne til aktive medspillere i planlægningen. Dertil kommer, at kun en begrænset del af eleverne fra JF føler, at deres lærer har gjort formålet med undervisningen klart, og at majoriteten af de adspurgte elever føler, at de aldrig eller sjældent har medbestemmelse i tilrettelæggelsen af undervisningen (Bilag Dia. 3 - Medbestemmelse).



Det er også tydeligt af ovenstående graf, at det hovedsageligt er de ældste elever, der føler, at de ofte har medbestemmelse – og især de ældste drenge. Mens det kun er eleverne fra 5 klasse, der ikke engang ved, om de faktisk har medbestemmelse eller ej, og at en overvejende del af drengene fra 5. klasse føler, at de aldrig har medindflydelse. Kigger vi på nedenstående graf (Bilag: Dia 5 – Medbestemmelse har indflydelse på motivation) er det tydeligt, at alle eleverne er enige om, at medbestemmelse i planlægningen af undervisningen er med til at øge motivationen for faget.



Med udgangspunkt i Skaalvik og Skaalviks teorier omkring motivation for læring, er det ønskværdigt, at eleverne så vidt mulig deltager; både i udvælgelsen af emner og aktiviteter, som de finder vedkommende samt i organisationsformen – altså om undervisningen skal være baseret på projekter, gruppearbejde etc. Ved at inddrage eleverne i beslutningerne omkring planlægning af undervisningen, får de mulighed for at arbejde med emner, der i højere grad appellerer til deres indre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51).

Elevernes følelse af, at de kun har ringe indflydelse i planlægningen af undervisningen, stemmer også overens med det, som lærer L1 svarer.

IW Giver du eleverne indflydelse på undervisningens indhold?

L1 Øhmm, det kan jo faktisk godt knibe lidt. Men de kan jo vælge, nu hvor de skulle arbejde med Menneskerettigheder, der valgte de jo så selv. Der skulle de jo selv finde de emner de ville belyse, og de valgte selv, hvordan de ville præsentere dem og sådan (...) altså andre gange der er det jo fuldstændig bundet op på faste opgaver.

Ifølge Skaalvik og Skaalviks selvbestemmelsesteori samt de førnævnte to rapports konklusion, er elevernes medbestemmelse afgørende for udvikling af meningsfuld undervisning, samt er med til at understøtte elevernes indre, autonome motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 53). Det er ikke altid, at man som lærer kan inkorporere alle elevers ønsker, men man bør altid forsøge at opstille de bedste forudsætninger for, at elevernes selvbestemmelsesbehov bliver opfyldt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 53) – også selvom der ikke er frit valg på alle hylder.

De interviewede elever på SA svarer da også positivt på spørgsmål 12 (Bilag 1) *Er historieundervisningen mere spændende, når du selv er med til at bestemme indholdet og undervisningsformen?* Hertil svarer H, at det ikke nødvendigvis behøver at blive det emne hun har valgt, men at hun synes, det er vigtigt, at det er eleverne, der sammen har mulighed for at snakke om og vælge emne og organisationsform, der tæller (H&H 18.03-18.12). Dette bakkes delvist op af drengen H, der siger, at han synes det er rart at vælge sit eget emne, men at det ikke gør noget, hvis det bliver en andens emne, bare emnet er interessant.

Elevers manglende motivation for deltagelse kan således opstå, hvis de hverken opnår en indre eller ydre motivation for at deltage i det faglige og sociale fællesskab i historiefaget.

Den kontrollerede ydre motivation indebærer: *"at man ikke har noget valg, og en følelse af, at man er tvunget til at udføre en bestemt handling."* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52) – altså at eleverne ikke føler selvbestemmelse, mens den autonom ydre motivation kendetegnes ved: *"at eleverne har internaliseret (optaget i sig) skolens værdier med hensyn til elevadfærd såvel som værdien af at lære fagene."* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52). Læreren kan derfor forsøge at skabe en positiv autonom ydre motivation hos eleven gennem øget selvbestemmelse ved f.eks. at: *"lytte til eleverne", "give eleverne valgmuligheder, hvor det er muligt"* og at *"tage elevernes spørgsmål, erfaringer og ønsker alvorligt."* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 53).

KOMPETENCEBEHOVET OG PRÆSTATIONSMOTIVATION

For at undervisningen skal føles meningsfuld og motiverende, er det også vigtigt, at eleverne oplever at de hverken er for kompetente, eller mangler kompetencer for en pågældende opgave (Klinge, 2017, s. 156). Opleves en opgave alt for let eller for svær, daler motivationen og det samlede engagement (Kilde, 2017, s. 157).

