

2017

Bachelorprojekt

| Antal anslag ekskl. figurer: 64.253

FLIPPED CLASSROOM OG IT-VÆRKTØJER I HISTORIEUNDERVISNINGEN
STIVIE DAN DALGAARD CHRISTENSEN (205069 LISIL)

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering:	4
Metode afsnit	4
<i>Kritik af metode valg:</i>	6
Teori	6
<i>Læringsbegrebet</i>	6
<i>Forskellige læringstyper</i>	7
<i>Motivation</i>	9
<i>Digital dannelse</i>	10
<i>It i historie undervisningen</i>	11
<i>Flipped Classroom</i>	12
Analyse af it i undervisningen	13
<i>Flipped Classroom</i>	14
Case:	14
Flipped Classroom i historieundervisningen	15
Flipped Classroom videoerne	18
<i>Aktiviteterne i undervisningen</i>	19
Tiki-Toki	19
Mapop	21
<i>Computere i undervisningen – clio online</i>	23
<i>Kildearbejde på internettet.</i>	26
Diskussion af it i undervisningen	28
IT i historieundervisningen	31
Konklusion:	32
Bibliografi	34
Bilag 1	36
Bilag 2	37
Bilag 3	38
Bilag 4	41
Bilag 5	42

Indledning

Anvendelsen af it i folkeskolen har i den nyere tid vundet stort indpas. Måden hvorpå it bruges på, har været igennem en stor forandrings proces og det er ikke længere kun computerens internet-adgang og tekstbehandlings programmer der anvendes i undervisningssammenhæng. Teknologier som smartphones og tablets har også vundet indpas i folkeskolens undervisning, hvad end det er planlagt fra lærerens side eller det sker uden lærerens accept. Det er dog unægtelig, at it er og bliver en stadig større del af undervisningen. It i undervisningen bør anvendes som et redskab til at styre elevernes udbytte af undervisningen, det fremgår af undervisningsministeriets hjemmeside:

"Mere it i undervisningen skal være med til at skabe en fagligt stærkere folkeskole. De digitale læringsformer skal anvendes som pædagogiske og didaktiske redskaber til at øge elevernes udbytte af undervisningen." (Undervisningsministeriet, u.d.)

It i undervisningen skal derfor anvendes pædagogisk og praktisk i alle fag, således det bidrager til at øge elevernes udbytte af undervisningen. Dette gælder naturligvis også i historie, der af nogle elever opleves som et fag, hvor læreren ofte er "på" som formidler foran tavlen. Nogle elever finder endda også historieundervisningen kedelig (Historielab, 2015, s. 9-10), hvilket set fra mine øjne som historielærer er en stor skam. I læseplanen til historiefaget, fremgår det at:

"It og digitale medier skal kontinuerligt være integrerede redskaber og læremidler i undervisningen." (Undervisningsministeriet, 2017, s. 13)

Kravet om at anvende it i historieundervisningen skaber en mulighed for at udføre en mere differentieret og varieret undervisning i faget, som understøtter elevernes historiekundskaber.

Jeg vil derfor i denne opgave arbejde med hvordan anvendelsen af Flipped Classroom og nogle andre it-værktøjer, kan være med til at styrke elevernes motivation og læring i historiefaget. Arbejdet sker på baggrund af min egen interesse for anvendelsen af it i undervisningen og hvordan man kan bruge dem på en inspirerende og motiverende måde. I mit virke som historielærer har jeg før oplevet, at eleverne har en følelse af, at historie kan opleves som et ensformig og ofte ret læsetungt fag, hvilket elever også har givet udtryk for i en rapport lavet af historielab:

"En del elever giver udtryk for, at læsestoffet gør faget "tungt""

"En del elever mener, at undervisningen er kedelig. De efterlyser større variation i undervisningen som løsning på problemet." (Historielab, 2015).

