



# **DELTAGELSESMULIGHEDER I HISTORIEUNDERVISNINGEN**

## **UDARBEJDET AF:**

**LIV SØS FRIIS HAAHR HANSEN - LAER195397**

**PATRICK DAM KISBYE - LAER195161**

## **VEJLEDERE:**

**BENJAMIN LAIER**

**SANNE FABER**

**ANSLAG: 81.468 (INKLUSIV FIGUR OG BILLEDER)**

## Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	2
Indledning .....	3
Problemstilling.....	3
Læsevejledning .....	4
Videnskabsmetode og empiri.....	5
Hermeneutik.....	5
Spørgeskemaundersøgelse .....	6
Kvalitative interviews .....	8
Eksisterende forskning.....	8
Bearbejdelse af empiri .....	9
Metodekritik.....	11
Teoretisk afsæt.....	13
Deltagelse.....	13
Medbestemmelse.....	16
Motivation.....	17
Didaktik.....	20
Analyse og diskussion.....	22
Spørgeskema.....	22
Interview 1 .....	26
Interview 2 .....	27
Interview 3 .....	32
Handleperspektiv .....	33
Hvordan kan undervisningen tage form?.....	33
Hvordan bruger vi demokratisk dannelse i historie?.....	35
Konklusion.....	37
Videre refleksion.....	39
Litteraturliste.....	40
Bilag.....	42
Bilag 1 (Udklip fra spørgeskemaundersøgelsen) .....	42
Bilag 2 - Interview 1 med 3 elever.....	44
Bilag 3 - Interview 2 med 3 elever.....	48
Bilag 4 - Interview 3 med 3 elever.....	53

## Indledning

Ude i praktikken har vi oplevet en klasse, der var vant til at arbejde meget med en undervisningsportal, hvor der ikke var den store variation i arbejdsopgaver. Da de i praktikken kom til at arbejde mere selvstændigt og selv skulle komme med inputs, kom det stærkt til udtryk, at eleverne ikke var vant til at have indflydelse på undervisningen og ansvar for egen læring. Dette så vi som tegn på, at klassen ikke var vant til at have medbestemmelse, og derfor blev vi nysgerrige på denne problematik.

“Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)” er en rapport fra 2016, hvor der er lavet undersøgelser på elevers historieundervisning om, hvordan eleverne opfatter historiefaget. Elevernes opfattelser bærer præg af, at det er læreren, der styrer undervisningen. Ydermere oplever eleverne ikke stor variation af undervisningen, hvor der er meget tavleundervisning. Laver de andet f.eks. projekter, er det stadig meget lærerstyret.

Dette sammenligner vi med Folkeskolens formålsparagraf stk. 3, som siger *“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- & Undervisningsministeriet, 2006).”* Vi vil undersøge om der er sket en forandring siden 2016 og i sidste ende, om undervisningen i praksis lever op til formålsparagraffen. Efter oplevelser i praktikken og det videre arbejde med rapporten samt lovgivningen har vi undersøgt en 6. årgang i Storkøbenhavn med indsamling af empiri. Vi sendte først et spørgeskema ud, som de skulle besvare, og efterfølgende mødte vi nogle af eleverne til et interview. Med disse overvejelser har vi lavet følgende problemstilling:

## Problemstilling

*”Hvordan kan vi forbedre elevernes deltagelsesmuligheder i historieundervisningen, med henblik på medbestemmelse og motivation?”*

## Læsevejledning

I dette afsnit præsenterer vi kort vores afsnit i resten af opgaven for at danne et overblik.

Videnskabsmetode og empiri: I dette afsnit redegør vi for vore metoder og hvilke empiriske metoder vi gør brug af. Vi argumenterer også for brugen af disse. Herunder den hermeneutiske metode, spørgeskemaundersøgelse, kvalitative interviews, eksisterende empiri, bearbejdelse af empiri samt metodekritik.

Teoretisk afsæt: I vores teoriafsnit præsenterer vi, hvilke teorier vi vil bruge i vores undersøgelse af vores indsamlede empiri. Dette gør vi med overemnerne deltagelse, medbestemmelse og motivation, hvor vi gør brug af teoretikere, vi mener er relevante for vores problemstilling. Vi præsenterer også didaktisk teori, som vi vil bruge til formuleringen af vores handleperspektiv.

Analyse og diskussion: Analysen og diskussionen er inddelt i fire dele, hvor første del er vores spørgeskema efterfulgt af afsnit med de tre interviews. Her analyserer og diskuterer vi elevernes udsagn og bruger vores teori som belæg for undersøgelsen.

Handleperspektiv: I vores handleperspektiv, kommer vi med bud på, hvordan vi kan øge elevernes deltagelsesmuligheder. Dette gør vi med brug af den præsenterede teori og pointer fra vores analyse og diskussion, samt flere pointer fra den indsamlede empiri.

Konklusion: Vores konklusion er en opsamling af vores undersøgelse, her besvarer vi problemstillingen.

Videre refleksion: Dette afsnit handler om videre refleksioner om nye opdagelser, vi gjort os i form af variation i undervisningen.

Bilag: I bilagene fremgår vores indsamlede empiri.

## Videnskabsmetode og empiri

Vores indsamlede empiri tager udgangspunkt i elevbesvarelser, da vi er interesserede i at undersøge, hvad eleverne synes om historieundervisningen.

Vi benytter den hermeneutiske metode i empiriindsamlingen, som vi uddyber nedenfor.

Samtidigt med den hermeneutiske metode bruger vi dataindsamling i form af spørgeskema og interview, hvor vi beskriver den kvantitative og kvalitative metode samt overvejelserne i forbindelse med brug af dem. Sidst i afsnittet beskriver vi vores kritiske overvejelser over metoder og til- og fravalg.

### Hermeneutik

Hermeneutik er en måde, hvorpå vi ser verden, hvor vi forholder os til den, i forhold til vores fortolkninger og forståelser. I vores hverdag bruger vi det hele tiden, uden at tænke over det, når vi fortolker alt omkring os. Når vi møder nye mennesker, har samtaler med folk, eller får nye indtryk i form af musik og film, sker der en fortolkning af disse oplevelser.

Hermeneutikken bruger vi så til at analysere og forstå disse fortolkninger og selv lave fortolkninger (Schmidt, 2022).

Hans-Georges Gadamer skriver, "*Den hermeneutiske opgave går af sig selv over i en sagsmæssig problemstilling og er altid allerede delvist bestemt af denne (Gadamer, 2007).*"

hvilket betyder at der er nogle forforståelser, der allerede i problemstillingen påvirker opgaver. I vores problemstilling kommer sådanne forforståelser til udtryk, ved at vi har fået en forforståelse i forhold til rapporten "Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)", som vi har læst. Vi har derfor en forforståelse af, at der måske ikke er så meget medbestemmelse i historiefaget. Det er vigtigt ifølge Gadamer at have en bevidsthed, der er hermeneutisk skolet, så man er så modtagelig som muligt i forhold til nye indtryk, der undersøges i opgaven. Dette kræver ikke, at man er neutral eller selvudslettende, men dog at man pointerer sine fordomme og formening, altså at man er bevidst om sin forforståelse og kan se ud over denne, så det undersøgte får mulighed for at have lige stor betydning, som ens egen formening (Gadamer, 2007).

Den hermeneutiske cirkel er en metode vi bruger, når vi arbejder hermeneutisk. Vi starter med at have en forforståelse af et problem, som vi bruger til at tolke på problemet og skabe

en ny forståelse, denne nye forståelse er så vores nye forforståelse, som vi bruger igen, og sådan kører cirklen rundt. Heidegger skriver: "*Cirklen bør ikke reduceres til en ond cirkel, heller ikke til en, der blot tolereres. Den rummer en positiv mulighed for den mest oprindelige erkendelse, som man ganske vist først på ægte vis får fat på, når fortolkningen har forstået, at dens første, bestandige og sidste opgave er, aldrig at lade indfald og folkelige begreber bestemme vores forehavende, forudsigte og forudbegreb, men derimod at sikre det videnskabelige tema ved at udarbejde disse ud fra sagen selv (Gadamer, 2007).*"

Når vi bruger den hermeneutiske cirkel, gør vi det ved først at have læst rapporten "Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)", som giver os en forforståelse af problematikken i folkeskolen omkring historiefaget, som vi nævner under eksisterende forskning. Vi har lavet et spørgeskema på baggrund af problematikken, der giver os nyt materiale, som vi analyserer for at få en ny forforståelse. Denne forforståelse har vi så brugt til at lave interviews, hvor svarene igen har givet os en ny forforståelse.

## Spørgeskemaundersøgelse

Et spørgeskema kan også kaldes et undersøgelsesdesign, og består generelt af en række spørgsmål, som man gerne vil have svar på. Spørgeskema bruges oftest til at få en masse svar, der kan give et generaliserende billede af undersøgelsesgruppen. Et spørgeskema kan bestå af både kvantitative og kvalitative spørgsmål, da der er mulighed for at stille både lukkede og åbne spørgsmål (Ahrenkiel, 2020).

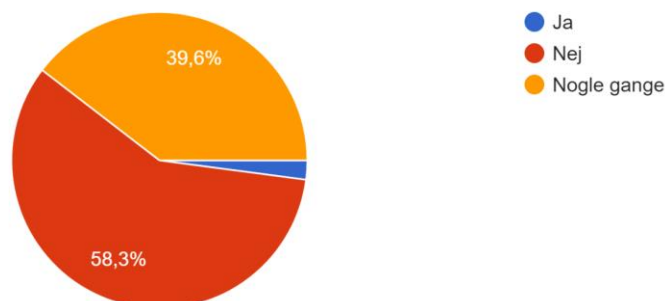
Vi har brugt både kvantitative og kvalitative spørgsmål til at danne os et generaliserende billede af 6. årgang, for at danne os en ny forforståelse af situationen i historiefaget, på baggrund af rapporten "Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)". Ved at bruge spørgeskemaer har vi indsamlet data fra 48 elever på 6. Årgang. Vi har samlet disse data sammen og udviklet en kvalitativ interviewguide, som vi beskriver nedenfor. Vi har haft fokus på, at spørgsmålene skulle være nemme at forstå, da vi har at gøre med elever i 6. klasse.

I vores spørgeskemaundersøgelse har vi indsamlet kvantitativ empiri, der er baseret på vores fordomme om, at historiefaget ikke lever op til den demokratiske dannelse, som fremgår af folkeskolens formålsparagraf stk. 3 (Børne- & Undervisningsministeriet, 2006). I forhold til

den demokratiske dannelse benytter vi begrebet medbestemmelse. Vi har spurgt eleverne, om de som elev får lov at være med til at bestemme emner i historie, og vi har fået følgende svar som ses nedenfor:

Får du som elev lov til at være med til at bestemme emner i historie?

48 svar

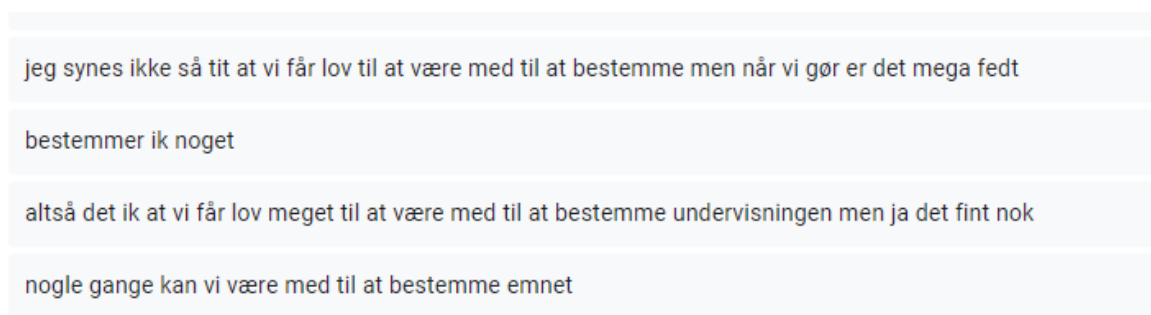


Figur 1: Eksempel fra spørgeskemaundersøgelse

Vi har som skrevet tidligere også gjort brug af kvalitative spørgsmål i vores spørgeskema for at kunne danne os et indblik i elevernes oplevelser af undervisningen. Nedenfor ses et eksempel på et spørgsmål, vi har brugt for at få et indblik i elevernes oplevelser af medbestemmelse i historiefaget. Det, som et kvalitativt spørgsmål kan, er at det kan besvares med følelser, og at svarene kan være mere beskrivende, som det ses herunder i eksemplet fra vores undersøgelse: “...men når vi gør er det mega fedt” eller “men ja det er fint nok”. Svarene kan være ladet enten positivt eller negativt og giver os indsigt i elevernes oplevelser.

Hvordan oplever du som elev at du er med til at bestemme undervisningen?

47 svar



Figur 2: Eksempel fra spørgeskemaundersøgelse

## Kvalitative interviews

Et kvalitativt interview er en undersøgelsesmetode, der giver mulighed for at komme mere i dybden med fokuspersoner ved at f.eks. lave et semistruktureret interview, hvor der er mulighed for at spørge dybere ind til de givne svar og stille nye spørgsmål, hvis der åbner sig en interessant retning. I forhold til spørgeskema kan vi ved at interviewe få nogle mere dybdegående svar. Det vil sige, at den kvalitative metode kan give beskrivelser af børnenes forskellige forståelser eller motiver samtidig med, at det giver dem mulighed for at være forklarende (Bak, 2017).

Vi har udviklet en interviewguide ud fra det semistrukturerede interview, da vi gerne vil bruge den hermeneutiske metode ved at kunne stille spørgsmål og efterfølgende kunne følge op på dem med fortolkende "hvorforspørgsmål" (Bak, 2017). Vi har samtidigt gjort os tanker om, at det er børn vi interviewer, og for at skabe et trygt miljø for børnene, har vi valgt at interviewe dem i små fokusgrupper samtidig med, at vi har gjort det klart for børnene at svarene ikke vil blive brugt til andet end vores opgave, og at interviewet er anonymt.

## Eksisterende forskning

Vi baserer vores undersøgelse på en rapport fra 2016 der hedder "Historiefaget i fokus", som er udarbejdet af HistorieLab (Knudsen & Poulsen, 2016). Rapporten er udviklet med det formål at kortlægge historiefaget i forhold til elevernes og lærernes opfattelser af faget. Vi bruger ikke hele rapporten, men har valgt dele af den, som kan bruges til at belyse vores problemstilling. Den del, vi bruger, omhandler elevernes forståelse af historiefaget.

Vi kigger på hvilke sammenhænge elever mener at de har lært noget, hvor elevernes besvarelse fremviser, at de gerne vil have at der sker noget varierende og nyt i undervisningen. Det kunne f.eks. være at se film eller være på museumsbesøg, for at gøre undervisningen mere spændende. Eleverne nævner også, at kriterierne for indholdet i undervisningen udelukkende vælges af læreren, og at det ikke er noget, eleverne er optaget af. Eleverne påpeger, at der er nogen form for variation i undervisningen, men at undervisningen mest er styret af tavleundervisningen og besvarelse af spørgsmål, og at det er



læreren, der er meget på. Når der er projektarbejde, er det igen læreren, der stiller opgaver og spørgsmål, og det er ikke eleverne, der får lov til at bestemme. Der er flere elever, der gerne vil have mere indflydelse på undervisningen, både på formen og på indholdet. Eleverne finder nyere historie mest spændende, altså historie inden for de sidste 200 år (Knudsen & Poulsen, 2016 s. 13-14).

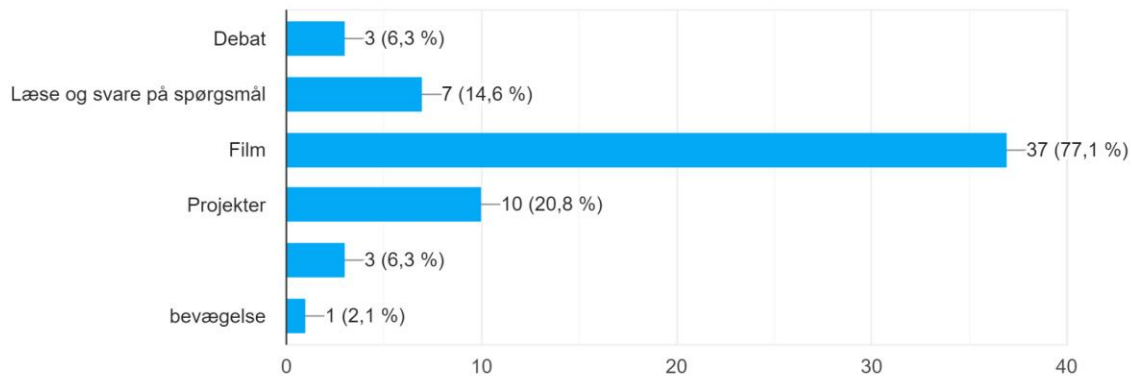
Det sidste vi bruger i rapporten er lærerens betydning, og her er det tydeligt at læreren skal være engageret, dygtig og kunne skabe en varieret undervisning, så faget ikke bliver kedeligt (Knudsen & Poulsen, 2016 s. 15)

## Bearbejdelse af empiri

Undersøgelsen har vi valgt at dele op i to indsamlinger af empiri. Dette har vi gjort, da vi til at starte med i vores spørgeskemaundersøgelse ville finde svar på nogle indledende spørgsmål, som vi kunne arbejde videre ud fra. Da vi ikke kendte eleverne på 6. årgang på forhånd, ville vi gerne finde ud af, hvilken retning undersøgelsen ville tage. Dette gjorde vi f.eks. ved at spørge ind til, om de havde medbestemmelse, som der også er vist eksempler på i afsnittet om spørgeskemaundersøgelse. Følgende var et af de spørgsmål, som vi gerne ville have uddybet, så vi kunne gå mere i dybden med elevernes opfattelser. Derfor lavede vi et semistruktureret interview, hvor vi havde forberedt nogle uddybende spørgsmål til elevernes besvarelser, hvor vi stillede nysgerrige uddybende spørgsmål, som ikke var planlagt på forhånd. Da vi lavede spørgeskemaet, var vi nysgerrige på, hvad eleverne bedst kunne lide af aktiviteter i undervisningen. Størstedelen af eleverne havde svaret, at de bedst kunne lide at se film.

Hvilke af disse typer aktiviteter kan du godt lide i historieundervisningen

48 svar



Figur 3: Eksempel fra spørgeskemaundersøgelse

Dette svar satte en undren i gang hos os, og vi valgte at starte hvert interview med at spørge ind til dette svar. I vores analyse og diskussion vil vi uddybe, hvorfor dette spørgsmål er interessant. Vi gjorde os overvejelser i forhold til, hvordan vi skulle interviewe eleverne. Vi har, i samarbejde med læreren, fået læreren til at vælge grupper, vi kunne interviewe.

Læreren valgte grupper ud fra, hvor personen mente, at vi kunne få de mest uddybende svar og hvilke elever, der var mest hensigtsmæssige at sætte i gruppe sammen. Vi valgte også at gruppeinterviewe eleverne, så det virkede mindst intimiderende, så de ikke sad individuelt foran to fremmede voksne.

Vores interviewguide har vi baseret på den model der findes i bogen "Empiriske undersøgelser - Metodiske greb (Bak, 2017)" om semistruktureret interview som ses i modellen nedenfor.

## Semistruktureret interview

Tema: Deltagelse

Spørgsmål: Hvad er det der gør film spændene? Er film den måde i er mest aktive på? Tager i f.eks. noter?

Tema: Medbestemmelse

Spørgsmål: Hvordan fungerer projektarbejde hos jer?

Tema: Medbestemmelse

Spørgsmål: Hvad kunne I godt tænke jer at være med til at bestemme i undervisningen?

Tema: Medbestemmelse

Spørgsmål: Hvordan kan jeres lærer bedst inddrage jer til være med til at bestemme i undervisningen?

Figur 4: Interviewguide

Ud fra hvert spørgsmål har vi brugt nogle af de temaer, som indgår i vores teori og problemstilling. Vi vil i vores analyse og diskussion bruge både svar fra spørgeskemaet og interviewet. Dele af spørgeskemaet og interviewet vil fremgå i bilag.

## Metodekritik

### Hermeneutik

Den hermeneutiske metode er god at bruge, når man skal undersøge noget og vil få en ny forståelse af et emne. Den vil altid fortsætte, da den er baseret på forforståelse, som bliver til en ny forståelse, og dens styrke er derfor, at man får udvidet sit perspektiv. Dog er vores forforståelse ikke neutral, og derfor er vores opgave præget af det. Vores forforståelse er blandt andet farvet af rapporten "Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)", og vores egne fordomme om, at historiefaget stadig er et meget stillesiddende fag, hvor eleverne ikke har den store indflydelse på undervisningen. Vi tilstræber os på at være hermeneutisk skolet, hvilket vil sige, at vi forholder os neutrale, men vi er opmærksomme på, at dette er uopnåeligt. Derfor tager vi udgangspunkt i vores problemstilling og udvalgt teori og forskning til at belyse vores undersøgelse.

## Spørgeskema

Fordelen ved vores spørgeskema er, at den kan danne et overblik og at vi med elevernes besvarelser kan se, hvilken retning vi vil gå i. Omvendt kan vi ikke vide, om de har forstået spørgsmålene, som vi har forstået dem. F.eks. har vi spurgt ind til, hvor aktive eleverne er i historieundervisningen. Dette kan forstås både som fysisk aktivitet, men det kan også forstås som, hvor engagerede de er i undervisningen. Vi mente det sidste og har derfor også forsøgt at tolke elevernes svar efter bedste evne. Da spørgsmålet er i forlængelse af andre spørgsmål, håber vi at eleverne har dannet den kobling, som vi selv følte vi lavede. Spørgeskemaet har fået 48 besvarelser, og vi har spurgt 3 klasser. Dette svarer kun til 2 klasser, så enten har der været meget fravær, eller også har nogle ikke villet svare på spørgeskemaet. Dette gør ikke besvarelser mindre legitime, men det giver et forvrænget billede af årgangen som helhed.

## Interview

Det semistrukturerede interview tog vi udgangspunkt i, fordi vi havde en bestemt retning med vores undersøgelse. Dog ville vi gerne give eleverne mulighed for at uddybe deres svar og bidrage til noget andet end låste spørgsmål. Dette gjorde, at selvom vi ville give eleverne mulighed for at svare, så stillede vi ledende spørgsmål, der tog det i den retning, vi gerne ville have. Interviewet er altså farvet af, at vi har taget styringen. Det er positivt, fordi vi får svar på det, vi undersøger. Vi er i den forbindelse også opmærksomme på, at eleverne kunne føle, at de skal svare på en bestemt måde.

Vi gjorde også meget ud af at sige, at interviewet var anonymt, da vi havde en forestilling om, at eleverne ikke ville turde at sige noget negativt eller, at de måske kunne føle sig udstillet, hvis de svarede noget bestemt.

I forhold til vore overvejelser om at interviewe i grupper, så var vores tanke, at det ikke ville være lige så intimiderende at interviewe i grupper som individuelt, men det kan også være, at der er noget eleverne udelader, fordi de sidder sammen med andre elever.

Vi har gjort os tanker om valg af skole, da vi ikke kendte eleverne på forhånd, og dette har en fordel i, at når vi stiller spørgsmål, er vi ikke farvede af at vide noget om dem på forhånd.

## Hvem

Vi har gjort os tanker, om vi skulle interviewe en historielærer, men har valgt at lægge vores fokus på elevernes perspektiv. Dette gør vi, fordi vi er interesserede i, hvad eleverne synes

om historieundervisningen, og derfor er lærerens perspektiv ikke relevant for vores undersøgelse. Omvendt kunne det have bidraget til endnu et perspektiv fra en faglig person, men den eneste inddragelse, vi har valgt, er i forhold til lærerens kendskab af eleverne i forhold til hensigtsmæssige gruppedannelser under interviewet.

## Teoretisk afsæt

Vores teoretiske afsæt tager udgangspunkt i problemstillingen, hvori deltagelse, medbestemmelse og motivation indgår som begreber. Selvom det er tre forskellige begreber, vil vi skabe et sammenspil mellem dem i vores analyse og diskussion. De tre begreber kommer vi i dybden med i følgende afsnit ved at knytte teori til begreberne.

Vi vil også komme ind på den didaktiske relationsmodel og historiebrugsdidaktik med fokus på livsverden, som vi vil bruge i vores handleforslag til, hvordan vi kan implementere deltagelse, medbestemmelse og motivation i undervisningen.

## Deltagelse

### Inklusion:

Inklusion er et kvalitativt og subjektivt begreb, som har fokus på menneskets oplevelser og ikke kun de rammer, der omgiver mennesket, altså er eleven inkluderet, når eleven oplever sig selv inkluderet (Alenkær, 2008).

Inklusion kan forstås i en snæver og bred forstand. Den snævre forstand er forstået som elever med særlige behov, og den brede forstand fokuserer på elevgruppen som helhed og den forskellighed, der er blandt elever (Petersen & Hansen, 2019). I vores indsamlede empiri, der indeholder spørgeskema og interview, har vi spurgt en 6. årgang, som vi intet kendskab har til. Derfor ved vi heller ikke, om der er elever med særlige behov, men vi er opmærksomme på, at det er noget, som vi vil skulle tage højde for, når vi selv skal være lærere. I vores undersøgelse vil vi have fokus på inklusion i den brede forstand, da vi med vores empiri kan se at eleverne har forskellige svar og har delte holdninger.

Rasmus Alenkær kommer også ind på bred og snæver forstand, dog bruger han udtrykkene ideologisk inklusion og praktisk inklusion (Alenkær, 2008). Den ideologiske inklusion ses på samme måde som den brede forstand. Hvis en skole er fuldt inkluderende og praktiserer den

ideologiske inklusion, betyder det at alle elever indgår i inklusionen på lige fod, det vil sige at der ikke er forskel på om eleven f.eks. har læringsvanskeligheder eller ej. Det er vigtigt at skolen håndhæver “...*alle individers ret til uddannelse og socialt fællesskab, uanset personlige eller fysiske egenskaber* (Alenkær, 2008).” Det er altså derfor ikke vigtigt, at man forholder sig til, om eleven har ret til deltagelse, men at man derimod forholder sig til hvordan deltagelsen bliver muliggjort for eleven.

Christina Holm Poulsen beskriver i sin Ph.d, at inklusion oftest anvendes i formuleringen “...*inklusion handler om børns mulighed for aktiv deltagelse og oplevelsen af at være fuldgyldige medlemmer af læringsfællesskabet* (Poulsen, 2017).”

Hun stiller samtidig spørgsmål ved denne formulering, og undrer sig over, hvad det vil sige at deltage aktivt, og hvad der i skolesammenhæng er en legitim deltagelsesmåde. Dette besvarer hun ved brug af Peter Farrell, der beskriver inklusion ud fra fire forhold som på dansk er: tilstedeværelse, accept, deltagelse og præstation/læring. Farrell beskriver begreberne følgende:

*“Presence refers to extent to which pupils attend lessons in mainstream settings in local schools and committees. (This is similar to the previous notion of ‘integration’). Acceptance refers to the extent to which other staff and pupils welcome all pupils as full and active members of their community. Participation refers to the extent to which all pupils contribute actively in all the school’s activities. Achievement refers to the extent to which pupils learn and develop positive views of themselves* (Poulsen, 2017).”

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling beskrev tilbage i 2016 inklusion som deltagelse i læringsfællesskabet, hvor samarbejde og venskabelige relationer er en del af at indgå i fællesskabet (Petersen & Hansen, 2019). Derfor har vi fokus på læringsfællesskabet i vores opgave, da det at kunne inkludere eleverne bidrager til deres deltagelse.

Situeret læring:

Vi er sociale individer, som indgår i sociale sammenhænge. Men det at lære gennem noget socialt er først noget, der for alvor tog sit indtog tilbage i 1960’erne ved amerikaneren Albert Banduras. Sidenhen har amerikanerne Jean Lave og Etienne Wenger præsenteret situeret læring i 1991, hvor det sociale aspekt indgår som noget der præger læring (Illeris, 2017). Situeret læring forbindes med det, som Lave og Wenger kalder for legitim perifer deltagelse. Overført til skolesammenhæng betyder dette, at eleverne deltager i et fællesskab, hvor de er legitime deltagere, fordi de skal gå i skole og er en del af en klasse, hvor der skal indgå læring. Lave og Wenger beskriver også, at individer er nytilkomne deltagere, der bevæger sig

mod fuld deltagelse. De erfarne deltagere er allerede en del af fællesskabet, og der kan de nytilkomne deltagere blive en del af det fællesskab på vej mod fuld deltagelse. Det vil sige, at eleverne er nytilkomne deltagere, og læreren er den erfarne deltager (Illeris, 2017).

Lev Vygotskys “Zonen for nærmeste udvikling”:

Vygotsky nævner ligesom Jean Lave og Etienne Wenger, at mennesket er sociale væsener, som interagerer med hinanden. I skolesammenhæng indgår eleven i et læringsfællesskab. Den undervisning som eleven modtager er *“...kun brugbar for eleven, hvis den går videre end elevens aktuelle udvikling. Når den gør det, ‘vækker’ den ‘en række funktioner, der befinder sig på modningsstadiet i zonen for nærmeste udvikling (Hasse, 2013)’”*. Det vil sige, at når eleverne skal arbejde problemorienteret, skal de gøre det i samarbejde med læreren eller en mere kompetent elev (Hasse, 2013).

Vi bruger Vygotskys teori til at undersøge elevernes deltagelsesmuligheder i forhold til, hvilken zone de befinder sig i, og i handleperspektivet vil vi komme ind på, hvordan udviklingen af deres nærmeste zone kan bidrage til deltagelse.

Barbara Rogoffs “Vejledende deltagelse”:

Rogoffs “Vejledende deltagelse” er et begreb der er videreudviklet på baggrund af “Zonen for nærmeste udvikling”. Den vejlede deltagelse handler bl.a. om det narrative, en elev indgår i. Det vil sige: *“...hvad andre mennesker mener og tror om forskellige hændelser i en given kontekst (Gjems, 2009).”* Hun nævner, at voksne er vigtige for børns læring af normer og værdier, og det er voksne der skal formidle det. Liv Gjems beskriver Rogoffs vejlede deltagelse som *“... et barn i interaktion med vigtige voksne og mere erfarne venner får hjælp til at bygge bro mellem sin nuværende forståelse og færdigheder og bane vejen for ny forståelse og nye færdigheder (Gjems, 2009).”* For at kunne gennemføre vejlede deltagelse, er det vigtigt, at man har en aktivitet med fælles fokus og fælles mål. Hvis barnet oplever, at blive instrueret og belært, når de kommer med ideer, resulterer dette i at barnet mister lysten til at dele det, de har på hjertet (Gjems, 2009).

## Medbestemmelse

Ann Helene Nissen har opstillet nogle kriterier for brug af medbestemmelse som omdrejningspunkt i undervisningen. Disse kriterier er følgende:

- *“At elevernes ønsker, forventninger og forestillinger tages alvorligt*
- *At eleverne tør stille kritiske spørgsmål*
- *At der bliver lyttet til eleverne*
- *At eleverne er på banen i planlægningsfasen og er medbestemmende, når der opstilles mål for undervisningen - mål for projekter og mål for egen læring og indsats.*
- *At der evalueres løbende med medbestemmelse som fokuspunkt (Lund & Rasmussen, 2006).”*

Det er vigtigt at lærerens autoritet ikke er at kunne besvare spørgsmål og fungere som en vidensbank, men derimod skal læreren fungere som en proceskonsulent, hvor eleverne får lov at udforske emnerne, og at eleverne anvender egne ideer og spørgsmål (Lund & Rasmussen, 2006).

Stefan Ting Graf har skrevet et tidsskrift i bogen “Kvan” om Klafkis dannelsesteori, som vi har valgt at tage udgangspunkt i. For at kunne forstå hvad Klafki mener med medbestemmelse, er dannelsesbegrebet væsentligt. I forhold til dannelsesbegrebet kan det anskues som almindelse og dannelse. Almindelse handler om at videreføre samfund og kultur, mens dannelse er individets eget ansvar, hvor man reflekterer over sit eget liv og tager del i et fælles ansvar. Begge dele er væsentlige i vores undersøgelse, da den almene dannelse sker i skoleregi, og da vi gerne vil undersøge, hvordan eleverne får mere medbestemmelse, vil dannelse i den brede forstand også indgå, da det tvinger eleverne til selv at forholde sig til, hvordan de bliver dannede mennesker (Graf, 2018).

Wolfgang Klafkis dannelsesteori består af forskellige dele, bl.a. selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, hvor vi er interesserede i medbestemmelsesdelen.

Udover Klafkis mål i form af medbestemmelse, kommer han også ind på almindelse, hvori der indgår forskellige anskuelser af almindelse (Graf, 2018).

Klafki bruger også begrebet kategorial dannelse med en pædagogisk tilgang.

Dannelse for Klafki er vigtigt for at skabe mere frihed for individet og denne pointe er vigtig i forhold til, at teorien ikke bare er teori, men at den har et pædagogisk formål (Graf, 2018).



Vi har kortlagt, at dannelse tager udgangspunkt i et ansvarsbevidst individ, og Klafki tilføjer til dette nogle evner, som individet arbejder sig hen imod. Vi fokuserer på den ene evne, som er medbestemmelse. Dette beskriver Klafki som: *"ethvert menneske har krav på, mulighed og ansvar for udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold (Graf, 2018)."*

Dette kan virke indlysende, men det skal forstås i forhold til at synet på mennesket før i tiden har handlet om, at borgere skulle være nyttige (Graf, 2018).

Medbestemmelse for Klafki handler om at tage beslutninger sammen med andre. Dette er ikke kun et samarbejde, men er funderet i et demokratisk samarbejde om at udvikle problematiske forhold, hvilket hænger sammen med at gøre indholdet i skolen konkret (Graf, 2018). Stefan Graf skriver i sit tidsskrift om hans opfattelse af, hvordan en lærer skal forholde sig til elevernes dannelse. En lærer bør spørge sig selv, hvordan undervisningen kan udformes, så det bidrager til medbestemmelse. Medbestemmelse kan også forstås på et lavpraktisk niveau, der drejer sig om hvordan eleverne kan være med til at bestemme rammerne for undervisningen samt skolens rammer. Vi er især optaget af elevernes medbestemmelse af rammerne i undervisningen og har i vores spørgeskema- og interviewundersøgelse spurgt ind til netop dette (Graf, 2018).

## Motivation

Skaalvik & Skaalvik skriver i sin bog "Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier": *"Motivation observeres indirekte gennem elevernes adfærd og udsagn (Skaalvik & Skaalvik, 2007)."* Vores indsamlede empiri er udsagn fra eleverne, og dem bruger vi til at analysere og diskutere elevernes deltagelsesmuligheder belyst af begrebet motivation, som vi i følgende afsnit uddyber med relevant teori.

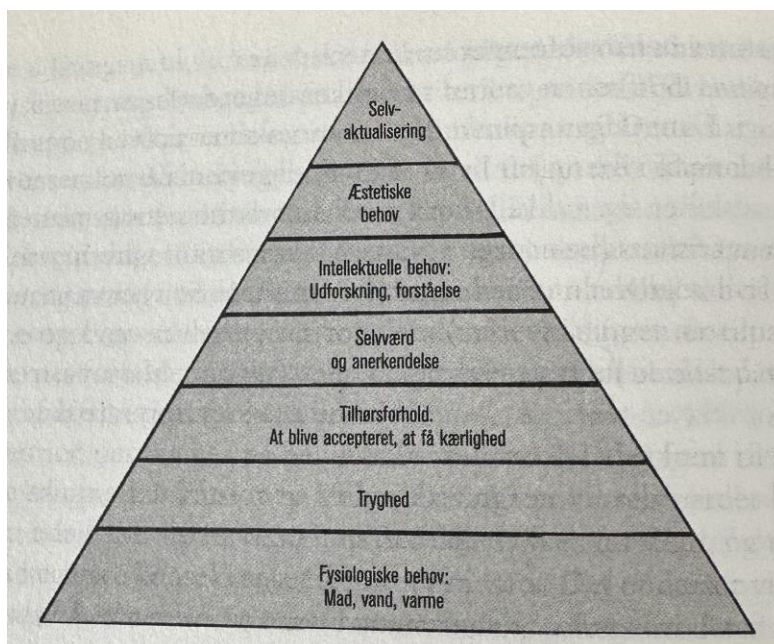
Maslows behovspyramide:

For at forstå helt basalt, hvordan eleverne kan blive deltagere i undervisningen, kan det anskues fra menneskets generelle behov. Maslow giver sit bud på, hvilke behov mennesket besidder. Ifølge ham findes der to overordnede behov, og disse to behov er opdelt hierarkisk og er inddelt i underkategorier. Det ene behov kaldes for mangelbehov. Dette indebærer fysiologiske behov, sikkerhed, tryghed, tilhørsforhold og kærlighed. Dernæst kommer

vækstmotiverne, hvor behovet er viden, forståelse, æstetik og selvaktualisering (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Det nederste og vigtigste behov er på et overlevelsesniveau, hvor det handler om at få mad, drikke, søvn osv. Det næste behov er tryghed og sikkerhed, herunder det forudsigelige, orden, struktur og personlig tryghed. Ovenover tryghed og sikkerhed, finder man tilhørsforhold og kærlighed, som indebærer, at man er en del af fællesskabet, og at der er samarbejde modsat følelsen af at være udstødt og i skolesammenhæng mobbet. Dette kan påvirke koncentrationen. Det sidste af mangelbehovene, som ligger øverst, inden man når til vækstmotiverne, er den positive selvopfattelse, selvspekt og anerkendelse. Overført til skolesammenhæng betyder det, at man laver undervisningsdifferentiering, så eleverne kan mestre opgaverne, og at de føler sig anerkendt. Det øverste af pyramiden er som nævnt vækstmotiverne. Disse behov træder til, når mangelbehovene er opfyldte, og disse behov kan aldrig tilfredsstilles. Jo mere viden der kommer ind, jo mere videbegærlig bliver man. Derfor er det vigtigt som lærer, at elevernes mangelbehov er opfyldte for at de kan deltage i et læringsmiljø, hvor de søger efter ny viden (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Vi vil med Maslows behovspyramide analysere og diskutere elevernes svar i vores undersøgelse ved at se, hvilke behov der er dækket, og hvilke der ikke er, og dernæst bruge behovene til at give vores bud på, hvordan eleverne kan hjælpes videre til en øget deltagelse.



Figur 5: Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2007)

Selvbestemmelse af Deci og Ryan:

Klafki beskriver både selvbestemmelse og medbestemmelse og sammenhængen mellem dem. Da vi har fokus på medbestemmelse, er den sammenhæng vigtig, og derfor er selvbestemmelse også relevant. Selvbestemmelse handler om, hvad man individuelt bestemmer, men når man indgår i et fællesskab, skal man bruge sin egen stemme til at komme til enighed med hinanden, og der skal man tage hensyn til andres selvbestemmelse og ved medbestemmelse komme til enighed (Graf, 2018). Udover at selvbestemmelse hænger sammen med medbestemmelse, så er selvbestemmelsen også vigtig for, at eleven føler sig motiveret (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Der findes både ydre og indre motivation. Selvbestemmelse er funderet i den indre motivation, der kan beskrives som noget man vil udføre på baggrund af lyst eller interesse. I det tidligere afsnit skrev vi om menneskets behov og her kan det tilføjes at *”mennesket har behov for at føle sig kompetent, og at behovet for at føle kompetence fører til aktiviteter som udforskning og håndtering af ting (Skaalvik & Skaalvik, 2007).”* Overfører man dette til elever, betyder det at eleverne skal opnå en form for anerkendelse, så de kan føle sig kompetente.

Udover at eleverne har behov for at føle sig kompetente, beskriver Deci og Ryan tre psykologiske behov, som er drivkraft for en fortsættende indre motiveret adfærd. De tre behov er kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold, hvor behovet for kompetence er beskrevet ovenfor. Menneskets behov for selvbestemmelse opfyldes ved en indre kontrol, hvor de selv får lov at bestemme aktiviteten, de laver. I skolen er der også en ydre kontrol, og det er påvirkninger fra andre, f.eks. læreren, der sætter en dagsorden. Den ydre kontrol går derfor ind og påvirker selvbestemmelsen negativt *”Jo mere ydre kontrol der er, desto mere vil den indre motivation blive undergravet (Skaalvik & Skaalvik, 2007).”* Behovet for tilhørsforhold er forbundet med, at individet føler sig respekteret og inkluderet og det at indgå i positive relationer samt følelsen af at være tryk og at kunne have tillid til hinanden (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

## Didaktik

Hiim og Hippos relationsmodel:

Relationsmodellen er en dynamisk model, hvor der er seks kategorier, som på kryds og tværs er i sammenspil med hinanden, altså hvis der skrues på rammefaktorerne, så vil der også skulle skrues på de andre kategorier (Lund & Rasmussen, 2006).

De seks kategorier er følgende:

Læringsforudsætninger, som er de forudsætninger, eleverne har for at lære. Der skal altså tages højde for, hvad elever kan i forvejen, og hvad eleverne er i stand til at kunne.

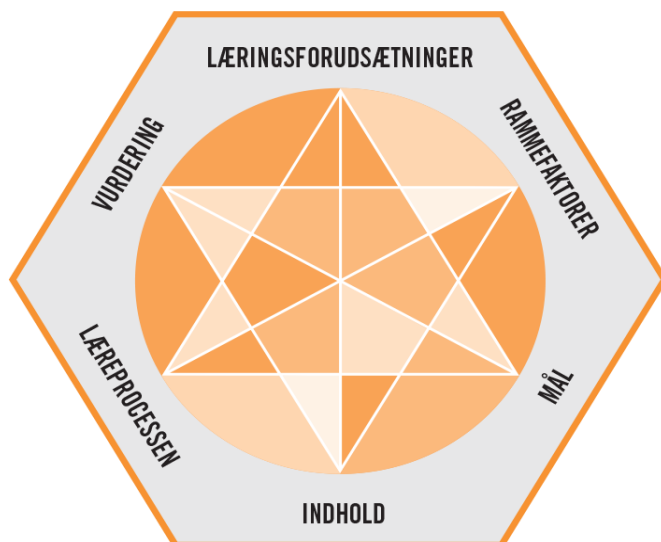
Rammefaktorer er de faktorer, der udefra kan påvirke undervisningen. Dette kan være alt fra klasserummets opbygning, til folkeskolens formålsparagraffer, altså er rammefaktorerne ikke altid noget læreren kan styre.

Mål er de mål, der vil opnås ved undervisningsforløbet og er selvstændige mål læreren sætter for undervisningen. Disse mål må derfor ikke forveksles med formål, som kan være folkeskolens formål eller selve fagets formål, og som hører til oppe under rammefaktorer.

Indhold er det materiale, der udvælges til undervisningen, altså hvilket undervisningsindhold der skal bruges. Der skal her også være nogle klare begrundelser for, hvorfor det er relevant at have med i undervisningen, og hertil kan mål og formål godt bruges

Læreprocessen handler om, hvilke roller der påtænkes, at henholdsvis eleverne og læreren skal have samtidig med, hvilke tanker der er gjort for, hvordan undervisningen skal foregå.

Vurdering handler om, hvordan man som lærer kan få et evalueringsspektiv ind i sin undervisning (Lund & Rasmussen, 2006).



Figur 6: Hiim & HIPPES relationsmodel (Canger & Kaas, 2016)

### Historiebrugsdidaktik:

I fagets formål for historie står der i stk 3 at *“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabe. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (Børne- & undervisningsministeriet, 2019).”*

I forhold til vores problemstilling, der bl.a. handler om elevernes medbestemmelse, vil vi bruge historiebrugsdidaktikken som et værktøj til at lave koblingen mellem at eleverne gennem historieundervisning *“opnår (...) forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (Børne- & undervisningsministeriet, 2019).”* og inddragelse af deres medbestemmelse i undervisningen.

Elever erfarer deres eget liv og er på den måde historiebevidste. For historielæreren betyder dette, at eleverne gennem bl.a. undervisningen skal blive bekendt med, at de selv er historieskabe, men også historieskabende. Dette skal være med til, at de får en forståelse af sig selv og forstår andre i en historisk kontekst ved at arbejde med historie. Når vi beskriver, at eleverne er historiebevidste, er det vigtigt at komme ind på, at eleverne allerede inden de får historie, er historiebevidste (Faber, Kopp & Laut, 2022).

Vores fokus i historiebrugsdidaktikken vil bl.a. være på Bernard Eric Jensens teori om livsverden, hvor han siger følgende: *“Livsverden er [...] den verden, vi lever i. Det er den verden, vi i dagligdagen tager for givet, det er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og som vi ikke stiller spørgsmålstejn ved.”*, som er nævnt i bogen *“Det meningsfulde historiefag - Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis (Faber, Kopp & Laut,*

2022).” Med elevernes livsverden tager vi udgangspunkt i deres erfaringer og bruger det til at inddrage eleverne i undervisningen ved at skabe mere motiverende undervisning.

## Analyse og diskussion

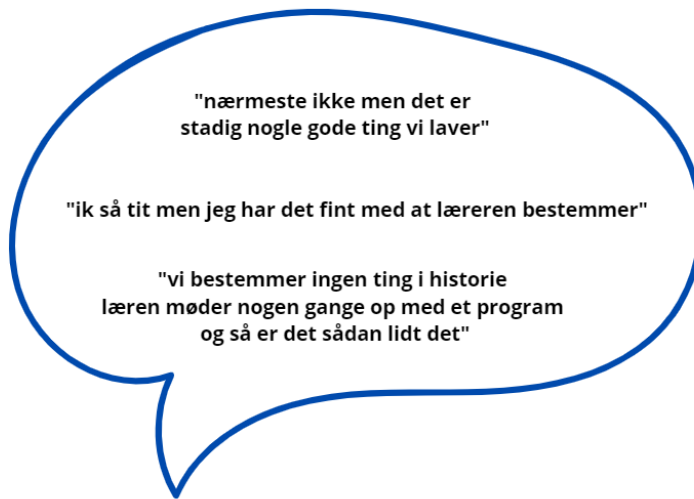
Vores analyse og diskussion er delt op i 4 afsnit, hvor første afsnit handler om vores spørgeskema, og de tre næste er for hvert interview. Analysen er opstillet med et citat eller en figur, hvorefter analysen og diskussionen kommer efter.

### Spørgeskema

Hovedtemaet for vores spørgeskema er medbestemmelse. Tidligere i opgaven viste figur 1 at 58,3 % af eleverne ikke føler, at de får lov til at have medbestemmelse i historie, hvoraf 39,6% siger nogle gange, og resten siger, at de har medbestemmelse. Ud fra denne figur vil vi med spørgsmålene analysere nærmere frem til, hvad der ligger til grund for denne besvarelse. I et af spørgsmålene svarede eleverne, at de ikke havde så meget medbestemmelse, og vi fandt ud af, at de arbejdede meget med platformen Clio, og at der ikke var den store variation i undervisningen. De gav udtryk for, at de så film meget sjældent, men at de synes film er underholdende, og at det nogle gange kan være lettere at lære noget, fordi der er flere modaliteter, i form af lyd, billede og tekst, og at de derfor gerne ville have mere af den slags. Man kan altså se at eleverne ikke har lov til at bestemme særlig meget. Hvis læreren f.eks. spurgte dem, hvad de kunne tænke sig, så ville de deltage mere i undervisningen, fordi de fik lov til at være med til at bestemme.

Vi har valgt at slå svarene fra vores spørgeskema sammen i analysen, da vi spørger ind til meget af det samme, men på forskellige måder. Vi har delt det op i to talebobler og vil analysere i forhold til de to overskrifter:

## Læreren bestemmer



Figur 7: Udklip fra interviews

Svarene giver udtryk for ingen eller meget lidt medbestemmelse i undervisningen. Der er forskellige syn på, om de bryder sig om at læreren bestemmer. I de to første citater i boblen kan elevernes svar placeres som værende øverst i Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2007), hvor vi finder vækstmotiverne, hvor bl.a. behovet for viden indgår. Det vil sige, at disse elever trives læringsmæssigt fint med ikke at have medbestemmelse. Da disse elever trives ved ingen medbestemmelse, må det være fordi deres mangelbehov også bliver opfyldt, de finder måske tryghed i de faste rammer, der sættes af læreren, og trives ved den nemt opnåede anerkendelse, der kan komme, ved at følge lærerens struktur. Hvis vi tager det sidste citat, som er et udtryk for mange af elevernes besvarelser i spørgeskemaet, kan vi se, at det er et udtryk for, at medbestemmelsen ikke er eksisterende, og der samtidig gives udtryk for, at den er manglende. Her bliver elevernes mangelbehov ikke dækket, da eleverne ikke bliver hørt, hvilket kan skabe et utrygt miljø, hvor eleverne ikke føler at de bliver accepteret og ikke får anerkendelse for deres tanker og ideer, som de føler det skal have. Da mangelbehovet ikke bliver opfyldt, kan vi ikke bevæge os videre til vækstbehovet i pyramiden, og elevernes læring bliver begrænset af dette, da det ifølge Maslows teori ikke er muligt at opfylde vækstmotiverne når mangelbehovene ikke er opfyldt.

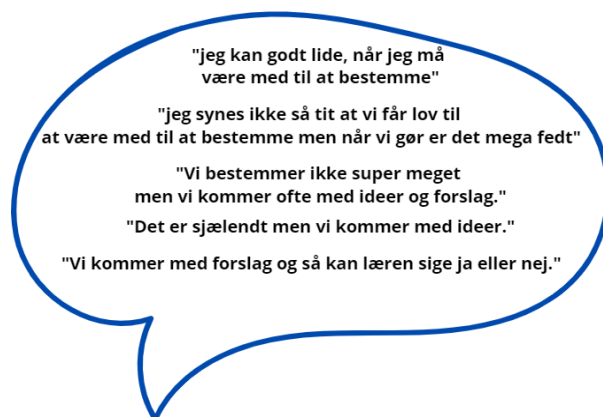
Elevernes svar i boblen om næsten ingen eller ingen medbestemmelse, kan overføres til Deci og Ryans tre psykologiske behov (Skaalvik & Skaalvik, 2007), hvor selvbestemmelse kan siges ikke at blive opfyldt. Vi har tidligere redegjort for sammenhængen mellem medbestemmelse og selvbestemmelse, og derfor kommer elevernes selvbestemmelse heller

ikke til udtryk i historieundervisningen. Dette er dog kun et af de tre psykologiske behov, der præsenteres. Flere af eleverne kan godt lide at læreren bestemmer undervisningen, og det kan være et tegn på, at behovet for tilhørsforhold og kompetence, måske opfyldes, fordi de trives i undervisningen og føler sig en del af læringsfællesskabet, samt at de kan finde ud af opgaven, læreren stiller dem og derfor føler sig kompetente. Dette er set i forhold til deres indre motivation, som er interesse og lystbetonet. Læreren præsenterer dem for noget, der giver dem indre motivation, fordi de godt kan lide, når læreren bestemmer. Omvendt svarer flere elever, at de gerne vil have mere medbestemmelse, og derfor har den modsatte effekt, at de ikke finder en indre motivation, og det kan være fordi, de ikke føler at deres behov for selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold bliver opfyldte (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Disse eksempler vidner også om situeret læring, hvor nogle af eleverne føler, de har opnået rollen som erfarne deltagere, men at der også er nogle elever der føler sig som nytilkomne deltagere (Illeris, 2017).

Ser vi på Ann Helene Nissens kriterier for medbestemmelse (Lund & Rasmussen, 2006), i forhold til de givne svar i boblen, kan vi se, at kriterierne for medbestemmelse ikke opfyldes, da der svares, at læreren møder op med et program, og eleverne derfor ikke er deltagende i planlægningsfasen. Ud fra besvarelsen må vi gå ud fra, at elevernes ønsker og forventninger heller ikke bliver taget i betragtning, når læreren planlægger undervisningen, hvilket kan føre til, at eleverne ikke tør stille kritiske spørgsmål til undervisningen.

I "Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)" kan vi se, at eleverne svarer, at det er læreren, der vælger indholdet i undervisningen, hvilket vi også kan se i besvarelserne i spørgeskemaet.

### Medbestemmelse i undervisningen



Figur 8: Udklip fra interviews



Med elevernes svar kan vi se, at eleverne efterspørger mere medbestemmelse, og at de godt kan lide at være med til at bestemme. I Wolfgang Klafkis dannelses teori (Graf, 2018) beskriver han, hvordan individer skal kunne videreføre samfundet, og at man skal reflektere over sit eget liv. Herunder er medbestemmelse en af evnerne til, at dette skal kunne lykkes. Eleverne oplever ikke meget medbestemmelse, og det bevirker, at det bliver svært at danne sig. Stefan Graf mener, at læreren skal inddrage medbestemmelse i undervisningen, og dette gør sig ikke gældende på 6. årgang, kun i lav grad. Rammerne for undervisningen er noget, som eleverne gerne vil lave om på, og derfor vil vi have fokus på dette i vores handleperspektiv, da vi ser det ikke gør sig gældende (Graf, 2018).

Både Rasmus Alenkær (2008) og Christina Holm Poulsen (2017) snakker om, at der først er tale om inklusion, når eleverne selv oplever det. Besvarelserne, vi har fået i spørgeskemaet, viser at eleverne ikke oplever, at de har medbestemmelse. Det er derfor vigtigt at stille spørgsmål omkring elevernes inklusion i undervisningen, og om der forekommer ideologisk inklusion (Alenkær, 2008). Elevernes svar viser, at eleverne gerne vil have medbestemmelse, og at de gerne vil inkluderes i undervisningen og være deltagende i et læringsfællesskab. For at se nærmere på om der forekommer inklusion kan vi se nærmere på Farrells kriterier, som er belyst af Christina Holm Poulsen. Eleverne giver i spørgeskemaet udtryk for, at de er til stede til undervisningen, men at de mangler at blive accepteret som fuldbyrdige medlemmer i læringsfællesskabet, og derfor ikke kan komme med deres input til dette fællesskab.

Eleverne svarer i spørgeskemaet at de gerne kommer med ideer og input til undervisningen, hvilket der også bliver svaret i ”Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)”, hvor eleverne kommer ind på, at de gerne vil have mere indflydelse på undervisningen, og gerne vil have en mere varieret undervisning.

## Interview 1

Patrick: Jamen altså hvis I kan huske, jeg ved ikke hvor meget I kan huske fra spørgeskemaet, vi kan prøve at komme lidt ind på, hvor meget I sådan bestemmer selv i undervisningen, altså hvor meget I får lov til at have indflydelse på om I skal for eksempel have om 2. verdenskrig og den kolde krig eller så videre og hvordan I ligesom får lov til at være medbestemmende på den måde, det virker som om at de fleste sagde at I får nogenlunde lov til at være med til at bestemme men hvordan var det at I fik lov til det

**Elev 3:** Altså hvad jeg føler, så føler jeg ikke rigtig at vi får lov til at bestemme eller vi bestemmer sådan lidt over eller mange bestemmer sådan lidt over sig selv, også hvad de selv vil lave i stedet.

**Elev 1:** Men hvis vi nu skal lave et projekt så får vi jo tit selv lov til at vælge hvad det er for noget vi skrive om.

Elev 3 kommer ind på, at de får lov til at bestemme over sig selv, men samtidig føler eleven ikke, at de har medbestemmelse. Dette kan betyde, at eleverne ikke får lov til at være medbestemmende i emnerne, men at eleverne får lov til selv at bestemme arbejdsformer, hvilket strider imod Klafkis dannelsese teori, da det er vigtigt at eleverne får medbestemmelse i plenum, for at kunne udvikle deres demokratiske dannelse (Graf, 2018). Dog i forhold til Maslows behovspyramide, er der en anerkendelse af, at eleverne har brug for hver sin måde at arbejde på. Dermed er mangelbehovet opfyldt, og derfor er der mulighed for at eleverne kan bevæge sig videre mod at opnå ny viden (Skaalvik & Skaalvik, 2007). At eleverne selv får lov til at vælge arbejds metode, taler også ind i Deci og Ryans tre psykologiske behov, da de kan føle et tilhørsforhold, hvor de føler sig respekteret i deres valg samt selvbestemmelse, som vi har argumenteret for. Det sidste behov for kompetence opfyldes, fordi eleverne får lov til at arbejde på den måde, hvor de selv føler at de arbejder bedst.

Elev 1 giver udtryk for, at de under projektarbejde får lov til at være med til at bestemme.

Ann Helene Nissens kriterier for medbestemmelse bliver her opfyldt i forhold til, at elevernes ønsker bliver taget alvorligt, og at der bliver lyttet til eleverne. Eleverne får lov til at være med til planlægningsfasen, da de får lov til at vælge deres eget emne. Det vil sige, at læreren indtager rollen som proceskonsulent og lader eleverne selv udforske emnerne og bruge deres egne ideer og spørgsmål (Lund & Rasmussen, 2006). Når eleverne laver projektarbejde, er det dem selv der har ansvaret for læring, og selvom der stilles krav til opgaven, er det noget

de selv fremstiller. Derfor opnår eleverne fuld deltagelse og bliver en del af fællesskabet (Illeris, 2017).

Elev 1 svarer at de tit får lov til at bestemme, hvad de vil arbejde med, når de arbejder projektorienteret, hvor der i ”Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)”, bliver pointeret at eleverne ikke får lov til at bestemme hvad projekterne skal indeholde.

## Interview 2

Patrick: Hvad kan I som elever måske gøre for at prøve at komme ind og få lov til at bestemme lidt mere over hvad I selv vil lave, hvad tænker I?

**Elev 6:** Altså jeg har spurgt nogle gange og så fik vi ikke rigtig lov fordi ”læreren” allerede havde planlagt det

Liv: Ja, hvad spurgte du om?

**Elev 6:** om vi kunne have om et andet emne.

Liv: Okay

**Elev 6:** Så man selv sådan kunne undersøge det eller et eller andet, så h\*n ikke skulle gøre det for en og man skulle ind at læse og så svare på spørgsmålene, og så havde ”læreren” allerede planlagt noget.

Liv: Okay

Patrick: Så det jeg fornemmer, er at du i hvert gerne vil have mere indflydelse på hvad der foregår i undervisningen

Eleverne i kor: mmhh

Patrick: Det vil I andre også gerne?

Eleverne nikker

I vores samtale med elev 6 spørger vi ind til, hvad de selv kunne gøre for at få mere medbestemmelse, hvor svaret var, at eleven spurgte om de kunne lave noget andet, hvortil læreren svarede, at der allerede var planlagt noget. Her kunne læreren med fordel have tilføjet, “det lyder spændende, det kan vi måske tage på et andet tidspunkt”, hvor eleven ville føle sig hørt og anerkendt.

Da læreren ifølge elev 6 ikke vælger at være lyttende over for eleven, men i stedet vælger at fejle forespørgslen til side ved at påpege, at der allerede er forberedt undervisning, føler eleven sig ikke hørt. Dette gør at eleven ikke har medbestemmelse, da kriterierne fra Ann Helene Nissen (Lund & Rasmussen, 2006) ikke bliver fulgt. Eleven oplever, at der ikke bliver lyttet fra lærerens side, og at elevens ønsker ikke bliver taget alvorligt. At eleven har oplevet, at læreren fejer forespørgslen til side, svækker også elevens mod på at stille kritiske spørgsmål. At læreren har planlagt undervisningen i forvejen, uden nogen hensyntagen til at der kan komme input fra eleverne, vidner også om, at eleverne ikke kommer på banen i planlægningsfasen.

I stedet føler eleven sig afvist af læreren, og dertil bliver mangelbehovene ikke opfyldt, da eleven mangler anerkendelse i sine præsenterede ideer (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Elevens forslag til at arbejde med noget andet, er et ønske om at være med i processen om at blive et dannet individ. Eleven har reflekteret over noget undervisning, som eleven godt kunne tænke sig, og forsøger dermed selv at tage ansvar for sin læring. Dette taler også ind i evnen medbestemmelse, som eleven forsøger at tage del i, men evnen får ikke lov til at komme til udtryk og derfor falder Klafkis pædagogiske formål til jorden (Graf, 2018).

Eleven kommer med forslag til selvstændigt arbejde, hvor det ikke er lærerstyret undervisning, så de selv kan gå i dybden med et emne. Her lægger eleven op til at kunne blive fulgyldigt medlem af læringsfællesskabet (Poulsen, 2017). Ved elevens forslag til opbygning af undervisningen muliggøres brugen af Farrells fire forhold til inklusion. Den første er tilstedeværelse, som bliver opfyldt, fordi eleverne er til stede til undervisningen. Accept i forhold til at læreren accepterer eleverne som fuldbgyrdede medlemmer af læringsfællesskabet. Det næste er deltagelse, hvor eleverne selv er med til at bestemme undervisningsformen, kan det antages at eleverne er aktive deltagere, da de selv har været med til at planlægge undervisningen. Den sidste er præstation/læring, hvor eleverne ud fra denne undervisning vil kunne udvikle et positivt syn på dem selv (Poulsen, 2017). Elevens forslag til selvstændigt arbejde afspejler sig i Deci & Ryans tre psykologiske behov, da eleven med selvstændigt arbejde, kan få lov til at føle sig kompetent, og selv har fået lov til at bestemme, hvor eleven finder svar på sine spørgsmål og til sidst at føle sig som en del af

læringsfællesskabet og derved føle et tilhørsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Efter at elev 6 har svaret på vores spørgsmål, stiller vi et opfølgende spørgsmål, om eleverne gerne vil have mere medbestemmelse i undervisningen, og alle tre elever vil gerne have mere indflydelse på undervisningen. Hvis læreren lagde op til, at eleverne kunne komme med forslag i stedet for at holde fast i den allerede planlagte undervisning, ville læreren tilgodese elevernes individuelle potentiale (Petersen & Hansen, 2019). Eleverne opsøger medbestemmelse i undervisningen, hvilket indikerer det komfortable i, at læreren har valgt noget undervisning, er noget som de gerne vil løsrive sig fra. Vygotsky taler om zonen for nærmeste udvikling, og eleverne vil gerne have at læreren samarbejder med eleverne, så læreren forholder sig til deres aktuelle udvikling (Hasse, 2013). Eleverne giver udtryk for ikke at blive hørt, og får bare instrukser om at læreren allerede har planlagt undervisningen. Den manglende anerkendelse gør, at eleverne mister lysten til at komme med yderligere ideer (Gjems, 2009).

Patrick: Hvis vi prøver at forestille os at vi prøver at indføre noget demokrati i historieundervisningen, og man ligesom stemmer om tingene eller et eller andet? Hvordan kunne det udforme sig?

**Elev 4:** Jeg tror aldrig vi har prøvet at stemme i klassen? Altså det der hvor man tager hånden op og sådan der.

**Elev 5:** Det sker ikke rigtigt i vores klasse

**Elev 4:** Man kan lidt sådan der nogle gange sige at jeg vil godt lave det her, men så virker det ikke rigtigt halvdelen af tiden.

Disse udtalelser fra eleverne taler direkte ind i Klafkis dannelsesteori. Det er ikke noget de praktiserer i klassen, og som elev 4 siger, så forsøger de at få medbestemmelse, men halvdelen af tiden virker det ikke. Eleverne oplever ikke, at der bliver stemt om ting i klassen, og derfor er den almene dannelse ikke til stede, da demokrati ikke praktiseres (Graf, 2018). Da elev 4 forsøger at få medbestemmelse i undervisningen, og det ikke lykkes, giver dette indtryk af ikke at være en legitim deltager i læringsfællesskabet. Læreren indtager rollen som

den erfarne deltager og negligerer elevens forsøg på selv at være erfarne deltager, derfor opnår eleven ikke den fulde deltagelse (Illeris, 2017). Uanset om man anskuer den brede eller snævre definition af inklusion, så føler denne elev sig ekskluderet fra læringsfællesskabet. Hvis læreren havde inkluderet eleven, skulle vedkommende være nysgerrig på elevens ide eller som minimum anerkende elevens ide. (Petersen & Hansen, 2019).

Patrick: Det vil sige i bliver fremlagt nogle muligheder måske, som læreren nok gerne selv vil have, og så får i lov til at vælge mellem dem?

Elev 6: Ja

Patrick: Men er det ikke også bedre end at læreren bare har sat sig fast på en ting?

Elev 6: Jo

Elev 5: Men i historie der er det mest bare en ting jo

Elev 6: Ja, der er det bare læreren der styrer tingene

Elever har forskellige forudsætninger for læring, og når læreren styrer tingene som elev 6 nævner, får nogle elever ikke mulighed for at stille behovet for kompetence. Ved at arbejde på en bestemt måde er det kun de elever, der evner den arbejdsform, som kan føle sig kompetente. Dette giver heller ikke mulighed for, at elevernes behov for selvbestemmelse, da der allerede er en dagsorden (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ud fra elevernes svar tolker vi, at eleverne får medbestemmelse i andre fag, og derfor ved de hvad det vil sige at være medbestemmende, da de synes det er bedre, når der er valgmuligheder. Elev 6 siger at undervisningen er lærerstyret og af det forstår vi, at der må være mangel på demokratisk dannelse i historieundervisningen (Graf, 2018).

Liv: Nej, hvorfor kan I ikke lide clio?

**Elev 6:** Fordi vi laver det sådan næsten hver gang så bliver man træt af det.

**Elev 5:** afbryder: Jeg tror det fordi vi laver det hele på clio

Patrick: Men hvordan foregår det der, er det så bare at I går ind på jeres computer og så er der tekst og så er nogle spørgsmål som I skal svare på.

Eleverne i kor: Ja

**Elev 4:** Det synes vi er sådan der meget kedeligt, det er det samme spørgsmål

**Elev 5:** siger i munden på elev 4: Det er de samme spørgsmål men hvad hedder det nu, forskellige emner hver gang

Eleverne giver udtryk for, at de synes undervisningen er kedelig, fordi de laver det samme hver gang, og dette er et udtryk for, at der ikke er progression i undervisningen. I Vygotskys "Zonen for den nærmeste udvikling" skal eleverne rykke fra deres aktuelle udvikling til noget mere udfordrende. At eleverne keder sig i undervisningen, er fordi de laver det samme og derfor ikke udvikles (Hasse, 2013). Hvis eleverne skal rykke deres udvikling, skal det foregå i samspil med læreren eller elever, der er på et højere niveau end dem selv. Det virker ikke som om, der er progression i læringsportalen Clio, og derfor ville læreren skulle udfordre eleverne på anden vis.

I "Historiefaget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)", viser elevernes besvarelser, at de gerne vil have en lærer, der udviser engagement for undervisningen, og at undervisningen består meget af det samme. Eleverne, vi har interviewet, kommer ind på det samme her, da de beskriver en undervisning, der udelukkende er over Clio. Eleverne kan samtidig opleve, at læreren her ikke udviser engagement, hvilket kan få eleverne til at opleve undervisningen som kedelig.

### Interview 3

Liv: Og hvorfor, hvad vil så gøre en lærer bedre, end den i har nu?

Elev 9: øhh, ”læreren” siger ikke så meget, om hvad vi skal, ”læreren” siger bare at I skal gå ind på det og det og på clio og alinea og så skal vi bare lave det i en time eller to. Så får man ikke så meget ud af det.

Elev 8: og det gør vi så cirka 3 måneder

Elev 7: Det kunne være sjovt at prøve noget forskelligt

Elev 9 og 8 svarer ikke på spørgsmålet de får, men kommer med de negative sider af undervisningen, hvor elev 7 kommer med et forslag til, at noget variation i undervisningen kunne være sjovt. Eleverne beskriver, at de laver det samme i 3 måneder, og at læreren sætter dem i gang med meget få ord. Der er altså en forventning fra lærerens side om, at eleverne ved, hvad de skal, og at de laver tingene. Vi kender ikke elevernes læringsudbytte, men vi kan se at motivationen ikke er så høj. Eleverne bliver overladt til dem selv, og i forhold til mangelbehovene oplever eleverne ingen anerkendelse fra læreren, eftersom der er en indforståethed fra lærerens side, om at de arbejder som de plejer. Derfor er læringsmiljøet trygt, men fordi eleverne ikke får den anerkendelse, som de har brug for, kan udbyttet af læringsniveauet betvivles, da behovene der leder til motivation ikke bliver opfyldt (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Elev 9 nævner, at læreren sætter dem i gang med opgaven, og så skal de ellers bare løse dem. Tager man udgangspunkt i Rogoffs vejledte deltagelse, er eleverne overladt til sig selv, og der kan herske tvivl om, hvad der er fælles fokus og mål. Selvom Clio forklarer opgaverne, hjælper læreren ikke med opgaverne, så der bliver ikke dannet den bro mellem elevens nuværende forståelse, og det eleven skal lære. I rapporten “Historiefaget i fokus” giver eleverne deres bud på, hvilken rolle læreren har for deres deltagelse. Et eksempel fra rapporten er “*Det har betydning, at læreren fortæller, hvis han/hun ikke har haft tid til at forberede sig (Knudsen & Poulsen, 2016).*” Læreren virker uforberedt til undervisningen, da eleverne bare bliver sat i gang med Clio og er derfor ikke ærlig omkring den manglende forberedelse, hvilket er modsat citatet, hvor erkendelse af manglende forberedelse er rart for eleverne.



Patrick: Jeg tænkte mere på strukturen, hvordan jeres lærer kunne tilrettelægge at I får lov til at bestemme mere

**Elev 7:** Måske tænke på at vi kun er 6. klasser, tihi, altså vi er ikke lærere.

**Elev 8:** Der er meget af ”lærerens” ting der er svært at forstå, agtig, sådan svært ved forklare tingene

Eleverne giver udtryk for, at læreren er på et andet niveau end dem selv, og at de føler, at de skal være på samme niveau som læreren, selvom de ikke er det. På samme måde kan man tage fat i, at den situerede læring, hvor det handler om at eleverne er legitime deltagere, fordi de skal indgå i lærerens program, men dette er også et udtryk for, at eleverne er nytilkomne deltagere i fællesskabet, hvor læreren er den erfarne deltager, og derfor har eleverne en opfattelse af, at de ikke kan opnå fuld deltagelse i fællesskabet. Læreren legitimerer eleverne ved at give dem opgaver, men glemmer at de ikke er erfarne deltagere og på niveau med læreren. Vi har ikke talt med læreren og har derfor kun elevernes perspektiv, men uanset synspunkt, så er det lærerens ansvar at rykke eleverne fra periferien og ind mod kernen som fulde deltagere af undervisningen (Illeris, 2017).

## Handleperspektiv

Gennem vores undersøgelse af deltagelsesmuligheder for eleverne, har vi undervejs tænkt over, hvordan eleverne kan blive mere inkluderet i undervisningen. Derfor bruger vi didaktiske teorier til at understøtte vores analyse og til fremadrettet at komme med handleforslag, som vil være inkluderende for eleverne, og som kan være med til at give dem motivation, hvor de får mere medbestemmelse, end de har nu.

### Hvordan kan undervisningen tage form?

Vi har valgt at gøre brug af Hiim og HIPPes relationsmodel (Lund & Rasmussen, 2006), som planlægningsværktøj til undervisningen.

Læringsforudsætninger: I vores undersøgelse har vi fundet ud af, at der findes forskellige behov, der skal opfyldes for, at eleverne kan lære. Vi ved, at eleverne ikke har meget indflydelse på undervisningen, og derfor er det første, vi skal gøre at klæde dem på til, hvordan de kan være medbestemmende. Dette kan gøres ved f.eks. at starte i de mindre klasser med at implementere medbestemmelse i små træk og gøre eleverne bevidste om, hvornår de har medbestemmelse. Den bevidsthed, eleverne udvikler, skulle gerne udmønte sig i, at de selv bliver bevidste om det i de større klasser, og derfor griber chancen straks, når der inviteres til medbestemmelse.

Rammefaktorer: I fagets formål stk 3 står der at *“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabe. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. (Børne- & undervisningsministeriet, 2019).”* Når man som lærer skal tage højde for disse udefrakommende faktorer, kan det være vigtigt at udnytte dem til egen fordel og være klar på at implementere det i sin undervisning. Tager man udgangspunkt i elevernes livsverden, får man eleverne til at vælge et emne, som de kan forholde sig til, og som samtidigt er samfundsrelevant. På den måde kan eleverne opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

Mål: For at eleverne opnår mere deltagelse i undervisningen, kan læreren stille det mål, der hedder, at eleverne skal mere på banen. Det kunne eksempelvis være at de arbejder selvstændigt eller i grupper om et projekt, som de selv har valgt. Udover det selvvalgte emne, kan de også få lov til at bestemme, hvordan de vil formidle det. Det kunne f.eks. være i form af en plakat, en film, et diasshow, eller hvad de ellers kunne tænke sig. Det vigtige er, at de er i en læringsproces, og at de fremviser et produkt, som de selv har gået i dybden med. På denne måde bidrager denne arbejdsform og dette mål til elevernes demokratiske dannelse ved, at de får medbestemmelse (Graf, 2018).

Et andet mål som kan bidrage til læringsfællesskabet, men som ikke i sig selv er et fagligt mål kan være *“fokus på samarbejde og venskabelige relationer, der bidrager til læringsfællesskaber (Petersen & Hansen, 2019)”*. Det betyder at læreren i sin undervisning inddrager samarbejde f.eks. ved øvelser, der kræver samarbejde, og at sætte sociale mål for klassens fællesskab.

Indhold: Tager man udgangspunkt i den 6. Årgang, vi har undersøgt, er det vigtigt at klæde dem godt på i forhold til stofudvælgelse. Eleverne har primært arbejdet med Clio, og selvom de er gode til at søge på nettet, så skal man være opmærksom på at navigere dem i deres informationssøgning. Det kan i den forbindelse også give mening at stille nogle krav til opgaven, så det bliver frihed under ansvar. Dette vil også være med til at danne dem, hvor de kan være kritiske i deres søgning og give dem en mere målrettet søgning.

Læreproces: I forhold til ovennævnte krav er de også med til at sikre, at elevernes læreproces går godt, fordi eleverne ved, hvad de skal, og at de får fuld udbytte af deres undersøgelse. I den forbindelse er det også vigtigt at skabe et narrativ, hvor eleverne i samarbejde med læreren og hinanden kan bygge bro fra deres forforståelse til den nye viden, de opnår (Gjems, 2009).

Vurdering: Ved at have stillet krav til eleverne, bliver det også lettere at evaluere eleverne, da de kan blive fagligt vurderet på de opstillede krav, læreren har sat. Samtidig kan eleverne blive inddraget i evaluering, ikke i forhold til deres indsats, men i forhold til, hvad de har syntes om forløbet. På den måde tager de del i hele forløbet.

## Hvordan bruger vi demokratisk dannelse i historie?

Da vi undersøger historieundervisningen, gør vi brug af historiebrugsdidaktik til at komme med handleforslag i forhold til medbestemmelse.

Historiefaget handler meget om, at eleverne skal blive bekendt med, at de selv er historiebevidste, hvilket vil sige, at de er et produkt af historien, men at de også selv skaber historien. Dette fremgår også af fagets formål (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019). For at inddrage medbestemmelse og samtidig kvalificere deres historiebevidsthed skal vi give dem valgmuligheder i undervisningen, men også rammesætte undervisningen. For at eleverne skal opnå denne forståelse, skal vi som lærere møde dem i deres livsverden (Faber, Kopp & Laut, 2022). Derfor kunne undervisningen f.eks. tage udgangspunkt i familiemedlemmer, lokalhistorie eller lignende, hvor de selv kan få lov til at vælge, hvad de synes, der kunne være interessant at undersøge om dette. Samtidigt skal der stilles krav til opgaven, så de ved

hvilke rammer det er indenfor, så de kan arbejde problemorienteret. På den måde er læreren støttende i deres arbejde, men giver eleverne mulighed for at blive historiebrugere ved selv at arbejde med et emne. Ydermere får eleverne mulighed for at stræbe efter forståelse af dem selv og deres verden, og lærer at handle ud fra denne forståelse (Faber, Kopp & Lauta, 2022).

Hvordan kan historieundervisningen konkret se ud, hvis man skal inddrage eleverne mere i undervisningen?

Ifølge "Historiefaget i fokus" er det en motiverende faktor, at emnet i undervisningen er fra nyere tid. I rapporten fremhæves det, at eleverne har svaret, at historie er mest spændende, hvis det er inden for de sidste 200 år (Knudsen & Poulsen, 2016). Eleverne har nemmere ved at forestille sig nyere perioder, og i vores besvarelser i spørgeskemaet kommer eleverne ind på, at det er nemmere at forstå en tid, hvis man kan få billeder på tiden, og derfor kan de godt lide at lære ved hjælp af film.

En måde, hvorpå man kan give eleverne medbestemmelse, er ved at lade dem vælge deres egne grupper. Dette kan dog ikke altid realiseres, hvis eleverne ikke kan tage ansvar for egen læring. En anden måde at give eleverne medbestemmelse på, er ved at lade dem få valgmuligheder. Dette kan blandt andet gøres ved, at det overordnede emne er valgt af læreren, men der er flere underkategorier, som eleverne kan vælge imellem. Dette kan give eleverne en oplevelse af selv at have været med til at vælge, hvad de skal lave. Hvis eleverne skal have mere medbestemmelse, kan det være en mulighed at lade dem være med i processen til at vælge hovedemnerne eller de kommende aktiviteter (Graf, 2018).

Vi kan få demokratisk dannelse med i historieundervisningen ved at lade eleverne debattere. Her er det vigtigt at lade eleverne ytre deres meninger, men samtidig også være styrende i debatten. Når der debatteres i undervisningen, kan man som lærer vælge at følge eleverne og lade dem bestemme hvilken retning debatten skal. Dette kan give eleverne en oplevelse af, at de får lov at bestemme, samtidig med at de føler sig hørt (Lund & Rasmussen, 2006). Man kan også vælge at lave debatten som et rollespil. Dette vil bidrage til den demokratiske dannelse, da eleverne skal sætte sig ind i tidligere folks liv, og hvilken politisk agenda de havde. På den måde bruger de historien til at se historien fra et perspektiv, og hvor de efterfølgende i en debat har fået tildelt en rolle med et bestemt synspunkt. Der debatterer de og har en diskussion i klassen med forskellige synspunkter. Derfor er både

historiebrugsdidaktikken og Klafkis dannelsesteori i brug i denne øvelse (Faber, Kopp & Lauta, 2022), (Graf, 2018). Under debatten kan man også give eleverne lov til at slippe deres tildelte synspunkt, så de kan bidrage med deres egne holdninger.

Ifølge undersøgelsen fra ”Historiefaget i fokus” spiller læreren en rolle i motivationen for elevernes deltagelse. Følgende svar under er elevsvar på, hvad læreren kan gøre for at øge elevernes deltagelse:

*“Lærerens betydning iflg. eleverne*

- *Lærerens humør er afgørende.*
- *Det har betydning, at læreren fortæller, hvis han/hun ikke har haft tid til at forberede sig.*
- *Læreren skal være fagligt dygtig og være god til at fortælle historier.*
- *Læreren skal brænde for faget.*
- *Læreren skal variere undervisningen, så faget ikke bliver for kedeligt (Knudsen & Poulsen, 2016).”*

Dette er altså udsagn, som vi som lærere kan overveje at gøre, da det ifølge eleverne har betydning for dem.

## Konklusion

I vores konklusion vil vi samle op på de vigtigste pointer fra opgaven. Vores problemstilling lyder:

*“Hvordan kan vi forbedre elevernes deltagelsesmuligheder i historieundervisningen, med henblik på medbestemmelse og motivation?”*

Vi har dannet os et billede af hvilket narrativ der er på 6. årgang. Vi ser i vores indsamlede empiri at eleverne generelt ikke har særlig meget medbestemmelse, og at det er noget de efterspørger. Dette fremgår især når flere af eleverne beskriver, at de arbejder meget med undervisningsportaler og ikke rigtigt laver andet. Elevernes behov, som vi har præsenteret med flere teorier, er ikke opfyldt på grund af den meget lærerstyrede undervisning. Dette gør også, at eleverne ikke bliver udfordret, og at de ikke oplever variation i undervisningen.

Derfor har vi kommet med flere bud på, hvordan man kan forbedre elevernes deltagelsesmuligheder, og hvordan der kan blive skabt et nyt narrativ i historieundervisningen.

Vi har blandt andet brugt relationsmodellen som et planlægningsværktøj til at tilgodese eleverne. Vi skal blandt andet inddrage eleverne ved hjælp af medbestemmelse som en læringsforudsætning, så eleverne bliver bevidste om hvornår de bliver inviteret til medbestemmelse. Vi er som lærere bundet af lovgivningen, der f.eks. siger at eleverne skal opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. Man kan som lærer selv overveje nogle mål for, at eleverne bliver mere deltagende i undervisningen, samtidig med at sætte et mål om at eleverne opnår demokratisk dannelse. Vi kan som lærere vælge indhold, der bidrager til elevernes læring, men også give dem frihed til selv at søge information, så de får frihed under ansvar. Vi skal som lærere støtte eleverne i deres læringsproces ved at bygge bro mellem det, som de allerede ved noget om, og bygge ny viden på dette. Eleverne skal inddrages i evalueringsprocessen, så læreren kan tilrettelægge undervisning, der giver mening for dem.

Vi skal sørge for at eleverne bliver opmærksomme på at de er historiebevidste, historieskabte og selv er historieskabende. Den demokratiske dannelse spiller en rolle i historieundervisningen, hvor vi som lærere skal kunne inddrage eleverne i undervisningen, så de opnår denne dannelse. Dette kan gøres ved at være støttende for eleverne, når eleverne udforsker den nærmeste zone for udvikling.

Det er vigtigt, at vi rammesætter historieundervisningen, så vi giver eleverne mulighed for at byde ind med erfaring fra deres livsverden, og det her samtidig er vigtigt, at vi som lærere lytter til eleverne, så eleverne oplever at blive hørt.

Vi kan konkludere ud fra vores undersøgelse, at medbestemmelse i undervisningen, fremmer motivationen hos eleverne, og på den måde danner flere deltagelsesmuligheder for eleverne. Vores overvejelser i handleperspektivet skulle gerne skabe et nyt narrativ, der er et inkluderende læringsmiljø, hvor eleverne føler sig motiverede til at deltage i undervisningen, og hvor de kan føle, at deres ideer bliver hørt.

## Videre refleksion

I vores undersøgelse har vi ikke haft direkte fokus på variation i undervisningen, men da flere elever efterspørger det i vores indsamlede empiri, er det noget vi har tænkt videre over. Vores nye opdagelse hænger godt sammen med den hermeneutiske metode, da vi har haft en forforståelse og undersøgt dette, men vi er kommet frem til en ny forståelse af, at variation er efterspurgt i historieundervisningen. Derfor vil vi med vores nye forforståelse arbejde videre med variation i historieundervisningen (Schmidt, 2022). I vores handleforslag er vi også kommet ind på flere forskellige arbejdsmetoder og emner, og disse eksempler kan bl.a. være et bud på det videre arbejde med, at eleverne får varieret undervisning. At undervisningen er varieret vil bl.a. også kunne bidrage til elevernes forskellighed, og dermed kan de føle sig inkluderet i læringsfællesskabet (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

## Litteraturliste

Ahrenkiel, L. (2020) *Spørgeskema*. [https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2021/04/Sp%C3%B8rgeskema\\_printversion\\_2020.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2021/04/Sp%C3%B8rgeskema_printversion_2020.pdf)

Alenkær, R. (2010) *Den inkluderende skole: En grundbog*. Frydenlund

Bak, C. K. (2017) *Empiriske undersøgelser - Metodiske greb*. København. Hans Reitzels Forlag.

Børne- & Undervisningsministeriet (2006). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Canger, T. & Kaas, L. A. (2016) *Praktikbogen - didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Gadamer H-G. (2007) *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. udgave. Århus: Systime.

Gjems, L. (2009). *Hvad lærer børn når de fortæller? - Børns læreprocesser gennem narrativ praksis*. Frederikshavn: Dafolo

Graf, S. T. (2018) *Wolfgang Klafkis dannelsesteori*. KvaN, 52-67.

Hasse, C. (2013) *Vygotskys sociokulturelle læringsteori*. Hans Reitzels Forlag

Illeris K. (2017) *49 tekster om læring*. 1. udgave. Illeris K, editor. Frederiksberg: Samfundslitteratur; 2017.

Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2016) *Historiefaget i fokus*. Historie Lab. <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>



Lund, J. H. & Rasmussen, T. N (2006) *Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde*. Århus. KvaN

Petersen K. E., Hansen J. H. *Inklusion og eksklusion - en grundbog*. 1. udgave. 1. oplag. Kbh: Hans Reitzel; 2019.

Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv (Ph.d afhandling)*. Lokaliseret på <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Inklusion%20%E2%80%93%20muligheder%20og%20begr%C3%A6nsninger%20for%20deltagelse%20belyst%20gennem%20et%20b%C3%B8rneperspektiv.%20Christian%20Holm%20Poulsen%202017.pdf>

Schmidt, C. H. (2020) *Det kvalitative interview*. [https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori\\_Det-kvalitative-interview\\_print\\_2020.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Det-kvalitative-interview_print_2020.pdf)

Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. 2. udgave. <https://laeremiddel.dk/viden-ogvaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

Skaalvik E. M. & Skaalvik S. (2007) *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier* [1. oplag]. Kbh: Akademisk; 2007.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2020) *Motivation for læring: teori og praksis* [1. udgave]. Dafolo; 2020

## Bilag

### Bilag 1 (Udklip fra spørgeskemaundersøgelsen)

Hvordan oplever du som elev at du er med til at bestemme undervisningen?
Det gør jeg ikke rigtig
det er jeg ikke rigtig
ikke mega ofte, men en gang imellem er det meget fedt at være med
det er godt
jeg kan godt lide, når jeg må være med til at bestemme
når vi laver noget vi godt kan lide
Ikke så meget
jeg synes ikke så tit at vi får lov til at være med til at bestemme men når vi gør er det mega fedt
bestemmer ik noget
altså det ik at vi får lov meget til at være med til at bestemme undervisningen men ja det fint nok
nogle gange kan vi være med til at bestemme emnet
at man selv for lov til at bestemme hvor man skal skrive henne
Jeg er ikke med til at bestemme i undervisningen
det er jeg ikke med til
Det oplever jeg ikke
nærmeste ikke men det er stadig nogle gode ting vi laver
ik så tit men jeg har det fint med at læreren bestemmer

Hvis du har svaret ja eller nogle gange i sidste spørgsmål, hvordan beslutter I så hvilke emner I skal have i klassen?
Det gør vi ikke så tit så jeg ved det ikke rigtig
jeg svarede nej
snakke sammen computer fordi det er bedre
vi kan lære om ww2
vi får lov til at se film
læren vælger
læren vælger det
har svaret nej
det gør læreren
nogen gange kan vi selv få lov til hvad vi gerne vil have om
har ikke

for det meste er det læren der beslutter om hvilket emne vi har i klassen
vi rækker hånden op
håndsoprækning

Hvor aktiv føler du at du er i undervisningen når læreren bestemmer emnerne? Beskriv hvordan du er aktiv
jeg laver de ting som de siger
altså vi laver meget men ikke hvor vi bevæger os
luftere og øvelser
jeg keder mig
jeg høre efter
altså ville så at jeg er okay nok aktiv i undervisningen for det meste ser vi bare film og svare på spørgsmål
jeg er aktiv ligemeget hvad
fin gør mit bedste på at høre efter læren
Meget aktiv jeg prøver bare at følge med og gøre hvad jeg skal.
Jeg lytter og arbejder,
jeg føler man fint nok aktive fordi det er nogle gange nogle gode emner
Jeg er stadig interesseret, men kan ikke så godt lide faget
jeg prøver bare at holde mig fokus og lytte
jeg høre efter og laver det jeg skal
ved at lave hvad vi skal
det trækker lidt glæden fra historie fordi vi ikke er aktive også fordi vi køre det samme emne i 5-6 uger
Jeg er aktiv ved at lave undersølgser af forskellige emner.
aktiv nok til at klare mine opgaver
ik serlig aktiv fordi det er meget kedeligt
vi er ikke aktive i timen kun når vi før pause
jeg syntes at jeg laver rigtig meget de første 30 min og efter kun lidt
ik mega aktiv mere hvis vi bestemmer
jeg er meget aktiv. Jeg når i hvert fald altid at blive færdig
nogle gange er jeg med andre gange er jeg ikk
jeg er aktiv med at læse det hele og svare men vi har ikke meget tid
Jeg er med, men ikke super aktiv.
ved at svare
Jeg er aktiv når jeg læser
Jeg tager fingeren op når jeg har et svar op prøver så godt jeg kan at være med

vi er ikke rigtig aktive men vi laver de ting vi skal

## Bilag 2 - Interview 1 med 3 elever

(I dette interview er lærerens navn anført som "læreren", for at anonymisere personen. Hvis eleverne har nævnt køn bliver h\*n brugt)

Liv: Ja og først så viste, oplevede vi i det her spørgeskema, at der var mange der svarede at filmen var den mest interessante måde at have undervisning på, så det er ikke sikkert at det er det I har svaret, men vi kunne godt tænke os at vide hvad det er der gør, at det lige er film der er spændende i historieundervisningen.

**Elev 1:** Det er fordi man får sådan et ekstra godt indblik i hvordan det var at for eksempel at leve under den tid eller hvordan en krig så ud og sådan noget og det er spændende.

**Elev 2:** Jeg synes bare film er sjove.

**Elev 3:** Øh, nogle gange kan det være svært at forestille sig hvordan det så ud og så er det bedre med en film, og så er det også bare sjovere at se.

Liv: Ok, så det er sådan noget med indlevelse, der er noget med altså, det her med at man kan se det for sig? Ja, fedt. Øh, tager I så noter, når I...

**Elev 2:** Øh ja, nogle af os gør

**Elev 3:** Vi får at vide at vi skal huske det, men det er ikke alle der tager noter.

Patrick: Hvis man sådan ligesom går lidt væk fra filmene og tænkte altså, nu ved jeg ikke om i tre har svaret film, om der er andre måder at arbejde på i historie der måske kunne være lige så spændende, der kan give den samme indlevelse

**Elev 2:** Det ved jeg ikke, rollespil og sådan noget.

Patrick: Er det noget I gør jer i?

Eleverne i kor: Nej

Patrick: Men måske noget i godt kunne tænke jer at prøve?

**Elev 2:** Det ved jeg ikke

**Elev 1:** Det tror jeg godt

Patrick: Hvad så når I arbejder med projekter, er I begyndt på det her i sjette?

**Elev 2:** Ja

Patrick: Det er I begyndt på yes. Hvordan gør I det, er det så med at lave et produkt til sidst eller?

**Elev 2:** Ja så skal vi jo ind og undersøge nogle bestemte begivenheder, altså at lave et slide om det eller sådan noget.

Liv: Ja, er det kun slides I laver eller kan det også være andre sådan produkter I laver?

**Elev 1:** Det er kun slides

Liv: okay

**Elev 2:** Vi plejer kun at lave slides i hvert fald

Liv: Ja

Patrick: Kunne I komme på, altså kunne I tænke jer at lave noget andet, altså, hvis det var jer der havde fuldstændig lov til at bestemme, hvordan skulle sådan en projektopgave se ud?

**Elev 1:** Det ved jeg ikke?

**Elev 2:** Jeg tror ikke jeg har nogen ideer

Patrick: Ikke et eller andet med?

Liv: I må også gerne lige tænke lidt over det, det skal ikke komme sådan der (håndbevægelse)

der antyder at det ikke skal komme prompte)

Patrick: Jeg kan godt komme med nogle forslag hvis I har brug for lidt, at man kan lave sit eget teaterstykke, man kunne...

**Elev 3:** Jeg tror, jeg synes, det er fint som det er med slides. Ellers så begynder man at tage lang tid at skulle lave alt muligt andet

Liv: Okay, så det er sår'n, du synes du får noget ud af det og at det er hurtigt overstået, eller sådan

**Elev 3:** Ja

Liv: Det med at det er bare et spørgsmål

**Elev 3:** Ikke noget som vi bruger rigtig lang tid på

Liv: Okay

Patrick: Det jeg fornemmer, det er måske lidt at korte projekter er lidt federe end projekter over 4-5 uger

Eleverne i kor: Ja

Patrick: øhm, hvis der er noget i jeres undervisning, som I gerne vil prøve at bestemme, altså lad os sige at "lærernavn" h\*n bare siger, nu ved jeg faktisk ikke om det er den lærer I har i historie.

Eleverne ryster på hovedet og Patrick griner

**Elev 2:** Nej vi har "lærernavn".

Patrick: så "lærernavn", hvis h\*n nu siger, prøv lige hør her, I bestemmer alt i dag

**Elev 1:** Så tror jeg de fleste bare var gået hjem

Patrick: Ja udover, udover over selvfølgelig lige at gå hjem eller ud at spille fodbold eller et eller andet, altså det skal være, hvis det skal være noget der har med undervisning at gøre

**Elev 2:** Så havde de nok fundet en film, tænker jeg, sådan en film der stadig har noget med historie at gøre, men stadig sådan også sjov

Liv: mmh, er det så dokumentarer eller er det spillefilm eller er det noget helt tredje?

**Elev 2:** Jeg tror det er en blanding

Liv: ja

Patrick: Hvad hedder det? Nu ved jeg ikke om det, vi har jo fået svar fra et par klasser, så jeg ved ikke om det i jeres klasse, der kommer ind på noget historie rundbold?

**Elev 1:** Ej det tror jeg ikke

Patrick: Det er det ikke?

**Elev 1:** Har I svaret noget om det?

Patrick: Ved i hvad, så får vi nok ikke svar på hvad pokker det er, (griner)

Liv: Vi var bare meget nysgerrig på det. Vi har selv en forestilling om at det er noget med at svare på spørgsmål og så spille rundbold imens, tror jeg.

**Elev 2:** Altså det kunne godt være sådan noget, så hver gang man kommer ud til et hjørne, så skulle man svare historierelevant

Patrick: Ved i hvad, hvis I ikke spiller det, så kan I jo heller ikke svare på det

**Elev 3:** Det er sikkert nogle af de andre klasser, har sjetteklasser, de har vikar i historie, derfor kan det være det er det de laver.

Patrick: Ja, det lyder i hvert fald også spændende, det er en sjov måde at lave noget historie og bevæger sig lidt.

Liv: Jamen, vi har da egentlig fået...

Patrick: Jamen altså hvis I kan huske, jeg ved ikke hvor meget I kan huske fra spørgeskemaet, vi kan prøve at komme lidt ind på, hvor meget i sådan bestemmer selv i undervisningen, altså hvor meget I får lov til at have indflydelse på om i skal for eksempel have om 2. verdenskrig og den kolde krig eller så videre og hvordan I ligesom får lov til at være medbestemmende på den måde, det virker som om at de fleste sagde at I får nogenlunde lov til at være med til at bestemme men hvordan var det at I fik lov til det

**Elev 3:** Altså hvad jeg føler så føler jeg ikke rigtig at vi får lov til at bestemme eller vi bestemmer sådan lidt over eller mange bestemmer sådan lidt over sig selv, også hvad de selv vil lave i stedet.

**Elev 1:** Men hvis vi nu skal lave et projekt så får vi jo tit selv lov til at vælge hvad det er for noget vi skrive om.

Patrick: Altså om det enten er vikingetid eller om det er 2. verdenskrig eller... Så det bliver lagt op til nogle åbne projekter, det er meget fedt ja. ja det tror jeg faktisk bare var det sådan kort og kontant.

Liv: Ja mange tak for det.

**Elev 2:** Det var så lidt

### Bilag 3 - Interview 2 med 3 elever

(I dette interview er lærerens navn anført som "læreren", for at anonymisere personen. Hvis eleverne har nævnt køn bliver h\*n brugt)

Liv: Ja så øhm i det der spørgeskema der har vi fået et svar der hedder at de fleste af alle de 3 klasser vi har spurgt de kunne godt lide film som et undervisnings- eller den form for film eller hvad hedder det

Patrick: Mange af jer har svaret at I godt kan lide at se film i historieundervisningen og der vil vi bare gerne høre lidt om hvad det er film gør for jer, nu ved vi jo ikke om I tre har svaret



film, men I har måske nogle holdninger til hvad film de kan gøre, på hvorfor de fungerer for jeres klasse

**Elev 4:** Det kan forklare det bedre end historie, sådan med billeder og sådan hvad de gør præcis, uden man selv skal fantasere det

**Elev 5:** Det er også hyggeligt synes jeg, derfor er ja.

**Elev 6:** Det er også mere spændende, end sådan der normal undervisning. I stedet for at læse en tekst. Læse en tekst på 3 sider, så er det sjovere at se film.

Liv: Ja, fedt

Patrick: Altså føler I at når I ser film at I er aktive i undervisningen altså på den forstand at I sidder måske tager nogle noter eller I sidder lidt længere op på stolen og ikke bare falder i søvn

Der grines i lokalet

Patrick: Jeres lærere er her ikke, I kan jo sige hvad I vil

**Elev 5:** Ikke rigtigt

Patrick: Nej, så det er mest for hyggens skyld at I godt kan lide at se film

Eleverne i kor: Mmh

Patrick: arbejder I så med sådanne projekter i historiefaget?

**Elev 6:** Altså det til filmen?

Patrick: Det her eller et andet emne eller et eller andet.

**Elev 6:** Nej vi gør ikke rigtigt i historie

Patrick: ikke rigtigt i historie?

**Elev 5:** Vi arbejder med en portal der hedder clio.

Liv: Ja, hvad synes I om clio, altså sådan...

Elev 4: Det er rigtig kedeligt

Elev 5: Vi kan ikke lide det

Liv: Nej, hvorfor kan I ikke lide clio?

Elev 6: Fordi vi laver det sådan næsten hver gang så bliver man træt af det.

Elev 5: afbryder: Jeg tror det fordi vi laver det hele på clio

Patrick: Men hvordan foregår det der, er det så bare at I går ind på jeres computer og så er der tekst og så er nogle spørgsmål som I skal svare på.

Eleverne i kor: Ja

Elev 4: Det synes vi er sådan der meget kedeligt, det er det samme spørgsmål

Elev 5: siger i munden på elev 4: Det er de samme spørgsmål men hvad hedder det nu, forskellige emner hver gang

Liv: Okay, så der er ikke så meget variation I det.

Patrick: Men kunne det så måske være sjovt at lave sådan noget projektarbejde? Hvor I selv vælger hvad I vil have om og så laver I et projekt, det kan jo være alt fra at lave nogle slides til at lave et teaterstykke. Kunne det lyde mere spændene end at sidde at arbejde med clio? Hvor man selv får lov til at dykke ned i tingene?

Stilhed, og lidt fnis

Patrick: Det ved I ikke?

Liv: Altså det er jo bare jeres holdning til det

Elev 6: Personligt synes jeg det er sjovere at lave sådan nogle projekter end clio.

Patrick: Ja, jamen omkring sådan nogle projekter og så videre kunne I så forestille jer selv at få lov til at bestemme hvilket emne, altså én gruppe i klassen måske vælger at tage i vikingetiden mens den anden gruppe vælger at tage 2. verdenskrig

Elev 4: Ja, det er også lidt nogle gange bliver det lidt kedeligt når vi alle sammen laver det samme, og vi basically har lavet et slide om det samme. Så det der med at have forskellige emner det er nok sjovere.

Patrick: Hvad kan I som elever måske gøre for at prøve at komme ind og få lov til at bestemme lidt mere over hvad I selv vil lave, hvad tænker I?

Elev 6: Altså jeg har spurgte nogle gange og så fik vi ikke rigtigt lov fordi "læreren" allerede havde planlagt det

Liv: Ja, hvad spurgte du om?

Elev 6: om vi kunne have om et andet emne.

Liv: Okay

Elev 6: Så man selv sådan kunne undersøge det eller et eller andet, så h\*n ikke skulle gøre det for en og man skulle ind at læse og så svare på spørgsmålene, og så havde "læreren" allerede planlagt noget.

Liv: Okay

Patrick: Så det jeg fornemmer, er at du i hvert gerne vil have mere indflydelse på hvad der foregår i undervisningen

Eleverne i kor: mmhh

Patrick: Det vil I andre også gerne?

Eleverne nikker

Patrick: Hvordan kunne det så foregå, hvis klassen skulle tage sådan nogle beslutninger sammen? Altså hvis...

Afbrudt af **Elev 6:** Det kan vores klasse ikke

Der grines i kor

Patrick: Hvis vi prøver at forestille os at vi prøver at indføre noget demokrati i historieundervisningen, og man ligesom stemmer om tingene eller et eller andet? Hvordan kunne det udforme sig?

**Elev 4:** Jeg tror aldrig vi har prøvet at stemme i klassen? Altså det der hvor man tager hånden op og sådan der.

**Elev 5:** Det sker ikke rigtigt i vores klasse

**Elev 4:** Man kan lidt sådan der nogle gange sige at jeg vil godt lave det her, men så virker det ikke rigtigt halvdelen af tiden.

Liv: Ok, hvad så de gange det virker? Hvad er det I får lov til?

**Elev 6:** Det er kun sådan der, hvis vi siger noget, som læreren også selv ville have valgt, så får vi nok lov

Liv: Okay

Patrick: Det vil sige i bliver fremlagt nogle muligheder måske, som læreren nok gerne selv vil have, og så får i lov til at vælge mellem dem?

**Elev 6:** Ja

Patrick: Men er det ikke også bedre end at læreren bare har sat sig fast på en ting?

**Elev 6:** Jo

**Elev 5:** Men i historie der er det mest bare en ting jo

**Elev 6:** Ja, der er det bare læreren der styrer tingene

Liv: Okay

Patrick: Det giver vel meget godt svar på hvordan læreren kan inddrage jer?

Liv: Ja

Patrick: Så det tror jeg var det

Liv: Ja, tak for hjælpen

Patrick: Tusind tak for det

## Bilag 4 - Interview 3 med 3 elever

### Interview 3 med 3 elever

(I dette interview er lærerens navn anført som "læreren", for at anonymisere personen. Hvis eleverne har nævnt køn bliver h\*n brugt)

Liv: Ja altså det der var et spørgsmål i det her spørgeskema i forhold til hvilke arbejdsformer I godt kunne lide og der var rigtig mange der havde svaret de godt kunne lide at se film og vi kunne godt tænke os at høre lidt ind til hvad film det kan I jeres historieundervisning

**Elev 7:** Men vi ser ikke rigtig film i vores

**Elev 8:** Men når vi ser det så er det hyggeligt fordi at man lærer, man kan godt lære noget af det selvom det er hyggeligt, for at sige det

Liv: Ja

Patrick: Så det er måske en måde at holde sig lidt mere aktiv på fordi det er mere spændende

**Elev 7:** Så det ikke så kedeligt

Patrick: og hvad er kedelig undervisning i historie? Det må jeg lige få uddybet

Elev 9: Sidde i klassen og skrive

Patrick: Sidde på sin plads og skrive (fnis) og læse ved siden af måske. Ja der skal vel også noget information ind for at skrive noget ud.

Eleverne i kor: Ja

Liv: Hvad så hvad kunne så få jer til at være mere aktiv i historieundervisningen altså...

Patrick: Hvis vi fjerner filmene

Liv: Ja

Elev 7: Øhm, lærer der går op i faget

Liv: Ja

Elev 9: En der er bedre end den vi har lige nu

Liv og Patrick fniser og Patrick siger: Jamen det er fair nok

Liv: Og hvorfor, hvad vil så gøre en lærer bedre, end den i har nu?

Elev 9: øhh, "læreren" siger ikke så meget, om hvad vi skal, "læreren" siger bare at I skal gå ind på det og det og på clio og alinea og så skal vi bare lave det i en time eller to. Så får man ikke så meget ud af det.

Elev 8: og det gør vi så cirka 3 måneder

Elev 7: Det kunne være sjovt at prøve noget forskelligt

Patrick og Liv: Ja

Liv: Okay, så det jeg hører er at I laver meget clio men at I gerne vil prøve nogle andre ting også

Elev 9: Ja

Liv: Hvad kunne det for eksempel være altså sådan...

**Elev 8:** Måske læreren kunne give os nogle spørgsmål, et papir og så kunne vi svare på dem så vi skal ind på alle mulige hjemmesider

Liv: Ja, så er det så sammen i forhold til noget mere projektorienteret arbejde

**Elev 7:** Ja altså man kunne lave et slideshow og så præsentere det for hinanden

Patrick og Liv: Ja

**Elev 9:** Der kunne man have om forskellige tider,

Patrick: Kunne det så være nogle tider hvor I måske I de forskellige grupper selv vælger?

Eleverne i kor: Ja

Patrick: Sådan så der måske er nogle der har om vikingetiden og nogle om 2. verdenskrig, altså alt efter hvad man selv synes

**Elev 9:** Ja

Patrick: sådan er spændene at gå i dybde med?

Liv: Ja

Patrick: Øhm nu siger I også noget med at læreren giver nogle papirer i stedet for at se på nogle hjemmesider. Jeg tænker er det ikke også meget spændende hvis der ikke er en begrænsning på hvilke hjemmesider man må gå ind på. Så man selv bruger nettet til at hente materialet selv

**Elev 8:** For nu når vi, så går vi ind på den hjemmeside, men det kunne også være sjovt at gå ind på andre hjemmesider.

**Elev 7:** og nogle hjemmesider hvor der ikke kommer svar på spørgsmålet sådan specifikt. Og så spørg man "læreren" hvorfor får man ikke svar på det her? Det står i spørgsmålsarket, men der er ikke et svar på det på hjemmesiden. Og så siger "læreren" der er svar på det, selvom vi ikke kan finde det og vi har læst det hele igennem 3 gange

Liv griner

Patrick: Hvordan kunne det se ud hvis Det er at i skulle prøve at få noget mere medbestemmelse hedder det, over hvad det er I får lov til at lave.

Elev 9: Altså det kunne godt se lidt anderledes ud, og man ville virke mere interesseret i det

Elev 8: Arbejde lidt bedre med det.

Patrick: Jeg tænkte mere på strukturen, hvordan jeres lærer kunne tilrettelægge at I får lov til at bestemme mere

Elev 7: Måske tænke på at vi kun er 6. klasser, tihi, altså vi er ikke lærere.

Elev 8: Der er meget af "lærerens" ting der er svært at forstå, agtig, sådan svært ved forklare tingene

Liv: Men hvis nu I skulle have lov til at planlægge historieundervisningen, hvordan skulle den så se ud og hvis I ikke må svare at vi spiller rundbold ude på og at vi får fri

Elev 8: At man må arbejde selv, f.eks. finde svarene, og at man selv skal ind på forskellige hjemmesider og lave en fremlæggelse.

Liv: Ja

Elev 9: Man kan se film og tage på et eller andet museum inde i København.

Liv: Ja

Patrick: Hvad hedder det, nu siger du man selv finder svarene, kunne man også selv stille spørgsmålene

Elev 8: Det kunne man også ja

Elev 7: Jo det ville også være lidt sjovere og så kunne andre måske svare.

Patrick: ja eller hvis man ligesom siger hvis man tager vikingetiden, så kunne det f.eks. være spændende at sige at hvad var det der ligesom gjorde at de her vikinger gerne ville drage ud i verden og så kunne man selv undersøge det spørgsmål så man ligesom prøver at undersøge noget man selv synes er spændende.

Elev 8: Ja



Patrick: Det lugter i hvert fald langt væk af projektarbejde, det i godt kunne tænke jer at lave, hvor i selv får lov til selv at arbejde med det.

Eleverne nikker

Patrick: Men altså sådan rent demokratisk, hvad i laver en undervisning altså med demokrati, med at stemme og så videre ik' også, hvordan kunne i tænke jer Det var hvis i skulle lov til at bestemme mere af hvad der foregår i historieundervisningen?

**Elev 7:** Men det kræver jo også at have om noget mere interessant

Patrick: Ja, men det kræver jo ligesom at i får lov til at få en stemme og det er bare, hvordan kommer den til udtryk? Altså hvordan kommer den frem for eksempel så ville jeg kunne tage et forslag om at sige, jeg har de her 4 emner, I kan få lov til at stemme om hvilke emner vi skal have om de næste 2 uger. Men er der andre måder at gøre det på som i synes der kunne være federe, hvor jeg måske ikke engang har valgt de 4 emner

**Elev 7:** At man selv må vælge og så skulle klassen skrive om de 4 emner og så kunne man præsentere det

**Elev 9:** Eller klassen måtte vælge 4 emner og så skal folk stemme om hvad for et emne de vil have

Patrick: Ja, sådan at eleverne faktisk overtager hele arbejdet?

**Elev 9:** Nej

Patrick: men med et bestemt, sagde du nej?

**Elev 8:** Lærerne må også godt være med til at

Patrick: Ja

**Elev 7:** Altså så kan de godt vælge 4 emner og så kan vi stemme om dem.

Patrick: Ja, der kan jeg høre at der er lidt delt, det jo også fair nok, altså det er jo en smagssag, hvor meget man gerne selv vil bestemme. Vores opgave her handler jo nemlig om medbestemmelse i historiefaget, og det er derfor vi gerne vil høre hvor meget elever gerne selv vil bestemme og hvor meget de også gerne vil have nogle der bestemmer. Og det er jo

egentlig derfor vi kommer med de spørgsmål så, men udover det så hvis I ikke skal sidde på clio, fordi clio det lyder ikke som om at I bliver inddraget i nogen fælles debat eller diskussion eller noget. Hvordan kunne jeres lærer så inddrage jer aktivt i undervisningen, sådan at I ikke bare sidder bag skærmen

**Elev 8:** Vi kunne lave noget udenfor, men at det stadig handler om historie.

Patrick: Noget udenfor?

**Elev 8:** Ja noget aktivt

Patrick: Ja men når jeg siger noget aktivt så er det ikke sportsmæssigt aktivt

Eleverne i kor: Nej, nej

Patrick: Nå godt nok hehe

**Elev 8:** Sådan nogle poster og så med historieting, og så kan man svare på dem, og så skal man skrive dem ned på papir

Patrick: Så et orienteringsløb med historiespørgsmål?

**Elev 8:** Ja

**Elev 9:** Det havde i også i fransktimen, ligesom da I i mandags skulle ud at finde gamle ting fra Frankrig, så kunne man jo også bare finde gamle ting fra et eller andet tids...

**Elev 7:** og så også podcast, det var også det vi hørte.

Patrick: Høre podcast, eller lave en podcast selv?

**Elev 7:** Høre podcast om ting i København

Patrick: Det lyder rigtig spændende, jeg tror faktisk at det var det.