I forholdet til den alt for svært tilgængelige undervisning kan kompetencebehovet bl.a. beskrives som *"(...)at opleve, at man slår til, og at udfordringerne ikke fuldstændigt overstiger ens forudsætninger"* (Klinge, 2017, s. 156).

Det fremgår hverken af min egen empiri eller af de to undersøgelser, jeg ellers referer til, om eleverne oplever undervisningen for nem eller svær, men det er klart, at der må sidde en masse elever tilbage

med svære udfordringer, hvis hovedparten af undervisningen er baseret på læsetungt materiale – ikke mindst de flersprogede elever, som måske i forvejen kæmper med læsevanskeligheder og fagsproglige forståelsesproblemer. Disse elever, samt elever med lave mestringsforventninger, vil således forsøge at undgå de situationer, som de på forhånd ikke har tillid til at kunne indfri - hvilket igen hæmmer læringslysten og -udbyttet, og kan være medvirkende til at eleverne føler sig demotiverede for undervisningen. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14-15).

Skaalvik og Skaalvik taler om mestringsforventningens betydning for elevens motivation som; *en indsats, der lykkes, vil virke positivt på en persons selvopfattelse, mens en indsats, der ikke lykkes, vil have en negativ påvirkning med dertilhørende lave mestringsforventninger fremadrettet* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14-15). Det er altså vigtigt, at læreren sætter niveauet (zonen for nærmeste udvikling) efter både den enkelte elev og klassen som helhed, og ikke slavisk følger en plan eller et læremiddel, uden at tage afsæt i klassens samlede niveau.

Både OL og V & S udtaler *ros er motiverende* (OL 3.07), og at det er *vigtigt at læreren skriver kommentarer på afleverede opgaver* (OL 1:15). Dette synspunkt bakkes op af både V & S i deres svar på spørgsmål 13. *Kan du bruge lærerens kritik til noget?* Hertil svarer begge elever enstemmigt *Ja* (V&S 14:42). Eleverne vil gerne have ”karakter/God eller dårlig” til sidst. Det virker ikke som om, at det er selve rettelsen, der har betydning, men at eleverne gerne vil have lærerens anerkendelse i form af en karakter el. kommentar.

6. KONKLUSION & PERSPEKTIVERING

Min problemstilling lød: *Hvordan kan jeg som underviser motivere eleverne og skabe meningsfuld historieundervisning gennem en didaktisk tilgang til bl.a. mundtlighed i faget, sammenkoblet med hverdagslivsrelevans, der tilsammen kan forankre elevens tillærte viden til historiebevidsthed.*

Hertil må jeg på baggrund af min ovenstående analyse og delbetragtninger konkludere, at noget af det vigtigste for kunne skabe meningsfuld undervisning og motivation for faget, er at eleverne føler sig anerkendte; både socialt men også fagligt - altså at den enkelte elev har en følelse af både at være en del af fællesskabet, men også at kunne mestre undervisningen.

Eleverne giver udtryk for, at den enkelte lære har stor betydning for deres motivation for faget, og at samværet og samspillet med kammeraterne er super vigtigt for deres trivsel og deres lyst til at deltage i undervisningen, ligesom det er vigtigt, at eleverne har medbestemmelse; både ift. organisationsform og emner. Det springer også i øjnene, at eleverne har brug for klare mål og at de forstår, hvorfor de skal arbejde med et emne – relevans.

Ingen af eleverne peger på, at faget er kedeligt i sig selv, men flere peger på, at det bliver kedeligt, hvis mængden af læsestof er for stort, og hvis det hovedsageligt er læreren, der har ordet. Det er altså vigtigt fremadrettede at sørge for at undervisningen gøres aktiv og at eleverne sættes mere i spil, fremfor at læreren står og informerer – både ift. elevens motivation, men også ift. at lagre det tillærte ud fra “use it or lose it”- princippet.

I forhold til vigtigheden i at gøre undervisningen livsrelevant for eleverne må min konklusion være, at der er en diskrepans imellem det faktum, at lærerne føler, at de gør meget for at gøre emnerne relevante, og elevernes svar om at de ikke kan se, hvordan emnerne kobles til deres egne liv, hvorfor eleverne måske føler sig mindre motiverede. Noget tyder også på, at det er et nødvendigt greb ift. at lagre den historiske bevidsthed i eleven, at eleven kan relatere til emnet. Ligesom formidlingsoverflod, mundtlighed og aktiv undervisning har betydning i forholdet til at kunne anvende historie, så faget ikke blot bliver et fortællefag, men at eleverne rent faktisk bliver gjort historiebevidste.