Efter min opfattelse behøver historieundervisningen hverken at være tung, kedelig eller ensformig. Derfor har jeg i min praktik arbejdet med anvendelsen af Flipped Classroom og andre it-værktøjer for at skabe en anderledes og varieret undervisning. Arbejdet med dette har ledt mig frem til flg. problemformulering:

Problemformulering:

Hvordan kan man igennem Flipped Classroom og andre it-værktøjer styrke elevernes motivation og læring i faget historie?

Metode afsnit

I dette bachelorprojekt vil jeg ved brug af min egen indsamlede empiri koble teori med egne erfaringer. Jeg vil i opgaven undersøge forskellige it-værktøjers betydning for elevernes motivation og læring i historiefaget. For at besvare min problemstilling vil jeg i opgaven redegøre for forskellig teorier.

Til at belyse læringsbegrebet vil jeg anvende Illeris læringsstrekant samt Illeris' beskrivelse af de forskellige læringstyper. Dertil vil jeg redegøre for et socialkonstruktivistisk lærings syn igennem Vygotskijs teori om ZNU, Jerome Bruners stilladserings begreb, som er en videre udvikling af Vygotskijs teori. Derudover vil jeg anvende Olga Dysthes teori om den dialogiske klasserum. Til at redegøre for motivationsbegrebet har anvendt Kim Foss Hansens teori om indre motivation samt Einar Skaalviks begreb om mestringsforventning. Desuden vil jeg kort redegøre for Mads Brinkmanns teori om undersøgende arbejdsmetoders betydning for elevernes motivation.

I min opgave belyser jeg, hvordan man igennem it i historieundervisningen, kan være med til at øge elevernes motivation og læring. Til at redegøre for nogle af aspekterne for it i historieundervisningen bruger jeg den norske historiedidaktiker Erik Lund og de danske historiedidaktikere Jens Pietras og Jens Aage Poulsen. Derudover vil jeg belyse, hvordan historieundervisningen kan bidrage til elevernes digitale dannelse. Det digitale dannelsesbegreb redegøres for igennem Jeppe Bundsgaard. Jeg har i min praktik arbejdet med Flipped Classroom i historieundervisningen. Til at redegøre for teorien omkring Flipped Classroom vil jeg anvende Anders Schunks bog "Flip din undervisning", bogen er redigeret af Anders Schunk, men mange af kapitlerne er skrevet af andre teoretikere. Ydermere vil jeg anvende Roland Hachmann og Peter Holmboes bog "Flipped Learning – mere end bare video". Disse bøger redegør for principperne bag, og formålet med, Flipped Classroom og Flipped Learning.

Den empiriske del af min opgave er hentet dels fra min 4. års praktik og dels igennem mit arbejde som fast vikar i historieundervisningen. Jeg inddrager i, som del af min empiri, et kvalitativt elevinterview med en elev fra 8. klasse. Derudover inddrager jeg flere kvantitative spørgeskemaundersøgelser, som jeg har lavet i mit virke som praktikant og lærervikar. Spørgeskemaundersøgelserne er besvaret af elever samt lærere fra den praktikskole, som jeg var på i min 4. årspraktik. Udover spørgeskemaerne og et elevinterview vil jeg inddrage en oplevet case, som omhandler motivationen for at lave lektier, når der anvendes Flipped Classroom videoer. Derudover har jeg en oversigt over antallet af elever, som har læst lektier. Denne er lavet ud fra en logbog, som er ført under praktikforløbet.

Empirien vil jeg anvende i sammenspil med den beskrevne teori til at belyse forskellige it værktøjers betydning for elevernes læring og motivation. Udover min egen indsamlede empiri vil jeg i analysen anvende forskellige danske og internationale undersøgelser og forskningsrapporter.

Afslutningsvis vil jeg i mit diskussionsafsnit redegøre for forskellige synspunkter for it i undervisningen. Til dette vil jeg anvende en række danske og udenlandske rapporter og undersøgelser samt danske teoretikere.

Kritik af metode valg:

I gennem et enkelt elevinterview skabes der ikke et bredt og fyldestgørende billede af elevernes holdninger til it i undervisningen. For at skabe et generelt overblik af elevernes holdninger blev der lavet flere spørgeskemaundersøgelser. Disse kommer dog ikke med fyldestgørende svar, men skaber blot et hurtigt overblik over elevernes holdninger. Under logbogsførelsen af elevens lektielæsning kan det ikke garanteres, at eleverne svarede ærligt på, om de havde læst lektie. Dette kan give ukorrekte svar.

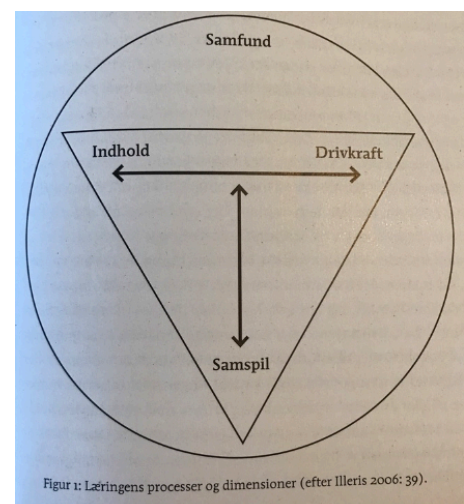
Teori

Læringsbegrebet

Uddannelses og skolegangens primære opgave er at øge læringen hos individet, altså at få eleven til at lære noget. For at der kan finde læring sted, er der behov for, at der kan tilføres en form for energi. Denne energi kan beskrives som en form for drivkraft, som gør det muligt, for at læring kan finde sted. En sådan drivkraft består bl.a. af følelser, motivation og vilje. Drivkraften bliver ofte mobiliseret på den måde, at man bliver engageret i den pågældende læringssituation, f.eks. personlig interesse og nysgerrighed eller accept af, at vi er nødt til at lære det pågældende (Illeris, 2011, s. 249-250).

Enhver læring som finder sted, vil altid være situeret. De lærende, f.eks. eleverne, vil opleve læringsituationerne forskelligt og deres oplevelse af den pågældende læringsituation vil påvirke deres læreproces og læringsudbytte (Ibid, s. 250).

For at læring skal kunne finde sted, er der to grundlæggende processer, der skal aktiveres. Tilegnelsesprocessen og samspilsprocessen. I figur 1 er tilegnelsesprocessen vist som den vandrette pil, som er en individuel og personlig proces. Den viser samspillet mellem det indhold den lærende skal lære og den drivkraft den lærende har.



Figur 1. Illeris' læringsstrekant (Illeris, 2011, s. 251)

Den lodrette pil viser sammenspils processen. Denne pil viser, at der er et sammenspil mellem individet og omverdenen.

Indholdsprocessen og sammenspilsprocessen udgør tilsammen de tre læringsdimensioner, indhold, drivkraft og samspil, som tilsammen danner en trekant. Det er derfor vigtigt at man igennem planlægning af undervisning, inddrager alle tre dimensioner (Ibid, s. 251).

Forskellige læringstyper

Et andet vigtigt forhold at være opmærksom på, er at læring kan kategoriseres i forskellige læringstyper. Det er dog specielt nærliggende at se på, hvordan selve tilegnelsen af læring finder sted. Der er i læringspsykologien flere teoretikere, som beskriver begreber om kognitive "skemaer", hvor det nye vi har lært indgår. Når vi lærer noget nyt, indgår det derfor i disse kognitive skemaer, hvilket iflg. Knud Illeris kan ske på fire forskellige måder (Illeris, 2011, s. 253). Nedenfor redegøres for to af disse læringstyper.

Assimilativ læring

Denne type læring er den mest almindelige læringstype. Når der finder assimilativ læring sted, knyttes det nye læringsindhold til et allerede eksisterende skema. Det er denne form for læring, normale uddannelses og skolemæssig læring ofte arbejder med. Dette kan f.eks. være i faget historie, hvor eleverne skal styrke deres kronologiske forståelse. Når resultaterne for denne læringsproces har fundet sted, vil den lærende oftest ikke have problemer med, at genkalde det vedkommende har lært når fokus den lærende er mentalt orienteret mod det pågældende skema (Ibid, 2011, s. 253).

Akkomodativ læring

Ved den akkomodative læringstype kan den lærende ikke umiddelbart knytte det nye læringsindhold ind i et allerede eksisterende skema. Individet vil derfor tilpasse et allerede eksisterende skema, således indholdet vil kunne knyttes til det. Hvis den lærende ikke er tilstrækkeligt engageret til at lære det nye indhold, vil vedkommende derfor være tilbøjelige til at undgå denne form for læring, da den akkomodative læring er mere krævende og bruger mere energi. Hvis eleverne i en klasse derfor ikke er tilstrækkeligt engageret i undervisningen, vil en akkomodativ læring ikke kunne

finde sted. Hvis den lærende derimod er engageret, f.eks. igennem gruppe aktiviteter vil derimod være større chance for, at en akkomodativ læringsproces vil finde sted (Ibid, s. 254).

Som tidligere nævnt, skal der som grundlag for læring være et sammenspil mellem individet og omverdenen. Omverdenen skal forstås som bl.a. samfundet men i høj grad også andre elever. Denne teori forstærkes af Lev Vygotskijs sociokulturelle læringsperspektiver, som understreger at den kognitive udvikling og læring ikke primært sker på baggrund for den lærendes biologiske og genetiske faktorer, men igennem social interaktion (Gjems, 2012, s. 101). Vygotskij anvender begrebet mediering, som betyder overførsel. Dette brugte han til at forklare, hvordan indhold kan overføres imellem to individer. Vygotskij mente, at sproget er den mest betydningsfulde medieringsredskab (Gjems, 2012, s. 102).

Det er dog ikke ubetydeligt, hvordan man anvender sproget, ift. den lærendes udbytte af undervisningen. Den norske klasserums forsker Olga Dysthe understreger, at man skelner mellem det monologiske og det dialogiske klasserum (Dysthe, 1997). Dysthe beskriver det monologiske klasserums mål som at være formidlende, reproducerende og kundskabstestende. Et sådant klasserum vil det ofte være læreren, der styrer klassesamtalerne, hvor målet bliver en søgen efter ét korrekt svar og ikke elevernes egne fortolkninger. Det dialogiske klasserum kan også finde sted igennem gruppearbejde, hvor der er fokus på elevernes interaktion mellem hinanden. Det er dog vigtigt at understrege, at det fokus der skal være, når man arbejder med det dialogiske klasserum, er at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes viden og erfaringer (Lohmann-Jensen, 2016, s. 58).

Netop Vygotskijs teori om "zonen for nærmeste udvikling" bygger på, at man tilegner sig ny viden i sammenspil med andre, som ligger uden for ens egen udviklings zone, hvor kommunikation og anvendelse af sproget har en central rolle. Teorien om ZNU kan beskrives således:

"Ud fra den pædagogisk meget relevante betragtning, at læring og erkendelsesudvikling bæres igennem af mindst to parter (en kyndig og en mindre kyndig, hvor den første kan være medvirkende til at facilitere den andens læreproces ved at være stillads for hans eller hendes arbejde med stoffet og overskridelserne.)" (Hermansen, 2011, s. 19).

Vygotskijs teori er senere blevet revideret af flere teoretikere. Begrebet stilladsering er udsprunget heraf og har vundet stort indpas i folkeskolen. Stilladseringsbegrebet er udviklet af socialkonstruktivisten Jerome Bruner. Stilladsering skal forstås som en analogi, hvor der rundt om den lærende bygges et støttende stillads op. I takt med at den lærende udvikler sig, vokser stilladset tilsvarende (Juil, 2011, s. 606). Dette støttende stillads kan bestå af læreren, såvel som andre elever.

Motivation

Som tidligere nævnt, kan der ikke finde læring sted uden en form for drivkraft. Motivationen kan defineres som en drivkraft bag adfærd, handlinger og dermed også læring (Kristensen, 2011, s. 119). Det er ofte opmærksomheden og nysgerrigheden, der er med til at påvirke den lærendes motivation, hvilket kan opleves som et problem i folkeskolen. Dette kommer til udtryk, da det den lærende skal lære, ikke nødvendigvis er det, der vækker individets nysgerrighed.

I motivationspsykologien skelner man imellem to forskellige typer af motivation. Der er den direkte motivation og den indirekte motivation (Hansen K. F., 2011, s. 273-276). Nedenfor vil jeg kort redegøre for den direkte motivation.

Den direkte motivation

Den direkte motivation er den motivation, som motiverer en person indefra. Denne motivation er også kaldet den indre motivation (Ibid, 2011, s. 273). Ved denne type motivation har adfærden værdi i sig selv, dvs. at der findes en tilfredsstillelse blot i at udføre den givne adfærd. Den indre motivation er ofte drevet af nysgerrighed, som giver lysten til at opnå et givent mål, f.eks. gode præstationer i fodboldklubben.

Kendetegnet ved denne type motivation er derfor bl.a., at den belønning man opnår, ikke er noget man modtager fra andre, men noget som man opnår igennem egen adfærd.

Den direkte motivation er ikke en motivation man kan skabe i undervisningen, men den kan aktiveres igennem udforskende og skabende arbejde (Ibid, 2011, s. 275).

Det er derfor imidlertid ikke kun relevant at undersøge, hvor meget motivation den lærende har, men også hvad der driver dennes motivation og hvorfor (Skaalvik, 2007, s. 44). Dette understreges også af Brinkmann, som påpeger at man ikke blot skal motivere den lærende, men man skal motivere i den rigtige retning. Denne motivation kan opnås, ved at skabe muligheder for at eleverne kan deltage i aktivt og undersøgende arbejde (Brinkmann, 2007, s. 97). Dette understreger Brinkmann:

”Hvis viden er ”en måde at deltage på”, er det klart at erhvervelsen af viden ikke bør modelleres efter et billede af den vidende som passiv tilskuer, men af den vidende som deltager i et fællesskabs aktiviteter, og så er der en lige linje til det berømte Dewey-slogan ”learning by doing”. (Brinkmann, 2007, s. 98).

Skaalvik har i sin motivationsteori stort fokus på mestringsforventning og definerer begrebet:

”Ovenfor defineres mestringsforventninger som elevens forventninger om at beherske bestemt opgaver eller typer af opgaver [...] Dette illustrerer en vigtig pointe ved mestringsforventning. Spørgsmålet er, om eleverne tror, de vil magte at løse bestemte opgaver eller typer af opgaver, ikke om de føler sig dygtige eller svage i faget i almindelighed.” (Ibid, 2007, s. 46).

Skaalvik understreger, at ens motivation bliver påvirket af ens egen opfattelse af, om man kan mestre en opgave. Endvidere påpeger han, at vi som individer har en tendens til at undgå situationer, hvor vi ikke tror, vi kan klare opgaven tilfredsstillende.

Den lærendes mestringsforventninger er påvirket af dennes tidligere evne til at mestre lignende opgaver og er derfor situationsbestemt. Mestringsforventning vil derfor blive styrket ved at tilpasse arbejdsopgaverne, tidsfrister, hjælpemidler mm. (Ibid, 2007, s. 46-47).

Digital dannelse

I dagens samfund, er og bliver IT en stadig større del af hverdagen. Brugen af smartphones, tablets og computere er på få år blevet en normalitet, hvilket kræver at vi som individer, kan finde ud af at anvende. Dette har medført, at anvendelsen af it naturligt er blevet en endnu større del af det dan-

ske uddannelsessystem. Undervisningsministeriet satte i 2011 fokus på anvendelsen af it i undervisningen, som et didaktisk og pædagogisk redskab (Undervisningsministeriet, 2017). Det er derfor blevet almindeligt, at man i folkeskolen arbejder med begrebet digital dannelse. I den digitale dannelse indgår dannelsen af elevernes evne, til at kunne anvende teknologien på en forsvarlig og ansvarfuld måde (Bundsgaard, 2017, s. 12-13).

Jeppe Bundsgaard beskriver desuden:

"Det handler om at kunne bruge teknologier til at få adgang til, tilegne sig og forholde sig til viden. Det handler om at kunne bruge teknologier til produktion af produkter og design af programmer og af meddelelser i skrift og andre repræsentationsformer." (Ibid, 2017, s. 12-13).

Netop den digitale dannelses fokus på at kunne anvende teknologier til tilegenelsen og vurderingen af viden, er en essentiel del den digitale dannelse i historiefaget.

It i historie undervisningen

I takt med teknologiens øgede betydning i folkeskolens fag, har det også fundet et naturligt indpas i historieundervisningen. En hensigtsmæssig anvendelse af it i alle undervisningssituationer forudsætter naturligvis, at læreren har en form for it-didaktisk forståelse. Dette gælder naturligvis også i historieundervisningen, hvor læreren skal have et formål med anvendelse af it i undervisningen.

Ved anvendelsen af it i historieundervisningen er det nærliggende at have fokus på videns- og informationssøgning på internettet og elevernes vurdering af denne informations indhold. Dette er en del af den digitale dannelse, men det er også med til at styrke eleverne kildekritiske kompetencer. Når man beskæftiger sig med informationssøgning på internettet, bør der være et ekstra fokus på kildekritikken, hvilket for elever nemt kan blive uoverskueligt og krævende at undersøge (Lund E. , 2016, s. 142-143). Det er derfor vigtigt, at man som lærer ved, hvilket mål der er med undervisningens brug af it.

It i historieundervisningen giver ikke blot anledning til at arbejde med elevernes kildekritik. Der findes mange it værktøjer og redskaber, som kan være med til at styrke elevernes historiekundskaber,

f.eks. kan tidslinje værktøjer som Tiki-Toki eller timerime, give anledning til at arbejde med kompetencemålene inden for kronologi og sammenhæng.

Det er ikke blot it programmer, som har vundet indpas i historieundervisningen. I takt med at teknologien bliver mere integreret i undervisningen, bliver der skabt digitale læringsportaler, som fungerer med online undervisningsmateriale. Disse online læringsportaler er udarbejdet på baggrund af didaktiske overvejelser, et eksempel herpå kan være Clio Online (Hinge, 2016, s. 61-62).

Når der planlægges undervisning med fokus på anvendelse af it, er det væsentligt, at læreren har fokus på det it-didaktiske design, som undervisningsmaterialet har.

"It-didaktisk design er et relativt nyt begreb i den danske uddannelsesforskning, der bl.a. kan bruges til at undersøge, hvordan uddannelse, undervisning og læring med it kan tilrettelægges, udføres, og evalueres." (Meyer, 2011, s. 5).

Det it-didaktiske design sætter derfor fokus på lærerens evne til at anvende it som et didaktisk værktøj til tilrettelæggelse og organisering af undervisningen (Levinsen & Sørensen, 2011, s. 18).

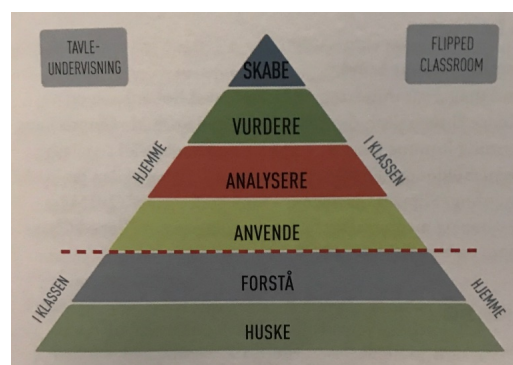
Flipped Classroom

Begrebet Flipped Classroom dækker over en undervisningsmetode, hvor man ændrer de ydre rammer for undervisningen (Holmboe & Hachmann, 2014, s. 28). Grundpillen i Flipped Classroom er, at undervisningen flyttes fra klasselokalet, hjem til eleverne. Den tid man normalt ville anvende i klassen til et læreroplæg vil frigives og give læreren anledning til at lave elevcentrerede læringsaktiviteter.

Metoden til at flippe sin undervisning vil oftest være igennem en undervisningsvideo, som læreren har lagt på internettet. Disse undervisningsvideoer kan have forskelligt indhold, alt efter hvad læreren vil opnå med undervisningen. Læreren kan vælge at anvende færdig producerede undervisningsvideoer fra hjemmesider, som producerer dem, f.eks. www.restudy.dk. Dog er det optimale iflg. Hachmann og Holmboe, at anvende selvproducerede undervisningsvideoer, således eleverne oplever en grad af personificering (Holmboe & Hachmann, 2014, s. 117).

Når man anvender Flipped Classroom videoer i sin undervisning, anvender man et multimedalt læringsmiddel. Multimodalitetsprincippet handler om, at når to eller flere sansemodaliteter understøtter hinanden, er det med til at skabe en positiv redundans, som kan være med til at give et højere læringsudbytte. Dette kan f.eks. være talt tekst sammen med viste billeder, som Flipped Classroom videoer ofte består af. Modvirker de forskellige sansemodaliteter derimod hinanden, vil det skabe en negativ redundans, som vil modvirke læringen (Larnæs & Jørgensen, 2016, s. 194).

Det er dog vigtigt at understrege, at det ikke er videoerne, der er den mest centrale del i en undervisning baseret på Flipped Classroom principperne, men læringsaktiviteterne som finder sted i undervisningen (Schunk, 2016, s. 200). Videoerne skal præsentere, videreformidle eller instruere information til eleverne, således de bliver klædt på til at arbejde aktivt med aktiviteterne i undervisningstiden. Dette giver anledning til at bruge undervisning planlagt ud fra Flipped Classroom til at arbejde med elevernes taksonomi, således de kan komme op på et højere taksonomisk niveau (Schunk, 2016, s. 204). Når videoer bruges til at præsentere eller introducere eleverne til et emne, vil eleverne allerede have arbejdet med de to nederste taksonomier på Blooms



Figur 2 (Lund H. R., 2016, s. 31)

taksonomi. I figur 2 ses en revideret udgave af den taksonomiske trekant, udarbejdet af Anderson og Krathwohl. Figuren viser, hvordan undervisningens arbejde med taksonomien ændrer sig ved brug af Flipped Classroom.

Eleverne skal arbejde med at anvende, analysere, vurdere og skabe igennem de elevcentrede læringsaktiviteter, der foregår i undervisningstiden. Ved at tavleundervisningen flyttes ud af undervisningen, frigives der tid i undervisningen, hvor lærerens rolle ikke er som en vidende instruktør, men fungerer som vejleder (Levinsen, et al., 2016, s. 37).

Analyse af it i undervisningen

I det kommende afsnit vil jeg anvende den ovenstående teori til at analysere betydningen af anvendelsen af Flipped Classroom og it-værktøjer i undervisningen

Flipped Classroom

I forbindelse med min praktikperiode og i mit job som fast vikar, har jeg haft mulighed for at planlægge min undervisning ud fra principperne i Flipped Classroom. I det kommende afsnit vil jeg igennem en oplevet case, samt kvalitative og kvantitative undersøgelser i form af et uformel elevinterview samt spørgeskemaundersøgelser, analysere på Flipped Classrooms betydning for motivation og læring i historieundervisningen.

Case:

Nedenstående case er oplevet i historieundervisningen, i en 8. klasse.

1. lektion

Eleverne har til dagens historietime haft to siders læsning i deres grundbog for som lektie. Stivie spørger eleverne om, hvor mange der har læst lektie til i dag. Lige knap halvdelen af klassen markerer, at de har lavet lektie til dagens undervisning. En elev i klassen siger, at det ikke kan betale sig at læse til undervisningen, fordi læreren alligevel gennemgår indholdet i klassen. Et par andre elever giver udtryk for, at det er kedeligt at læse og forstå teksten i bogen. Stivie blev informeret af elevernes faglærer, at dette ikke var noget usædvanligt syn.

2. lektion

Eleverne skulle i dag se en lærerproduceret film som lektie. Stivie spørger ud i klassen, hvor mange der har set filmen som lektie. 17 ud af 22 markerer, at de har set filmen. De 5 elever der ikke har set filmen, bliver bedt om at gå ud for at se den. Stivie gennemgår kort indholdet af videoen for resten af klassen. Eleverne bliver herefter sat i gang med elevaktiviteter. Til sidst i timen giver Stivie eleverne en besked om, at de til næste time skal se endnu en film og samtidig bruge google forms til at skrive pointer og svære ord. Dertil siger Stivie, at eleverne skal se filmen minimum 2 gange. Danielle, en elev med læsevanskeligheder, kommer hen til Stivie og fortæller, "Det er dejligt, at vi ikke skal læse så meget i bogen, men kan lytte i stedet. Jeg er nemlig ikke så god til at læse."

Flipped Classroom i historieundervisningen

I det nedenstående vil jeg undersøge i hvilket omfang Flipped Classroom påvirker elevernes motivation og læring i historiefaget. Ved at anvende principperne inden for Flipped Classroom i historieundervisningen frigiver dette tid til flere elevaktiviteter (Lund H. R., 2016, s. 19), men Flipped Classroom giver ikke blot anledning til at arbejde med elevernes læring ift. de lærings aktiviteter, der bliver lavet i undervisningen, men det giver anledning til at kunne lave undervisningsdifferentiering, således at elever som har svært ved f.eks. at læse, har mulighed for at deltage. Som casen ovenfor beskriver, kan anvendelsen af videoer som lektier være med til at få flere elever til at lave lektier hjemme. I forbindelse med min praktik førte jeg logbog over, hvor mange elever der havde lavet lektier (se bilag 1). Som det fremgår af både casen ovenfor og logbogen, steg antallet af elever som lavede lektier efter indførelsen af Flipped Classroom markant. Denne observation af lektielæsningen stemmer godt overens med forskning og undersøgelser lavet på området. I en undersøgelse lavet af Ellen Dill i 2012, undersøges bl.a. elevers lektielæsning i et forløb, hvor der anvendes video som lektier. Undersøgelsen blev lavet på baggrund af to forskellige klasser, hvor den ene modtog en undervisning, som var "flippet" og den anden modtog traditionel undervisning.

"While homework completion rates were similar for both sections before introducing the flipped model (79.8% vs. 79.1%), homework completion increased over the two-week period in the flipped class (to 98.7%) but remained fairly constant in the traditional class (at 81.4%)" (Yarbro, Arfstrom, McKnight, & McKnight, 2014, s. 9).

Igennem et kort elevinterview med Danielle (se bilag 2) fortæller hun, at hun føler, at hun har mere lyst til at lave lektier efter indførelsen af Flipped Classroom:

S:[...]Jeg vil gerne lige starte med at spørge dig om, hvad du synes, om at se en video som lektie i stedet for at læse?

D: Det synes jeg har været dejligt.

S: Hvorfor synes du, at det har det?

D: Fordi jeg godt kan have lidt svært ved at læse. Jeg får lavet lektier og forstået mere af det, når jeg ikke skal læse."

Flipped Classroom videoerne giver anledning til at give elever som f.eks. