

Professionsbachelorprojekt i elevens medansvar og ejerskab i historieundervisningen



Skrevet af Nick Thorup Johansen - laer185021

Vejledere:

Annette Hildebrand Jensen

Margit Eva Jensen

Dato: 4/1-2022

Tegn: 58628

Indholdsfortegnelse

1.0	Indledning	3
1.1	Problemformulering	4
2.0	Læsevejledning	4
3.0	Metodeafsnit	5
3.1	Feltobservationer via logbog	5
3.2	Didaktiske nærbilleder.....	7
3.3	Semistruktureret interviews	7
3.4	Den reflekterende lærer - Dales didaktiske trekant	7
4.0	Empiri	8
4.1	Klassebeskrivelse	8
4.1	Didaktiske nærbilleder.....	9
4.2	Resume fra logbogen	10
4.3	Interview med to elever	11
5.0	Teoriafsnit	12
5.1	Folkeskolens formålsparagraf	12
5.2	Historie i det multikulturelle klasserum.....	13
5.3	EVA - rapport	13
5.4	Undervisningsdifferentiering	14
5.5	Psykologiske ilte.....	14
5.6	Synlig læring.....	15
6.0	Analyse	15
6.1	Forsøg med familiehistorien – Det didaktiske nærbillede	16
6.2	Logbogen – Eksperiment med valgmuligheder i historieundervisningen.....	17
6.3	Interview med elev fra klassen	19
7.0	Sammenfatning og diskussion af analysen	22
8.0	Kritiske forbehold	24
9.0	Konklusion	25
10.0	Perspektivering	26
11.0	Litteraturliste	27
11.1	Bøger.....	27
11.2	Websider.....	28
12.0	Bilag	29
12.1	Bilag 1 - Logbog	29
12.2	Bilag 2 - Dales didaktiske trekantsmodel	32
12.3	Bilag 3 - Interview med elever	33

1.0 Indledning

I 2016 udkom lektor, Jens Aage Poulsen og Adjunkt, Heidi Eskelund Knudsen med rapporten 'Historiefaget i fokus', igennem HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie – og Kulturarvsformidling. I sin enkelthed omhandler rapporten opfattelsen af historiefaget i folkeskolens undervisning blandt lærerne og eleverne. I rapporten er 28 historielærere og deres elever blevet udspurgt omkring deres opfattelse og forhold til historiefaget, samt de forskellige læremidlers relevans i undervisningen. Undersøgelsen indbefatter kvalitative undersøgelser som gruppeinterviews med elever, samt kvantitative som spørgeskemaer (Poulsen & Eskelund, 2016, s. 8).

Ifølge rapporten er det den typiske klassiske, "stereotypiske" historieundervisning, der spiller en stor rolle i folkeskolen. Den form for undervisning, hvor det er læreren, der bestemmer undervisningen, både hvad eleverne skal lære, men også hvordan de skal lære det. Det er i høj grad tavlebaseret undervisning, hvor læreren holder et oplæg, hvor eleverne efterfølgende skal læse en tekst og svare på en række spørgsmål. Ifølge rapporten oplever en stor del af eleverne historiefagets indhold som en slags akkumulering af udvalgte 'facts' fra fortiden (Poulsen & Eskelund, 2016, s. 12). For mig, virker den form for undervisning ikke, som den bedste metode, i og med at historiefaget er et mundtligt fag. Derfor undrede det mig endnu mere, da jeg ikke selv oplevede historiefaget på den måde i min egen tid i folkeskolen, og jeg satte mig til at undersøge historiefaget i folkeskolen, med fokus på historiefagets relevans, og de forskellige læremidlers indvirkning på elevernes motivation. Dog måtte jeg hurtigt sadle om, da jeg i min historie klasse på Nørre Fælled Skole på Østerbro, opdagede nogle helt andre udfordringer.

Det er en klasse, hvor uroen hersker i undervisningen, hvor klassen har fået et kedeligt ry, som en oftest udfordrende klasse at arbejde i. Klassens læringsforudsætninger var ikke høje, da eleverne kun kunne koncentrere sig i 30 sekunder ad gangen, før der igen var uro. Eleverne i klassen synes ikke historiefaget var spændende, hvilket betød, at jeg stod med en 7. klasse, hvor jeg skulle forsøge at få skabt en motivation hos eleverne til at deltage i historieundervisningen. Det er her vi på læreruddannelsen har mange værktøjer i vores didaktiske værktøjskasse, men jeg valgte at undersøge en bestemt metode. Når klassen nu har sådan et anstrengt ry, blandt mine kollegaer på skolen, så betyder det, at de andre lærere, meget diktatorisk, styrer de andre fags indhold. Både fra arbejdsmetoder til læremidler, hvilket gør, at klassen mangler en form for frihed i undervisningen. På baggrund af dette var mine tanker omkring klassen, at de manglede medbestemmelse og indflydelse på undervisningen. Af den årsag jeg ville eksperimentere med elevernes medbestemmelse i undervisningen, samt forsøge at få eleverne til at tage ejerskab på undervisningen. Jeg er bevidst om,

at der findes en lang række andre metoder til at øge elevens motivation i historieundervisningen, men jeg vil i dette bachelorprojekt fokusere på medbestemmelse og medansvar i historieundervisningen.

Så fra at starte med et udgangspunkt, hvor jeg tænke dette bachelorprojekt skulle tage sit afsæt i Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsens rapport fra 2016, hvor jeg ville undersøge de forskellige læremidlers rolle i historieundervisningen, udformede det sig til et projekt, som omhandler elevens medansvar for egen læring via medbestemmelse i undervisningen.

Det ledte mig frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan synlig inddragelse af elever, herunder bl.a. valgmuligheder i forhold til egne læreprocesser, være med til at fremme motivation for deltagelse i historieundervisning, samt fremme elevens medejerskab til egen læring?

2.0 Læsevejledning

I første del af denne opgave præsenteres de metodiske overvejelser for indsamlingen af empiri. Afsnittet skal kunne tydeliggøre de valg der er blevet truffet, samt klargøre de fravalg der er blevet gjort.

Dernæst vil en præsentation af den indsamlede empiri, der er brugt i denne opgave formidles. Endvidere vil der kort beskrives den klasse opgaven har taget udgangspunkt i. Derefter vil der redegøres for de feltobservationer, jeg har nedskrevet som en logbog. Den fulde udgave af logbogen kan læses og findes i bilag.

De to didaktiske nærbilleder, der er udarbejdet til denne opgave præsenteres, og afslutningsvis vil der redegøres for to interviews af to elever fra den omhandlende klasse. Tanker omkring interviewene formidles, og de basisspørgsmål, der ligger bag interviewene præsenteres. De to interviews er transskriberet og findes i bilag.

Derefter vil der kort redegøres for relevant teori der bruges i dette projekt. Ud over teorien, vil der også redegøres kort for folkeskolens formålsparagraf, samt en rapport der er udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut, eller EVA, som jeg vil henvide til i denne opgave.

Efter redegørelsen af teorien, vil jeg komme med en tredelt analyse af min empiri.

Jeg vil begynde min analyse med at analysere mine feltobservationer, som jeg har skrevet i en logbog. Derefter vil jeg analysere de to didaktiske nærbilleder jeg har lavet, og afslutningsvis vil de to semistrukturerede elevinterviews analyseres. Dette skal munde ud i en samlet diskussion omkring medansvar, elevbestemmelser og motivation i historieundervisningen.

Efter analyseafsnittet vil der præsenteres et afsnit omkring kritiske forbehold i denne opgave, hvor jeg vil forholde mig reflekterende til indsamlingen af empirien, samt komme med en redegørelse af de fejlkilder, som opstod under indsamlingen af empirien, samt hvilken rolle det spiller i resten af opgaven.

Som afslutning på opgaven vil forsøge at besvare problemformuleringen på baggrund af en konklusion på analysen af den indsamlede empiri, samt komme med en perspektivering til videre arbejde med dette projekt.

3.0 Metodeafsnit

I dette afsnit vil der redegøres for det metodiske grundlag, der ligger bag indsamlingen af empirien i denne opgave. Jeg vil argumentere for valget af metoderne, samt fravalget af andre metoder. Jeg har i mit undersøgelsesdesign valgt at bruge tre forskellige metodeværktøjer til indsamling af empiri. Værktøjerne er kvantitative observationer i form af feltobservationer, som er nedskrevet i en logbogsform, et didaktisk nærbillede og to semistruktureret interviews.

3.1 Feltobservationer via logbog

Da jeg står alene i klassen, uden en makker til at observere, fandt jeg det svært at undervise, og samtidig være kvalitativt observant. Jeg forsøgte i starten at være kvalitativt observerende, hvilket betød, at mit fokus lå på et par enkelte elever, samtidig med, at jeg underviste. Det blev dog for svært,

både at undervise og samtidig observere på, hvad nogle få elever lavede. Derfor ændrede jeg mit fokus, og fokuserede på klassen som en helhed, og var dermed en kvantitativ observatør.

Som kvantitativ observatør var det først og fremmest relevant at være opmærksom på kvantitative faktorer som f.eks.: hvor mange af eleverne der 'deltager aktivt i undervisningen' eller 'holder sit fokus på undervisningen'.

De observationer jeg har gjort mig, har jeg nedskrevet i en logbog, også kaldet feltobservationer. Feltobservationer er en subjektiv tekst, som bliver skrevet efter et endt undervisningsforløb. Det er en tekst som er observatørens, i dette tilfælde mig, egne tanker og refleksioner over den endte undervisning (Nationalt videncenter for læsning, n.d.). For at undgå misforståelser, vil jeg i denne opgave kalde feltobservationerne for logbog.

Logbogen er nedskrevet lige efter endt undervisning, hvilket betyder at de tanker og observationer, jeg havde gjort mig under undervisningen, stadig var frisk i min erindring. Logbogen er skrevet ud fra fire ugers undervisning, hvor jeg har forsøgt mig med forskellige tiltag for at øge elevernes medejerskab og motivation i undervisningen. Jeg valgte at bruge forskellige undervisningsmetoder i de fire undervisningsgange, for at min undersøgelse skulle være så bred som muligt. I de første to undervisningsgange havde jeg en mere klassisk tilgang til undervisningsmetoderne. Undervisningen bar i høj grad præg af den klassiske tavleundervisning, samt gruppearbejde, hvor det var mig, der lavede grupperne på forhånd. Jeg havde lavet grupperne ud fra Vygotskys teori omkring zonen for nærmeste udvikling, hvor de "fagligt stærke" elever hjælper de "fagligt svage" elever til at skifte zone.

De sidste to undervisningsgange brugte jeg friere undervisningsmetoder, hvori eleverne selv kunne vælge undervisningsmateriale, samt grupper. Denne metode er inspireret af psykologiprofessor Spencer Kagans begreb Cooperative learning. Den klassiske tavleundervisning i plenum bliver afskaffet, og eleverne får selv ordet (Jensen, 2021). Det er dog vigtigt at understrege at CL-strukturerne kun er blevet brugt som inspiration, hvori jeg har udvalgt de vigtigste pointer og tematikker fra strukturerne og inkorporeret dem i min undervisning. De vigtigste pointer jeg tager med ind i undervisningen er, at eleverne på forhånd ved hvad de skal lave, i og med at de arbejdsopgaver, der forventes af dem, er noget de har beskæftiget sig med gennem de foregående undervisningsgange. Samtidig handler det om samarbejde, hvori eleverne på tværs af undervisningsmaterialer som læsning af Alinea og film om 2. verdenskrig, kan dele informationer

(Jensen, 2021). Til sidst er den teoretiske øget motivation af at arbejde med hinanden, via dialog og samvær med deres klassekammerater, samt en formindskning af plenumundervisning (Jensen, 2021). En metode til at forklare min undersøgelsesdesign er at se de fire undervisningsgange som selvstændige hermeneutiske cirkler. Hvis man så ser de fire cirkler sammen, vi det danne en hermeneutisk spiral, hvor jeg for hver undervisningsgang blev klogere, og bruger den nytilegnede viden til videre fortolkning (Højen & Brinkkjær, s. 85).

3.2 Didaktiske nærbilleder

Forud for mine observationer som står beskrevet i min logbog (bilag 1), har jeg lavet to didaktiske nærbilleder, som omhandler to hændelser i klassen. Det omhandler en lærerfaglig situation, hvor jeg stiller en opgave til eleverne i undervisningen, som giver et klart billede af den situation jeg, som den undervisende aktør, og klassens elever står i. Et didaktisk nærbillede er en udvidet case, hvori en situation detaljeret bliver beskrevet. Jeg har valgt at bruge to didaktiske nærbilleder i denne opgave. Dette har jeg valgt, for at vise det sammenspil der er i klassen, samt de bekymringer eleverne viser, ved gennemgangen af en opgavebeskrivelse.

3.3 Semistruktureret interviews

Til sidst har jeg lavet to semistruktureret interviews, med to elever fra klassen. Belægget for at bruge sådan en kvalitativ metode er for at bakke de kvantitative observationer op, med et mere detaljeret undersøgelsesdesign, og for at komme i dybden med informanternes subjektive holdninger. Det semistruktureret interview giver plads til informanten, hvilket kan kaste nye problemstillinger af sig, og fordre en empirisk – induktiv tilgang til min problemformulering (Larsen & Tireli, 2015). Når jeg vælger en kvalitativ metode i form af et semistruktureret interview, så ligger der også et fravalg af andre kvantitative metoder, hvori et spørgeskema kunne indgå. Det er et bevidst valgt, ikke at have lavet et kvantitativt spørgeskema, da jeg fandt det mere interessant at komme i dybden, og få uddybende svar på mine spørgsmål, frem for at se på en statistisk undersøgelse.

3.4 Den reflekterende lærer - Dales didaktiske trekant

Forud for indsamlingen af empirien til dette bachelorprojekt, har jeg brugt Dales didaktiske trekant. Jeg har i processen været bevidst om, hvilke kompetenceniveau jeg har arbejdet i, hvilket har betydet, at jeg har haft en reflekterende tilgang til min egen praksis (bilag 1). Dales tre kompetenceniveauer indbefatter udførelsen af undervisningen, planlægningen af undervisningen og evalueringen af

undervisningen. Modellen er udarbejdet efter tre kompetenceniveauer i skolen. K1 (den første kompetence) omhandler, at en lærer skal kunne gennemføre en undervisning. K2 arbejder med at kunne planlægge og vurdere undervisningen, altså at kunne konstruere undervisningsplaner og – programmer. K3 er den reflekterende kompetence, hvor læreren skal have evnen til at kunne drøfte og vurdere læreplaner og undervisning i et kritisk perspektiv, med opbakning fra didaktikkens sprog og teori (Damlund & Nielsen, 2018, s. 214-215). Jeg har under udførelsen af mine “eksperimenter” arbejdet i K1 niveauet, forberedelsen af eksperimenterne i K2 niveauet og i logbogsskrivningen, samt skrivningen af dette projekt arbejdet i K3.

4.0 Empiri

I dette afsnit vil jeg præsentere den indsamlede empiri. Jeg vil komme med et kort referat af min logbog, hvor jeg vil pointere de vigtigste observationer jeg har gjort mig. Dernæst vil jeg komme med et didaktisk nærbillede fra en undervisningssituation. Til sidst i dette afsnit vil der kort redegøres for de to interviews, der er lavet med to elever fra klassen.

4.1 Klassebeskrivelse

Inden jeg begynder at præsentere den indsamlede empiri vil jeg kort beskrive klassen. Beskrivelsen er baseret på de kvantitative observationer jeg har gjort mig.

Det er en 7. klasse på en almen folkeskole. Klassen er præget af megen uro, hvilket betyder, at det faglige aktivitetsniveau ikke er så højt. Det er dog ikke kun i mine timer, hvor uroen hersker, men også i andre fag sammen med andre lærer. Der går 24 elever i klassen, og ud af de 24 elever er der ”kun” tre etniske danskere. Med andre ord, så er det en meget multikulturel klasse, hvor 9 forskellige etniciteter er repræsenteret. Aldersmæssigt er klassen også meget bred, da nogle elever er 12, de fleste elever er fyldt 13, og nogle få elever er fyldt 14. Dette aldersspænd kan have en indvirkning på eleverne, da de er ”forskellige” steder i livet, både tankemæssigt, men også hormonelt. Klassens faglige niveau bærer også præg af den uro, der har, hvad andre lærer har fortalt mig, eksisteret i flere år. 8 af eleverne går til ekstra dansk, da de har udfordringer ved at læse, og nogle af eleverne bestrider ikke de mere kommunikative færdigheder, såsom at skrive, og endda at tale dansk, på et 7. klasseniveau.

Elevernes opfattelse af historieundervisningen er meget negativ. Eleverne fortæller mig, som i Dokumentationsindsatsen, at de synes historie er kedeligt, fordi de førhen ”bare” skulle sidde og læse i en bog eller på Alinea. Derefter skulle de svare på nogle spørgsmål.

4.1 Didaktiske nærbilleder

4.1.1 Didaktisk nærbillede 1 – Første gang opgaven bliver præsenteret

Jeg står oppe ved smartboardet og skal til at præsentere en hjemmeopgave til eleverne. Jeg har fået klassen til ro, hvorefter jeg begynder at forklare opgaven. *I skal hjem og snakke med jeres familier omkring 2. verdenskrig i forhold til jeres etniske ophav.* Eleverne bliver meget stille, hvilket er meget ulig normalen i klassen. En elev spørger: *Hvornår skal vi gøre det?* Jeg svarer eleven: *Det skal I lave til næste gang.* En anden elev spørger: *Hvorfor skal vi lave det? Der skete ikke noget i Somalia under 2. verdenskrig.* Der svarer jeg tilbage: *Gjorde der ikke? Prøv at gå hjem og snak med jeres familier om det. Så snakker vi næste gang om, hvad I har fundet ud af.* Eleverne var stadig meget stille og der opstod en utryk stemning i lokalet. Jeg spurgte eleverne om de var friske på opgaven, og jeg fik ikke noget svar tilbage. Efter igen at have spurgt ud i klassen, om det var en opgave de havde lyst til at lave, var der stadig ingen elever, der svarede. Jeg endte med at spørge eleverne, om vi skulle udskyde opgaven til næste gang, så de kunne tygge på det. Det svarede de ja til, og vi fortsatte med en anden opgave.

4.1.2 Refleksioner efter første nærbillede

Jeg reflekterede meget over elevernes uvilje ved den første præsentation af opgaven. Det vil sige, at jeg arbejder i K3 stadiet, i Dales didaktiske trekant. Jeg overvejede i høj grad min egen praksis, og de fejl og mangler i formuleringen af opgaven. Derfor havde jeg til ugen efter, hvor jeg igen forsøgte at stille opgaven, lavet en optimeret opgaveformulering, med interviewspørgsmål og et nedskrevet formål som hed: *I skal kunne se jer selv og jeres familie i verdenshistorien.*

4.1.3 Didaktisk nærbillede 2 – Anden gang opgaven bliver præsenteret

Ugen efter står jeg oppe ved smartboardet. Jeg har netop fundet et Worddokument frem, som jeg også har delt med eleverne på teams. Jeg gennemgår opgaveformuleringen, hvor jeg snakker om de forskellige spørgsmål eleverne kan stille deres familiemedlemmer. Samtidig understreger jeg formålet for eleverne, som er, at eleverne skal kunne se sig selv og deres families rolle i verdenshistorien, og at eleverne også skal se sig som en aktiv deltager i historien. Under

gennemgangen af opgaven er eleverne igen, ulig hvad de plejer, meget stille, og de ser denne gang lettere skræmte ud. Det får mig til at undre mig over, om det er grundet opgavens omfang, eller om eleverne bare ikke har lyst til at lave denne type opgave. Jeg spørger ud i klassen: *Hvorfor er I så stille? Har I lyst til at lave den her opgave? Forstår I opgaven?* Der er stille, indtil en elev rækker hånden op og siger: *Jeg forstår opgaven, men jeg tror ikke mine forældre ved noget om 2. verdenskrig.* Flere elever stemmer i den påstand. Jeg spørger igen: *Har I lyst til at lave den her opgave, eller skal vi lave noget andet?* Eleverne svarer meget enstemmigt at de gerne vil lave noget andet, hvorefter jeg finder en film frem som vi ser i stedet.

4.1.4 Refleksion efter det andet nærbillede

Efter dette forsøg opgav jeg den opgave, da der var meget modstand fra eleverne. Jeg reflekterede igen over, hvorfor de ikke ville interviewe deres forældre og andre familiemedlemmer. Efter det første forsøg med denne opgave, havde jeg den tanke, at eleverne ikke forstod opgaven, og det var mig, der fejlede i at formulere opgaven til eleverne. Dog virker det som om, at eleverne i højere grad mangler tiltro til deres egne forældre og deres historiske viden. Efter timen snakkede jeg med nogle elever, og spurgte dem indtil, hvorfor de var imod opgaven. En af eleverne fortalte, at han var sikker på at hans far, som var født i Irak og i sin ungdom boede ude på landet sammen med hans familie, ikke vidste noget omkring 2. verdenskrig, da han ikke har gået så meget i skole. En anden elev svarer, at han ikke gider at inddrage hans familie ind i skolen.

4.2 Resume fra logbogen

Jeg har valgt at dele min logbog ud i de fire undervisningsgange, som dette eksperiment udfolder sig i. I første undervisningsgang, ser vi sammen i klassen, en film på YouTube, som beskriver perioden fra 1918-1940. Størstedelen af eleverne virkede uinteresserede i filmen, og lavede alt muligt andet. Nogle elever kastede endda papirkugler efter hinanden. Der var så meget uro, at det tog os en time at se en film på 25 minutter. Evalueringsopgaven jeg havde forberedt, var en tidslinjeøvelse. Jeg havde klippet en masse små strips ud, hvor der stod en række nedslagspunkter som f.eks. 'Tyskland og Sovjetunionen angriber Polen'. Eleverne skulle efter filmen sætte de forskellige nedslagspunkter i korrekt rækkefølge. Denne øvelse er afprøvet i en tidligere praktik med stor succes, hvilket er grunden til jeg valgte at afprøve den igen. Jeg lavede 6 grupper med 4 elever i hver gruppe. Ud af de 6 grupper, var der kun 2 grupper, der havde lavet en nogenlunde korrekt tidslinje. Resten af grupperne havde ikke lavet en tilfredsstillende tidslinje.

Den anden undervisningsgang bestemte jeg igen, hvad eleverne skulle. Eleverne skulle denne gang læse et kapitel på Alineas historieportal, hvorefter de igen skulle lave tidslinjeøvelsen. Der var igen meget uro i klassen, dog var rollerne blandt eleverne skiftet. De elever, som fulgte med i filmen sidste gang, var nu dem som primært skabte uro i klassen. Omvendt var det for mange af de elever, som skabte ro under filmen, nu de elever, der skabte uro i klassen. Jeg lavede igen grupperne, hvorefter eleverne skulle lave tidslinjen igen, nu med flere nedslagspunkter. Tidslinjen fungerede ligesom ugen forinden, ikke efter hensigten. Mange af eleverne forstod ikke meningen med tidslinjen. Dog oplevede jeg en form for positiv udvikling i klassen. Nu var det 3 af grupperne, som havde lavet en korrekt tidslinje.

Tredje undervisningsgang prøvede jeg at give eleverne længere snor. Eleverne fik valget mellem at læse videre på Alinea eller se en ny film på YouTube. De skulle igen lave en tidslinje, men nu fik de selv lov til at vælge grupper. Eleverne fik også lov til at sidde andre steder end i klasselokalet. Disse ændringer havde en positiv indvirkning på undervisningen. Der var mindre larm i klassen, hvor mange af eleverne valgte at sidde. Overraskende var antallet af korrekte tidslinjer nu oppe på 5 grupper.

Fjerde og sidste undervisningsgang i dette eksperiment, var meget som undervisningen ugen forinden. Dog fik eleverne nu også valget om at spille dilemmasplet på deres computere. Efter endt undervisning havde alle grupper lavet en tilfredsstillende tidslinje, hvori der kun indgik nogle enkelte småfejl.

4.3 Interview med to elever

Jeg har til denne opgave interviewet to elever fra klassen. For at få eleverne til at medvirke i min undersøgelse, skulle de være anonymiseret. Derfor hedder eleverne i denne opgave Ali og Abdullah. Jeg udvalgte Ali og Abdullah, fordi de valgte hver deres læremiddel i undervisningen. Ali valgte at læse, og Abdullah valgte at se film. Derudover synes jeg også de, hver især, havde nogle spændende historier. Ali kommer fra Irak, hvor hans far blev fængslet under Saddam Hussain regimet, og flygtede fra fængslet og flygtede til Danmark. Abdullahs forældre kommer fra Palæstina, hvilket er meget interessant, da vi arbejdede med 2. verdenskrig i undervisningen. Interviewene er baseret på

en semistruktureret model, hvor jeg, på forhånd, havde lavet nogle basisspørgsmål, men der skulle samtidig være plads til at en samtale. Mine basisspørgsmål lyder følgende:

Hvordan synes du undervisningen den seneste tid har været?

Hvad synes du har været godt?

Så du er glad for at vi ser film i undervisningen, eller er det noget andet?

Hvad synes du ikke har været godt?

Kan du huske den opgave jeg stillede for et par måneder siden? Det var opgaven med familiehistorie, hvor I skulle interviewe jeres familiemedlemmer.

Jeg spørger omkring det, fordi jeg synes jeg kunne fornemme en form for uvilje mod opgaven. Hvad tænker du det?

Er det fordi du synes det er pinligt, eller at du føler at du udstiller ham foran dine klassekammerater?

Så det er fordi du tænker at din far eller mor ikke vil være så glade for, at du snakker om dem, på den måde i skolen?

Ville det være en bedre opgave, hvis det bare var mig i skulle lave opgaven til? I kunne have lavet en screencast, og afleverede den til mig, så det kun var mig der skulle se den?

(Bilag 3)

5.0 Teoriafsnit

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for den teori jeg bruger i mit bachelorprojekt. Udover teorien, vil jeg også kort redegøre for de forskellige folkeskolelove, som har relevans for dette projekt. Derudover vil jeg redegøre for en rapport som Danmarks Evalueringsinstitut har udarbejdet. Teorien vil både blive brugt som et analyseredskab, samt bruges i mine refleksioner.

5.1 Folkeskolens formålsparagraf

I Danmark har vi en folkeskolelov, der dikterer, hvad eleverne skal kunne efter folkeskolen. For dette projekt har folkeskolens formålsparagraf 1 stk. 3 en stor relevans. Den lyder således:

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

(Børne- og undervisningsministeriet, 2021).

Eleverne skal forberedes til medansvar og deltagelse, hvilket betyder, at eleven skal trænes i at kunne tage ansvar og deltage i et samfund, når de har afsluttet folkeskolen. Ud over paragraf 1 stk. 3, så har

paragraf 2 stk. 3 også relevans for dette projekt. Den lyder således: *Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.* (Børne- og undervisningsministeriet, 2021)

Dette betyder, at det ikke alene er lærerens og skolens ansvar at leve op til folkeskolens formål, men at eleverne tager medansvar og deres forældre støtter op om barnets læring.

5.2 Historie i det multikulturelle klasserum

I denne opgave har jeg brugt bogen *Hva skal vi med historie.* Denne bog er fra 2013 og er skrevet af de to norske historiedidaktikerer Lise Kvande og Nils Naastad. I dette projekt vil jeg fokusere på kapitel 6 i Kvande og Naastads bog, som omhandler kategorisering og identitetshistorie.

Kvande og Naastad skriver i kapitel 6, at identitetshistorie kan bruges som en motivationsfaktor for elever i det multikulturelle klasserum. Kvande og Naastad skriver, at mange historielærere oplever det som værende problematisk at have et stort antal elever, med indvandrerbaggrund, da lærer og elev ikke har samme referenceramme. Grundet det, skriver Kvande og Naastad, at det er vigtigt ikke at se eleven som værende en udfordring, men i stedet se eleven som værende en ressource. Elever med indvandrerbaggrund kan være en stor fordel at have med i undervisningen, da de kan have en anden tilgang til historieforståelser og fortolkninger. Dette er noget som mange etniske danske elever og lærere ville se som en selvfølgelighed, og på baggrund af deres egen historiebevidsthed og historiebrug kan elever med indvandrerbaggrund tilføje andre perspektiver til et givent emne (Kvande & Naastad, 2013, s. 152). Kvande og Naastad skriver i deres bog, at den nationale historie primært bliver opfattet som værende interessant af de etniske elever, hvor elever med indvandrerbaggrund i højere grad interesserer sig for religionshistorie, familiehistorie og historie omkring de lande, hvor de har rødder (Kvande & Naastad, 2013, s. 151).

5.3 EVA - rapport

I 2018 udgav Danmarks Evalueringsinstitut en rapport, hvor de har målt elevernes motivation for deltagelse i undervisningen. Elevernes motivation er dalende gennem deres skolegang. 37% af eleverne i udskolingen svarer, at undervisningen i skolen giver dem lyst til at lære mere, hvor det tal var på 53% i mellemtrinnet (EVA, 2018). Det er et fald på 16% på de få år der er mellem udskolingen og mellemtrinnet. Dog har eleverne selv et svar på, hvad der kan ændres i undervisningen, så flere elever bliver motiveret til at deltage og lære af undervisningen. Rapporten nævner, at for at eleverne skal blive mere motiveret til deltagelse, så kræver det, udover en god relation til læreren og at de faglige forudsætninger bliver mødt, at eleverne får en mere aktiv rolle i undervisningen (EVA, 2018).

Det vil sige, at læreren skal give eleverne plads til at komme med inputs, og at de selv skal eksperimentere med stoffet. Eleverne oplever, at undervisningen bliver mere spændende at følge med i, når de selv “får lov” og er udførende (EVA, 2018). Eleverne opfatter ofte sig selv som passive deltagere i undervisningen, hvilket kan skyldes, at motivationen for undervisningen er dalende. En anden pointe fra rapporten er, at eleverne søger en mere varieret og alsidig undervisning (EVA, 2018). Mange elever oplever en monoton undervisning, hvor læreren “bare står og snakker” (EVA, 2018). Der er et behov for, at der skal ske noget forskelligt og vekselvirkende i undervisningen, hvis eleverne skal kunne koncentrere sig og blive motiveret til at deltage i undervisningen.

5.4 Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering er et begreb, der går ud på at differentiere undervisningen ud fra elevernes forudsætninger. Eleverne i en folkeskoleklasse er forskellige, både behov mæssigt og fagligt. Derfor er det vigtigt, at læreren tilgodeser elevernes forskelligheder, og har viden om elevernes styrker og svagheder (Brodersen & Gissel, 2015, 195). For at undervisningsdifferentieringen skal lykkes i en klasse skal eleven, uanset forskelligheder og forudsætninger, undervises i det samme emne, med det samme indhold. Derfor skal læreren differentiere opgaverne og øvelserne, så det passer til elevens behov (Brodersen & Gissel, 2015, 195). Undervisningsdifferentiering er en del af folkeskoleloven, som lyder således: Folkeskolelovens §18 *Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger* (Retsinformation, 2021).

5.5 Psykologiske ilte

Jan Tønnesvang har skabt en teori, der er lavet som en metafor omkring fire forskellige ilte. De ilte indbefatter den *tilhørsskabende ilt*, den *anerkendende ilt*, den *horisontskabende ilt* og *udfordringsilten* (Tønnesvang, 2006, s. 180). Disse ilte skal ses som de psykologiske behov, vi som mennesker besidder og som er vigtige at pleje, for at vi som mennesker kan udvikle os. I metaforisk forstand, så kvæles vi, hvis ikke vores behov for de forskellige ilte opfyldes. I en folkeskolesammenhæng er det primært lærerens rolle og ansvar at sørge for, at eleverne ikke bliver ”kvælt”, men at elevernes psykologiske behov bliver opfyldt og næret.

For at elevens behov for anerkendelse bliver opfyldt, skal læreren se eleven som de er, og læreren skal anerkende elevens arbejde og person (Tønnesvang, 2006, 180). Den horisontskabende ilt omhandler behovet for inspiration. Eleven skal føle sig inspireret og skal kunne se en mening med, hvad de foretager sig i undervisningen. Elevens motivation afhænger meget af en meningsfuld undervisning (Tønnesvang, 2006, 180). Elevernes behov for at tilhøre et fællesskab er det som Tønnesvang kalder den tilhørsskabende ilt. Eleverne skal føle sig velkommen i klasserummet, og være inkluderet i undervisningen, samt være en del af det sociale fællesskab i klassen (Tønnesvang, 2006, s. 190). Den sidste ilt Tønnesvang opererer med er behovet for udfordring. Vi som mennesker har brug for at blive udfordret, både for motivationens skyld, men også for vores kognitive udvikling. De opgaver eleverne bliver stillet skal kunne løses. Hvis de er for svære kan det gå ud over elevens mestringsforventninger og elevens motivation vil falde. Hvis opgaven er for nem, udvikler eleven sig ikke fagligt. Derfor skal eleven udfordres ud fra elevens forudsætninger, så eleven kan fuldende en opgave, uden den er for let (Tønnesvang, 2006, s. 180).

5.6 Synlig læring

Synlig læring er et begreb som er udviklet af den New Zealandske undervisningsprofessor John Hattie. Begrebet refererer til det vigtige i god undervisning, nemlig lærerens viden omkring elevernes læring (Laursen, 2015, s. 75). Læreren skal have kendskab til elevernes viden og måden eleverne tilegner sig viden på. Ved at have et indgående kendskab til elevernes viden skal læreren kunne justere og tilrettelægge undervisningen. Den viden kan eksempelvis opnås via skriftlige produkter og dialog i klasserummet (Laursen, 2015, s. 76). Læreren skal ifølge Hattie være ledende, omsorgsfuld samt være aktiv og engageret i undervisningen, hvilket betyder, at læreren ikke må fralægge sig det medansvar, læreren har, for elevernes læring (Laursen, 2015, s. 76). Samtidig er det vigtigt at fastslå, at det ikke er det undervisende materiale, eller ”stoffet” læreren skal have sit fokus på, men nærmere elevernes arbejde med at udvikle en forståelse af det undervisende materiale (Laursen, 2015, s. 76).

6.0 Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere de didaktiske nærbilleder. Derudover vil jeg også analysere mine observationer fra min logbog, og afslutningsvis vil jeg kigge på de to interviews jeg har lavet med Ali og Abdullah.

6.1 Forsøg med familiehistorien – Det didaktiske nærbillede

Det første didaktiske nærbillede viser en situation, hvor eleverne i en 7. klasse, ikke vil deltage i en opgave omkring familiehistorie. Opgaven er udformet efter historiedidaktikens forskrifter, ved at bruge eleverne selv i undervisningen. Eleverne skulle "bare" snakke med deres familiemedlemmer, og præsentere for hinanden i klassen, hvad de havde fundet ud af. Formålet med øvelsen er at give eleverne et større ejerskab på historien, ved at bruge deres familie som historisk materiale. Eleverne burde ifølge historiedidaktikerne være meget interesseret i sådan en opgave (Kvande & Naastad, 2013, s. 151). Eleverne i det multikulturelle klasserum bliver mere interesseret i historiefaget, hvis de kan se dem selv i historien. Til trods for den store udfordring ved første gennemgang af opgaveformuleringen (didaktisk nærbillede 1), forsøgte jeg igen at stille eleverne opgaven. Dette blev gjort ud fra tanken om, at det var mig, som læreren, der havde stillet opgaven forkert, så eleverne ikke havde forstået opgaven. Til anden opgaveformulering (didaktisk nærbillede 2), havde jeg forberedt et opgaveark, som skulle være til hjælp for eleverne, hvori der indgik forskellige spørgsmål som eleverne kunne stille deres familiemedlemmer. Udover de forskellige spørgsmål, er der også beskrevet et formål med opgaven, samt en beskrivelse af de forventninger, jeg som lærer, har til elevernes besvarelser. Forskningen viser at synlig læring har en positiv effekt på elevernes motivation. Alligevel trodser eleverne igen Kvande og Naastads historiedidaktik, og er ikke interesseret i sådan en opgave.

Det er et meget interessant fund, at elever trodser historiedidaktikken. Spørgsmålet er bare hvorfor? Eleverne burde finde sådan en opgave interessant. Historiedidaktikerne skriver, at når elever med flere nationaliteter sidder sammen, så betyder det, at der kan komme flere forskellige virkelighedsopfattelser (Kvande & Naastad, 2013, s. 154).

Samtidig snakker denne øvelse også ind i forhold til den rapport der er udarbejdet af EVA. Rapporten fortæller, at eleverne ønsker at få en mere aktiv rolle i undervisningen, samt få lov til at udforske og eksperimentere (EVA, 2018). Så frem for de passive øvelser, hvor eleven sidder og læser i en tekst og besvarer nogle spørgsmål, er denne øvelse med familiehistorien et modstykke. Eleven skal aktivt gå hjem og snakke med deres familiemedlemmer, og burde i teorien få en mere aktiv rolle og blive mere motiveret til at deltage. Når jeg samtidig forsøgte at inspirere eleverne, eller at ilte dem med den horisontskabende ilt, hvis vi bruger Jan Tønnesvangs metafor (Tønnesvang, 2006, 180). Denne opgave skulle gerne være meningsfuld for eleverne, da det netop omhandler deres egne historier, samt familie. Samt anerkende elevernes historier og deres families liv, således, at eleverne også

føler, at de bliver set og hørt i skolen, og at de elever, der normalt har en passiv tilgang i skolen, også føler at de får noget at sige (Tønnesvang, 2006, 180). Samtidig skulle det synlige formål med opgaven, være med til at motivere eleverne til deltagelse. John Hattie skriver om synlig læring, at det er vigtigt for læreren at have kendskab til elevernes læring og kunnen og samtidig er Hattie også stor fortaler for at opstille læringsmål for eleverne (Laursen, 2015, s. 76). Med tanke på Hatties tanker om synlige læring, opstillede jeg dette læringsmål for eleverne i klassen: *Målet med denne opgave er, at I skal med hjælp fra jeres familie, kunne se jer selv i historien, og kunne reflektere over jeres egen historie.* Min tanke efter det første forsøg med opgaven (didaktisk nærbillede 1), var at eleverne var bange for at udstille deres familie og dem selv.

6.1.1 Delkonklusion

Eleverne trodser historiedidaktikken, og vil ikke deltage i sådan en opgave. Derfor kunne man argumentere for, at eleverne ikke tager medansvar for deres egen læring, selvom jeg stillede dem en opgave, hvori eleverne havde medindflydelse på opgavens indhold, samt, at eleverne fik en aktiv rolle. Omvendt kan det også være et udtryk for, at eleverne netop tager ansvar for egen læring, ved at tage et aktivt valg om at sige nej til sådan en opgave. På den måde kan man argumentere for at eleverne selv tager et valg.

6.2 Logbogen – Eksperiment med valgmuligheder i historieundervisningen

Når eleverne ikke tog imod opgaven om familiehistorien, måtte jeg sadle om i forhold til min problemformulering. Jeg skulle finde en måde at få eleverne til at tage ejerskab over historieundervisningen og gøre dem til aktive aktører. Jeg opdagede, at måden man kan gøre det på, er ved at lade eleverne tage et aktivt valgt omkring deres egen læringsproces. Det gjorde jeg ved at lave et eksperiment omkring valgmuligheder i forhold til læringsmateriale i historieundervisningen. Hvis vi ser på de to første uger af dette eksperiment, hvor det er mig, som lærer, der dikterer, hvad eleverne skal lære, samt, hvordan de skal lære det, så opdagede jeg hurtigt, at eleverne ikke fandt undervisningen interessant. Eleverne var rastløse, og kunne ikke forholde sig til den formativt evaluerende opgave jeg havde lavet, i form af en tidslinje eleverne skulle lave. I den periode kunne det lige så godt have været eleverne i min klasse, som havde udtalt sig til EVA-rapporten. Eleverne var hverken en aktiv aktør i undervisningen. Eleverne havde ikke noget medansvar for, hvordan undervisningen skulle foregå eller, hvordan det underviste materiale skulle læres. Som vi ved, så er

alle elever forskellige, både behovsmæssigt og fagligt. Under de første to uger opdagede jeg, at der var en kontrast i, hvordan eleverne opførte sig i forhold til de to undervisningsmaterialer. Det var omkring halvdelen af eleverne, der fulgte med i filmen, mens den anden halvdel lavede alt muligt andet i undervisningen. Omvendt var det ugen efter, hvor en stor andel af de elever, der forstyrrede de andre elever under filmen, faktisk læste fokuseret. Og samtidig var der en stor del af de elever, der var fokuseret under filmen, nu de elever der forstyrrede de andre elever. Rollerne var byttet lige over, hvilket fik mig til at stille spørgsmålet, om det var muligt at holde ”begge grupper af elever” beskæftiget og fokuseret i undervisningen?

Derfor overvejede jeg at differentiere undervisningen således, at eleverne selv måtte bestemme, hvilke undervisningsmateriale de ville benytte. Jeg fortalte eleverne at valget var mellem at se fortsættelsen på filmen vi så i den første uge, og at læse videre fra sidste gang på Alineas portal. Eleverne delte sig meget ligeligt op, dog med en større gruppe, der valgte at se filmen. De elever, der valgte at læse, var de samme elever, der var fokuseret under læsningen i uge to. Eleverne skulle se filmen på deres computer med høretelefoner på, og jeg fandt nogle høreværn frem til de elever, der skulle læse. Jeg oplevede, at eleverne responderede godt på dette, og der var faktisk ro og fokus fra elevernes side. Jeg havde planlagt det således, at filmholdet og læseholdet ca. var færdige samtidig. Dog var der nogle enkelte læsere, der var hurtigere færdige, som fik lov til at læse videre på Alinea og begynde på et nyt kapitel. Tidslinjeøvelsen, som eleverne nu kendte til, blev afprøvet igen. Frem for, at jeg valgte grupperne for dem, bad jeg dem selv at lave grupper. Det betød, at eleverne nu selv kunne vælge, hvem de var sammen med. Inden jeg satte eleverne i gang med at lave tidslinjen, sagde jeg til dem, at de skulle overveje, hvem de skulle være sammen med. At det ikke nødvendigvis var det bedste at være sammen med deres bedste kammerat, men at de skulle overveje, hvem man ville være gode til at arbejde sammen med. Samtidig sagde jeg til eleverne, at hvis de ikke kunne finde ud af at dele sig op, så alle elever i klassen havde en gruppe, eller hvis de endte i en gruppe, hvor de ikke lavede noget, så gik vi tilbage til, at det er mig der lavede grupperne. Grunden til at sige det, var for at eleverne kunne se at jeg havde tillid til dem, at eleverne nu selv skulle forsøge at tage ansvar for deres egen læring.

Eleverne fandt ud af at lave grupper, og faktisk var det gruppekonstellationer jeg var overrasket over. Eleverne havde ikke ”bare” delt sig ud i grupper med deres venner, men havde faktisk delt sig ud i

grupper, med elever de normalt ikke snakker med. Og de præsterede samtidig at lave en tidslinje, noget som de fleste elever ikke har kunne præstere i de foregående 2 uger.

Dette vidner om, at eleverne har taget et ansvar i undervisningen, og de har taget den tillid, som jeg har vist dem, til at producere noget fagligt.

Det samme gjorde sig gældende i ugen efter, hvor jeg igen differentierede undervisningen, så eleverne selv skulle tage ansvar og stilling, til hvilke materiale og læremåde, de ville benytte sig af.

6.2.1 Delkonklusion

Efter dette eksperiment blev jeg gjort opmærksom på en ny form for ro og interesse i klassen. Når eleverne selv får lov til at vælge, hvordan de vil lære, frem for, at jeg står og presser eleverne til noget de ikke har lyst til, får jeg en klasse, der arbejder mere effektivt. Dette betyder en større ro i undervisningen og elever der pludselig deltager aktivt i undervisningen.

6.3 Interview med elev fra klassen

Interviewet med eleven, som i denne opgave hedder Ali, gav mig en indsigt i, hvordan han tænkte undervisningen havde foregået de sidste par måneder. Han fortalte, at han synes undervisningen ikke var så kedelig som den førhen havde været. Som Ali selv nævner i interviewet, så er 2. verdenskrig et mere action fyldt emne end middelalderen. Derudover siger Ali, at han oplever, en form for frihed i undervisningen. Han er glad for den tillid jeg giver eleverne i klassen, så de selv kan bestemme, hvor de vil sidde på skolen, og samtidig kan han også lide den form for differentiering jeg laver i undervisningen. Han synes filmen var kedelig, da alle elever var "tvunget" til at se filmen. Derfor ville han hellere læse for sig selv, og kunne gå et andet sted hen, end bare at sidde i klassen og lære. De andre lærere, som klassen har, giver ikke eleverne den frihed, fordi de er bange for at de ikke laver noget. Det er også forståeligt, hvis man har negative erfaringer med den arbejds metode i klassen.

Ali havde en positiv oplevelse, med at kunne vælge mellem at læse eller se en film. Ali siger: *Ja, det er altid rart at se film, men jeg kan bedre koncentrere mig, hvis jeg læser. Derfor valgte jeg at læse, hvilket var meget rart at sidde og læse for mig selv. Jeg fik også høretelefonerne på, så jeg blev ikke forstyrret af de andre. Det larmer meget i klassen, når vi skal læse, så det var også rart, at jeg kunne gå ned på biblioteket (bilag 3).*

Det at Ali selv kunne tage et aktivt valg, mellem en film eller at læse på Alinea, betyder, at Ali selv tager ansvar for sin egen læring. Og at Ali, og de andre elever i klassen, får den tillid af mig, og besvarer den tillid ved at lave det de skulle, betyder at deres motivation i undervisningen er stigende. Da Ali og jeg kommer ind på familieopgaven, får jeg et nyt perspektiv, på hvorfor der var så stor en modvilje. I interviewet, der er Ali meget god til at beskrive hans tanker og holdninger, og svarer med meget lange og indholdsrige sætninger. Da samtalen bevæger sig mod familieopgaven, begynder Ali at svare mere kortfattet, hvilket kan fortolkes som en form for ubehag for Ali. Hvis vi ser på nogle af de spørgsmål og de svar han giver:

Kan du huske den opgave jeg stillede for et par måneder siden? Det var opgaven med familiehistorie, hvor I skulle interviewe jeres familiemedlemmer.

Ali: Ja det kan jeg lidt.

Jeg spørger omkring det, fordi jeg synes jeg kunne fornemme en form for uvilje mod opgaven. Hvad tænker du det?

Ali: Jeg bryder mig ikke om at tale om min familie.

Hvorfor ikke? Vi har da snakket om din far, som sad i fængsel i Irak og flygtede derfra.

Ali: Ja, men jeg er ikke glad for at snakke om ham i klassen. Jeg kan ikke lide at snakke om min familie i klassen.

Er det fordi du synes det er pinligt, eller at du føler at du udstiller ham foran dine klassekammerater?

Ali: Ja, jeg tror ikke han ville bryde sig om det.

(Bilag 3)

Det der falder mig mest ind er, at det ikke er for Alis egen skyld, han ikke bryder sig om opgaven, men han tænker mest på sin egen familie. Ali føler, at han vil udstille sin far, hvis han bruger han som

eksempel i en opgave, og muligvis vil bringe skam over ham foran de øvrige elever i klassen. Den påstand bliver bakket op af mit næste spørgsmål, hvortil jeg spørger, om han har snakket med sin familie omkring opgaven, hvilket Ali svarer nej til. Det kan tolkes, som om, at Ali lidt mangler den tilhørsskabende ilt, hvis vi bruger Tønnesvangs metaforer. Når Ali er utryk ved at fortælle om hans families historie kan vidne om et dårligt socialt fællesskab i klassen. Det kan bakkes op at mit afsluttende spørgsmål:

Okay, tænker du at det ville være en bedre opgave, hvis det bare var mig i skulle lave opgaven til? I kunne have lavet en screencast, og afleverede den til mig, så det kun var mig der skulle se den?

Ali: Ja, det havde måske være lidt bedre.

(bilag 3)

Dette svar vidner om, at jeg i stedet for skulle have bedt eleverne om at aflevere en screencast til mig, eller på en anden måde gøre opgaven mere individuel. Dette kunne have betydet, at flere elever ville være motiveret til at lave opgaven, og tale med deres familie.

Det andet semistrukturerede interview jeg lavede, var med en elev, som i denne opgave hedder Abdullah. Abdullahs familie kommer fra Palæstina, hvilket jeg synes var meget interessant i forhold til en opgave omkring 2. verdenskrig. Til mit spørgsmål omkring, hvad han synes var godt i undervisningen svarer han: *Det er sjovt at se film, og dilemmasplet var også meget sjovt at prøve. Så synes jeg også det er meget godt, at vi ikke behøver at læse hele tiden, og jeg kan vælge ikke at læse. Jeg læser ikke så godt, så det er meget rart at se film i stedet* (bilag 3).

Han har nydt godt af den differentiering i undervisningen, hvor han selv har bestemt at han skulle se film, frem for at læse, hvilket han ikke er så god til. Så han lærer det samme historiefaglige stof, som de elever, der vælger at læse. Abdullah svarer således at han er glad for selv at vælge, hvordan han vil lære historie.

Abdullah var, som mange andre elever i klassen, meget modvillig til at lave familiehistorieopgaven. Jeg bad ham om at sætte nogle ord på opgaven, og hvad han tænkte. Han fortalte, at han ikke troede at hans forældre ville forstå, hvorfor de skulle blandes ind i skolen. Mere interessant svarer han til mit spørgsmål:

Jeg tænkte det ville være meget interessant at høre, hvad dine forældre tænker om 2. verdenskrig, og hvad det har betydet for Palæstina, hvor i oprindeligt kommer fra.

Abdullah: Jeg kan bare ikke stå foran klassen og sige at mine forældre ikke kan lide jøder, fordi de har taget deres land (bilag 3).

Når man ser det fra hans side, kan man godt forstå at han ikke ville stå foran klassen og sige det. Det virker også som en meget voldsom ting at sige, men Abdullah var ikke afvisende over for opgaven, da jeg spurgte ham, om det ville være bedre, hvis vi havde lavet en screencast, fremfor en øvelse, hvor eleverne skal side og samtale med hinanden.

6.3.1 Delkonklusion

Når jeg sammenligner svarene fra Ali og Abdullah, så ser jeg en klar sammenhæng. De svarer begge, at de nyder friheden til selv at vælge, selvom de arbejder på forskellige måder. Begge elever ender med at lave en korrekt tidslinje, hvilket betyder, at de har taget et medansvar i undervisningen og for deres egen læring. Det er noget, som de ikke har arbejdet med før, da de, som Ali siger, ikke kan opføre sig ordentligt, hvilket betyder, at de andre lærere ikke tør give dem for meget frihed. Derudover er der også en klar sammenhæng mellem Alis og Abdullahs svar, når det handler om familiehistorieopgaven. De svarer begge, at grunden til at opgaven ikke faldt i deres smag, var i forhold til deres familier. De var begge bange for at udstille deres familier, og sætte dem i et dårligt lys. Dog svarede begge, at det ville være bedre, hvis klassen lavede en screencast, og det kun var mig der så dem. Problemet med sådan en opgave ville være, at eleverne ikke deler synspunkter og fortolkninger, som er en af formålene med familiehistorieopgaven. Opgaven er baseret ud fra Kvaade og Naastads historiedidaktiske bog, hvori de skriver, at elevernes motivation vil stige, hvis de får lov til at dele synspunkter og fortolkninger, af deres egne familiehistorier (Kvande & Naastad, 2013, s. 154).

7.0 Sammenfatning og diskussion af analysen

Lærerne bliver i det moderne samfund konfronteret med et stigende krav til individualisering af sin undervisning og vejledning (Krejsler, 2003, s. 67). Det ses både gennem folkeskolelovens krav til

undervisningsdifferentiering, hvor lærerne i højere grad, skal se eleverne som individualister, frem for en samlet enhed i en klasse. Der skal tage højde for elevernes forskellige færdigheder, samt begrebet medansvar for egen læring. Medansvar for egen læring er en udvikling af begrebet ansvar for egen læring, der blev gjort populært i 1980'erne. Ansvar for egen læring er et begreb, som er inspireret af Piagets kognitive læringsteori, hvor eleven selv får et ansvar for egen læring i undervisningen. Begrebet kan kritiseres, da det er for meget ansvar at lægge i elevernes hænder, derfor er begrebet medansvar for egen læring et mere retvisende begreb. Når eleven nu har et medansvar er det kun passende, at eleven også får medbestemmelse på undervisningen, da det for mig ellers kan virke som et hult begreb.

Gennem mine eksempler fra undervisningen, er der så tale om, at jeg har givet eleverne medbestemmelse i undervisningen, eller er der mere tale om en form for detaljeret disciplinering af undervisningen? Er der tale om medbestemmelse i den undervisning jeg har lavet i den 7. klasse, eller er der nærmere tale om, at jeg pådutter mine egne holdninger til, hvad eleven skal lære i historieundervisningen. Fordi, hvis det er mig der pådutter mine egne holdninger og forklæder dem som medbestemmelse, så er det i virkeligheden ikke eleven, der har et valg. Så bliver det i højere grad tale om en detaljeret disciplinering af undervisningen (Krejsler, 2003, s. 69). Det er trods alt mig, i kraft af rollen som historielæreren, der har det endelige ord for, hvor meget indflydelse eleven har i undervisningen. Så der opstår et dilemma, når læreren, ifølge formålsparagraffen, skal danne elever til at kunne tage del i samfundet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021), når det samtidig er læreren, der i sidste ende har magten i et klasselokale. Dette er en problemstilling, der har eksisteret siden 1700-tallet, hvor Rousseau formulerede sig således: *Din elev skal altid tro, at han er mesteren selv, mens det altid er dig, der er det* (Krejsler, 2003, s. 72). Det virker paradoksalt, at læreren skal lære eleven at bestemme, på den rette 'måde' (Krejsler, 2003, s. 72).

Alligevel vil jeg påstå, at jeg, via valgmuligheder i undervisningen, har givet eleverne en mulighed for at have en form for medindflydelse på deres egen læring. Eleverne har fået stillet forskellige læremidler til rådighed, hvor de selv har kunne vælge, hvilke der passer til deres behov. Dette bliver endda bekræftet af eleverne selv, da de fortæller mig, at de er glade for at få valgmuligheder i undervisningen. Abdullah siger i interviewet, at han ikke er så god til at læse, så derfor udnytter han valgmuligheden at lade vær med at læse, og se en film i stedet. Dette vidner om, at Abdullah kender sine egne begrænsninger for læring, og ser det som en motivationsfaktor, at han selv kan bestemme,

om han vil opnå læring gennem en film, en tekst eller et spil. Resultatet af denne metode taler også sit eget sprog, da jeg via tidslinjen kan se en klar forbedring i elevernes læring fra de to første undervisningsgange, hvor det var mig, der bestemte, hvordan eleverne skulle lære, og de to sidste undervisningsgange, hvor jeg gav eleverne medansvar.

Det samme kan ses i de didaktiske nærbilleder, hvor eleverne ikke ville deltage i en opgave omkring deres egen familie. Fordi, hvordan kan den synlige inddragelse af eleverne, via opgaver omkring deres familier, ikke motivere eleverne til deltagelse? Vi får en forklaring af både Ali og Abdullah i interviewene, hvor de begge fortæller, at de er bange for at udskamme deres familier i undervisningen. Det virker til at være en legitim begrundelse, og som netop Abdullah fortæller, så lyder det ikke særlig pænt at fortælle, at hans forældre ikke kan lide jøder. Og når det er samme tankegang Ali har, når han fortæller, at han er sikker på at hans far ikke ville være glad for at få sin historie fortalt foran hele klassen. Jeg kan kun tage udgangspunkt i Ali og Abdullah, da det er de eneste to elever jeg har interviewet, men jeg må næsten gå ud fra, at de fleste af de andre elever i klassen har samme bekymring. På trods af resultatet af opgaven, ser jeg det ikke som værende et forsøg der er mislykkedes. Fordi der kan vi begynde at diskutere medansvar og medejerskab af egen læring. Eleverne tager et ansvar, hvor de aktivt fravælger en opgave, som burde give dem et ejerskab på historien, og hvor jeg efter interviewene blev opmærksom på, at det ikke var selve opgaven, der var problemet, men nærmere at eleverne ikke vil dele oplysningerne med hinanden. Det tolker jeg ud fra mine spørgsmål til Ali og Abdullah, som begge fortæller mig, at de ville have nemmere ved at lave en screencast og kun dele den med mig. Dette kan fortolkes som, at de ser mig som en autoritet, som de har respekt og tillid til, at jeg ikke vil være fordømmende eller sætte deres personfølsomme historier i vanære.

8.0 Kritiske forbehold

Inden konklusionen på min problemformulering, vil jeg i dette afsnit komme med en reflektering over opgaven, samt undervisningen på Nørre Fælled Skole.

Det som undrede mig ved familieopgaven handlede i høj grad om min egen praksis. Efter det første forsøg med opgaven, reflekterede jeg over, om det i højere grad handlede om mine egne evner til at

formidle, der var i spil. Jeg tænkte om det muligvis var der fejlen lå, og ikke så meget eleverne, der var modvillige, men mere om de ikke forstod opgaven. Det var også grunden til, at jeg igen forsøgte mig med opgaven, dog ville jeg ved forsøg nummer to, have lavet et arbejdsark, med spørgsmål de kunne stille deres familier. Samtidig havde jeg det in mente, at jeg, på daværende tidspunkt, kun havde undervist klassen i 1,5 måned, og havde ikke fået opbygget den dybe relation, som også er vigtig i forhold til den synlige læring som John Hattie advokerer for (Laursen, 2015, s. 75). Samtidig, var jeg, på daværende tidspunkt, ikke fuldt ud opmærksom på elevernes kunnen, hvilket også er en stor fejlkilde, når man skal tilrettelægge og udføre undervisning. Derfor kunne opgaven lige så vel være for omfattende til, at eleverne kunne overskue sådan en opgave. Med andre ord, havde barren været sat for højt i forhold til elevernes niveau, hvilket ville medføre en kvælning af elevernes udfordringsilt (Tønnesvang, 2006, s. 180).

9.0 Konklusion

I dette afsnit vil jeg på baggrund af min analyse og diskussion konkludere på dette projekts problemformulering, som lyder: *Hvordan kan synlig inddragelse af elever, herunder bl.a. valgmuligheder i forhold til egne læreprocesser, være med til at fremme motivation for deltagelse i historieundervisning, samt fremme elevers medejerskab til egen læring?*

Ud fra mit analyseafsnit, samt en diskussion af begrebet medbestemmelse, kan jeg konkludere, at valgmuligheder er med til at forbedre elevernes medbestemmelse i undervisningen. Det er vigtigt at pointere at valgmuligheder ikke er den "hellige gral" inden for undervisningsdifferentiering, og der findes en lang række andre, og måske mere effektive, metoder at motivere elever på. Dog kan jeg bevidne en positiv effekt i undervisningen, ved at give eleverne en form for selvbestemmelse, ved at lade dem tage nogle aktive valg, og vise dem en tillid i undervisningen. Det er en tillid eleverne i min 7. klasse ikke har oplevet meget af, fra de andre lærere, som fastholder dem i et "jerngreb" i undervisningen, hvor det er lærerne selv, der bestemmer alt i undervisningen. Derfor kan den store uro, der hersker i klassen, fortolkes som en ubevist, eller bevist utilfredshed til lærerens undervisningsmetoder, hvor eleverne har meget lidt indflydelse på undervisningsgangen. Det kan ses som en ond spiral, fordi eleverne udtrykker deres utilfredshed, som uro, hvorefter læreren strammer grebet om undervisningen. Det medfører, at eleverne er endnu mere urolige i klassen. Derfra er det skruen uden ende, og det ender i den onde spiral, som har hersket i denne klasse i mange år. Mine

resultater viser klart og tydeligt, at eleverne i denne klasse fortjener længere snor i undervisningen, hvilket eleverne kvitterer med at deltage aktivt i undervisningen.

10.0 Perspektivering

I dette afsnit vil jeg præsentere, hvordan man kunne arbejde videre med dette projekts tematikker.

Hvis jeg skulle arbejde videre med dette projekts problemstillinger, kunne det være spændende at arbejde videre med valgmuligheder i undervisningen. Hvad ville der ske med elevdeltagelsen i undervisningen, hvis eleverne fik flere muligheder at vælge i mellem? Hvis det nu ikke blot var forskellige læremidler eleverne fik valget imellem, men hvis det også var forskellige emner at arbejde med inden for forløbet. Så eleverne inden for emnet 2. verdenskrig, eksempelvis fik lov til at vælge mellem at arbejde med besættelsen, D-dag, holocaust og Manhattanprojektet. En ulempe ved sådan en undervisningsform, ville være at det krævede meget forberedelse fra lærerens side at skulle facilitere undervisningen på den måde, hvis der også skulle findes forskellige undervisningsmaterialer. En anden ulempe ville være det problem, at eleverne ikke lærer det samme stof, så de ville mangle en del historisk viden. Dog kunne man facilitere nogle fremlæggelser, så de forskellige grupper, blev små eksperter på hvert deres område, og fremlagde den tilegnede viden foran resten af klassen. Det ville være spændende at forsøge sig med familiehistorieopgaven igen. Dog med nogle justeringer i forhold til udførelsen af opgaven. Eleverne i mine interviews var ikke afvisende over at lave opgaven, dog med det forbehold, at den skulle laves som en screencast, og det kun var mig som så deres præsentationer. Hvis jeg fik eleverne til at producere en screencast, ville det måske være muligt at undersøge det Kvande og Naastad skriver om. Ville den multikulturelle elevs motivation i historieundervisningen virkelig stige, hvis de skulle lave en screencast omkring deres familiehistorie? Eller vil resultatet blive det samme som de tidligere forsøg?

11.0 Litteraturliste

11.1 Bøger

Brodersen, P. & Gissel, S. T. (2015). Kap. 6 - Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I: *Effektiv undervisning*. (3. udgave). (s. 190-212). København: Hans Reitzels Forlag.

Christoffersen, J. P. (2008). Hvad er god undervisning I: Helmke, A., & Meyer, H., & Lankes, E., & Ditton, H., & Pfiffner, M., & Walter, C., & Trautmann, M., & Wischer, B., ... & Heymann, H. W. *Hvad vi ved om god undervisning* (s.5-27). København: Dafolo

Damlund, V. & Nielsen. (2018). Kap. 10 - Din faglige udvikling som underviser. I: *Undervisning på professionsuddannelser*. (1. udgave). København: Munksgaard

Eskelund Knudsen, H. & Aage Poulsen, J. (2016). Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen. (1.udg.) Jellinge: Historielab

Højen, M & Brinkkjær, U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser. Hermeneutik*. København: Hans Reitzels Forlag

Krejsler, J. (2003). At undervise gennem selvbestemmelse. I: *Pædagogik og Professionalitet*. Kverbekk, T. (red.). Klim: Aarhus C

Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? - Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Larsen, V. & Tireli, Ü. (red.) (2015). *Bacheloropgaven*. København: Akademisk Forlag.

Laursen, P. F. (2015). Kap. 2 – God og effektiv undervisning I: *Effektiv undervisning*. (3. udgave). (s. 57-86). København: Hans Reitzels Forlag.

11.2 Websider

Børne- og undervisningsministeriet. (2021). Folkeskolens formålsparagraf. Lokaliseret d. 2 Januar 2022 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Danmarks Evalueringsinstitut - EVA.dk. (2018). *Elever på mellemtrin og i udskoling: "God undervisning motiverer os"*. Lokaliseret d. 12 november 2021, på:

<https://www.eva.dk/grundskole/elever-paa-mellemtrin-udskoling-undervisning-motive>

Jensen, A. H. (2021) *Cooperative learning: Giv eleverne ordet - de vil elske dig for det*. Lokaliseret 21 december 2021, på: [https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-](https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/cooperative-learning-giv-eleverne-ordet-derer-os)

[didaktik/undervisningsformer/cooperative-learning-giv-eleverne-ordet-derer-os](https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/cooperative-learning-giv-eleverne-ordet-derer-os)

Nationalt Videncenter for Læsning (n.d.). *Materialer til feltobservationer*. Lokaliseret d. 21

December, 2021, på: <https://www.videnomlaesning.dk/media/1724/materialer-til-feltobservation.pdf>

Retsinformation. (2021). Folkeskoleloven. Lokaliseret 2 januar 2022, på:

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>

12.0 Bilag

12.1 Bilag 1 - Logbog

12.1.1 Uge 1

Efter forsøget med familiehistorie, måtte jeg hurtigt omlægge undervisningen, så eleverne, i stedet, skulle se en film, og efter skabe en tidslinje ud fra hvad de lige har set. Filmen er en hurtig gennemgang af 2. verdenskrig og har fokus på begivenhederne fra 1918-1940. Selve denne øvelse er afprøvet i praktikken, med et positivt resultat. Dog oplevede jeg et andet scenarie i undervisningen her. Under filmen, som varede ca. 24 minutter, var der den klassiske urolighed, som herskede i klassen. Mange af eleverne fulgte ikke med i filmen, enten ved at snakke med sidemanden, hænge over bordet eller kaste med papir efter hinanden. Dette forstyrrede den håndfuld af elever, der forsøgte at følge med i filmen. Efter filmen skulle eleverne med nogle udklippede nedslagspunkter såsom: *Børskrakket*, og *Tyskland og Sovjetunionen invaderer Polen*, sætte dem i korrekt rækkefølge, hvorefter de ville sidde med en hel tidslinje. Jeg lavede grupperne og delte eleverne ud i 6 grupper, med 4 elever i hver gruppe. Mange af eleverne forstod ikke hvad de skulle og de påstod at de aldrig havde hørt om nogle af de nedslagspunkter. Der pointerede jeg, at hvis de havde fulgt med i filmen, så kunne de svarene. Opgaven fungerede ikke som jeg havde forventet, da de fleste af eleverne ikke kunne fremmane en tidslinje, som var acceptabel. Når jeg skriver dette, så er det ikke fordi 1 ud af de 6 nedslagspunkter var forkert placeret, men nærmere alle nedslagspunkter var forkert placeret. Der var to grupper ud af de 6 grupper jeg havde lavet, der havde en nogenlunde korrekt tidslinje. De elever var de samme elever, der fulgte (forsøgte) med i filmen.

12.1.2 Uge 2

Undervisningen i uge 2 skiftede jeg materiale, hvor vi gik fra filmen, som uge 1, til at læse kapitel 2 *Verden i flammer* på Alineas portaler. For at følge op på forrige uges undervisning skulle eleverne læse om den samme periode som filmen, som eleverne så i forrige uge. Formålet med dagens undervisning var det samme som i forrige uge. Eleverne skulle sidde alene, og læse for dem selv. Hurtigt opstod der larm og uroligheder i klassen, hvilket betød at mange af eleverne ikke kunne koncentrere sig. Eleverne begyndte at skændes indbyrdes og der opstår mere larm. På trods af det, er der flere elever end ugen forinden der faktisk er fokuseret og læser. De sidder med høreværn på,

og læser koncentreret. Overraskende, så er mange af de elever der læser nu, de samme elever der skabte uro i forrige uge, hvor de elever der var fokuseret under filmen i sidste uge, de samme elever der skaber uro her. Nu kom evalueringen af undervisningen, hvor eleverne igen skulle lave en tidslinje. De forskellige nedslagspunkter, eller bullets, er de samme og ugen forinden. Jeg delte klassen ud i 6 grupper, som ugen forinden, dog med nye gruppemedlemmer. Denne gang var der 3 grupper der lavede en korrekt tidslinje, fremfor den ene gruppe i sidste uge. De 3 andre grupper bar meget præg af useriøsitet og at ville lave alt muligt andet.

12.1.3 Uge 3

Efter sidste undervisningsgang tænkte jeg meget over det skift der var i uroen og ”motivationen”. Jeg undrede mig meget over at de elever, som deltog aktivt da vi så filmen, begyndte at skabe uro, da vi skulle læse, og omvendt. Tredje undervisningsgang prøvede jeg at give eleverne den mulighed for at lave noget forskelligt. Jeg fortalte eleverne at de havde valget mellem at læse på Alinea og se en film på YouTube. Læsestoffet og filmen omhandlede de samme temaer og eleverne skulle igen skabe en tidslinje som i de foregående 2 uger. Klassen delte sig meget lige op, så omkring halvdelen af klassen valgte at se filmen, og den anden halvdel valgte at læse. I klassen er der lyddæmpende høreværn, som eleverne kan benytte sig af. Jeg fortalte dem som læste at de med fordel kunne tage dem på og læse. De elever som så filmen, tog deres høretelefoner på og så filmen. Eleverne arbejdede fokuseret i omkring 30 minutter, hvorefter, dem som havde set filmen færdig, begyndte at skabe uro. Jeg udleverede stripsne til tidslinje, og klassen fik denne gang lov til selv at vælge grupper. 5 af grupperne lavede en næsten korrekt tidslinje. Dette er en positiv udvikling, men den positive udvikling kan måske skyldes andre hændelser eller begivenheder. Jeg forsøger igen næste uge.

12.1.4 Uge 4

Fjedre undervisningsgang, var undervisningen struktureret på samme måde som ugen forinden, med et læsehold og et filmhold. Dog var der flere elever der valgte filmen, frem for læsestoffet. Eleverne skulle arbejde med besættelsen, og afslutningsvis skulle eleverne forsøge sig med dilemmaspelet.

Igen var det en positiv oplevelse, og eleverne holdt koncentrationen i 45 min, hvilket er en kæmpe sejr. Jeg spurgte nogle af de elever, der ofte skaber uro i klassen, om hvordan det gik og hvordan det kunne være at der var så stille i dag. Eleverne svarede tilbage, at de godt kunne lide at der var en valgmulighed for at lave det man ”havde lyst til”. En anden elev svarer at han er glad for valgmuligheden for at se en film, fordi han ikke læser så godt, og at han samtidig har muligheden for at sidde alene og se filmen.

12.2 Bilag 2 - Dales didaktiske trekantsmodel



Figur 10.1. Dales didaktiske trekantsmodel (Hygum og Olesen 2002: 138).

12.3 Bilag 3 - Interview med elever

12.3.1 Interview med elev 1 - Ali

Hvordan synes du undervisningen den seneste tid har været?

Jeg synes den har været meget god. Det er ikke så kedeligt som det plejer at være.

Hvad synes du har været godt?

Det er meget rart at undervisningen ikke er så kedeligt. Vi skal ikke bare sidde og læse og svare på nogle opgaver. Det er også meget rart, at vi kan lave noget forskelligt i undervisningen. Det er også meget rart at du skriver planen for dagen på tavlen. Det gør at vi kan se, hvor langt vi er i undervisningen. Så er 2. verdenskrig også et sjovt emne. Vi har haft meget om middelalderen og noget med landbrug. Det synes jeg er kedeligt.

Når du mener forskelligt, mener du så at I kan vælge mellem at læse og se film. Og I sidder for jer selv rundt på skolen, frem for bare inde i klasselokalet?

Ja, det har jeg ikke prøvet før. De andre lærer siger til os, at vi bare skal sidde i klassen og læse alle sammen. Det er fordi, de ikke synes vi opfører os ordentligt og laver noget, hvis vi selv får lov til at bestemme, hvor vi skal sidde.

Så du er glad for at vi ser film i undervisningen, eller er det noget andet?

Ja, det er altid rart at se film, men jeg kan bedre koncentrere mig hvis jeg læser. Derfor valgte jeg at læse, hvilket var meget rart at sidde og læse for mig selv. Jeg fik også høretelefonerne på, så jeg blev ikke forstyrret af de andre. Det larmer meget i klassen, når vi skal læse, så det var også rart at jeg kunne gå ned på biblioteket.

Hvad synes du ikke har været godt?

Jeg synes der er meget larm i klassen. Jeg ved også godt, at jeg selv larmer en gang imellem. Så kunne jeg ikke lide den første film. Den var kedelig. Så synes jeg, at første gang vi lavede tidslinjen var svært. Men når vi har lavet den efterfølgende har det været meget sjovt. Så vidste jeg, hvor de forskellige punkter skulle være.

Kan du huske den opgave jeg stillede for et par måneder siden? Det var opgaven med familiehistorie, hvor I skulle interviewe jeres familiemedlemmer.

Ja det kan jeg lidt.

Jeg spørger omkring det, fordi jeg synes jeg kunne fornemme en form for uvilje mod opgaven. Hvad tænker du det?

Jeg bryder mig ikke om at tale om min familie.

Hvorfor ikke? Vi har da snakket om din far, som sad i fængsel i Irak og flygtede derfra.

Ja, men jeg er ikke glad for at snakke om ham i klassen. Jeg kan ikke lide at snakke om min familie i klassen.

Er det fordi du synes det er pinligt, eller at du føler at du udstiller ham foran dine klassekammerater?

Ja, jeg tror ikke han ville bryde sig om det.

Så det er fordi du tænker at din far eller mor ikke vil være så glade for, at du snakker om dem, på den måde i skolen?

Ja.

Har du snakket med din mor og/eller far omkring den her opgave?

Nej.

Okay, tænker du at det ville være en bedre opgave, hvis det bare var mig i skulle lave opgaven til? I kunne have lavet en screencast, og afleverede den til mig, så det kun var mig der skulle se den?

Ja, det havde måske være lidt bedre.

Okay, tak fordi du ville snakke med mig.

12.3.2 Interview med elev 2 - Abdullah

Hvordan synes du undervisningen den seneste tid har været?

Jeg synes det er meget sjovt. Historie er blevet en af mine yndlingsfag. Det har altid kedet mig, men fordi vi nu laver alt muligt sjovt i timerne, frem for bare at sidde og læse, som vi plejede. Vi får lov til selv at vælge, hvordan vi vil lære historie.

Hvad synes du har været godt?

Det er sjovt at se film, og dilemmasplet var også meget sjovt at prøve. Så synes jeg også det er meget godt, at vi ikke behøver at læse hele tiden, og jeg kan vælge ikke at læse. Jeg læser ikke så godt, så det er meget rart at se film i stedet.

Hvad synes du ikke har været godt?

Da vi skulle læse, og lave tidslinjen bagefter. Jeg synes, at jeg lavede en god tidslinje ugen inden, men jeg læser ikke så godt, så da vi skulle læse og lave tidslinjen var jeg ikke så god.

Kan du huske den opgave jeg stillede for et par måneder siden? Det var opgaven med familiehistorie, hvor I skulle interviewe jeres familiemedlemmer.

Det ved jeg ikke. Hvad var det vi skulle?

I skulle interviewe jeres familiemedlemmer, og snakke med dem omkring 2. verdenskrig med udgangspunkt i deres "hjemlande". Kan du huske det?

Ja, det kan jeg godt.

Hvad tænkte du om den opgave?

Jeg forstod den ikke.

Heller ikke ugen efter, hvor jeg havde lavet et arbejdsblad med spørgsmål?

Jo, der gav det mening. Men jeg tror ikke mine forældre ville forstå det.

Hvorfor ville de ikke det?

Mine forældre forstår ikke dansk.

Kunne du så ikke bare oversætte det til arabisk?

Jo, men jeg tror ikke de ville forstå, hvorfor de skulle blandes ind i undervisningen.

Jeg tænkte det ville være meget interessant at høre, hvad dine forældre tænker om 2. verdenskrig, og hvad det har betydet for Palæstina, hvor i oprindeligt kommer fra.

Jeg kan bare ikke stå foran klassen og sige at mine forældre ikke kan lide jøder, fordi de har taget deres land.

Måske kunne du jo have sagt det anderledes, så det ikke lyder lige så voldsomt.

Måske.

Hvad nu, hvis I i stedet skulle lave en screencast, hvordan tænker du så, du ville have svaret?

Det tror jeg hellere jeg ville lave, fremfor at stå og sige det højt i klassen.