Jeg glæder mig helt forfærdelig meget til at komme ud og undervise med al min nye viden i mente. Jeg ved, at skal gøre mit bedste for at motivere mine elever til at deltage i undervisningen – bl.a. ved at inddrage medbestemmelse, undervisningsdifferentiering, dialogisk- og aktiv undervisning, samt ved at gøre formålet med min undervisning klar og tydelig.

Jeg vil benytte mig af drage paralleller fra historiske begivenheder til nutidige problemstillinger, for derigennem at skabe en nysgerrighed hos eleven for emnet, ligesom jeg vil gøre brug af begreberne historiske aktører og historisk empati.

Eleverne kan selvfølgelig ikke selv vælge, hvad undervisningsplanen skal indeholde, men de skal være med til at udvælge særlige emner, de ønsker at arbejde i dybden med, ligesom de skal være med til at tilrettelægge undervisningens organisationsformer fra emne til emne.

Frem for at vil jeg bestræbe mig på, at vi sammen skal gøre historie, frem for blot at læse om historien.

7. LITTERATUR

Brekke, M. & Tiller, T. (2014). *Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Forlaget Klim. 1. udgave.

Bråten, I & Thurmann-Moe, A. C. (2006). Den nærmeste udviklingszone som udgangspunkt for pædagogisk praksis | I. Bråten (red.), *Vygotsky i pædagogikken* (s. 143-165). København: Frydenlund.

Christensen, M. V. (December 2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. *Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere*. KvaN, 103, Empiri, s. 29-38.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserum - Skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: KLIM

Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus: dokumentationsindsatsen*. (1 udg.) Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling. <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

Klinge, L. (2017). Understøttelse af de tre psykologiske behov. | A. H. Yates (red.). *Lærerens relationskompetence* (s. 146-172). Frederikshavn: Dafolo.

Knudsen, S. K. & Wulff, L. (2017) Sprog og fag. I S. K. Knudsen & L. Wulff (red.) *Kom ind i sproget* (s. 13-29). København: Akademisk Forlag.

Larsen, V. & Tireli, Ü. (2015). *Bacheloropgaven*. Akademisk forlag. 1. udgave, 1. oplag.

Oldenburg Lauts, K., & Faber, S. (2017). Historiefaget i STX i det 21. Århundrede. *Noter*, (214), 9-15.

Mulvad, R. (2017). *Sprogbaseret pædagogik –genrepædagogik*. Sprogforum. Tidsskrift for Sprog-og kulturpædagogik, 22 (63). Hentet fra <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/102783>

Penne, S & Hertzberg F (2019). *Mundtlige tekster i klasserummet*. Dansk lærerforeningens forlag.

Ritiche, T. & Ørtoft, S. B. (2014). Mentalisering og anerkendelse i udviklingsstøtte til elever. | J. C. Jacobsen (red.), *Lærers grundfaglighed – mentalisering som arbejdsredskab* (s. 43-66). Værløse: Billesø & Baltzer.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S (2008). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier* (kapitel 4, s. 216-242). Århus: Akademisk Forlag

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring - teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Stensmo, C. & Harder, J. (2009). Din egen lederstil | C. Stensmo (red.), *Lederstil i klasseværelset* (s. 301-313). København: Dafolo

Thise, H., & Vilien, K. (2019). *Broen til fagsproget: 32 ideer til at styrke sproget i alle fag*. Samfundslitteratur.

Hansen, J. H. (2014) En skole for alle: inklusion | O. Løw & E. Skibsted (red.) *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringsituationer* (s. 231-242). Danmark: Akademisk Forlag
Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. København: Dafolo

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Mette W Nielsen, A. (2015). *Unge motivation i uddelingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv

Klinge, L. (2017). Understøttelse af de tre psykologiske behov. | A. H. Yates (red.). *Lærers relationskompetence* (s. 146-172). Frederikshavn: Dafolo.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S (2008). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier* (kapitel 4, s. 216-242). Århus: Akademisk Forlag

8. BILAG

Bilag vedhæftet separat.

BILAG 1 – Spørgeskema til eleverne JF samt udvalgte grafer

BILAG 2 – Spørgeskema til lærerne JF

BILAG 3 – Interviewguide SA

BILAG 4 – Lydfil H&H

BILAG 5 – Lydfil V&S

BILAG 6 – Lydfil OL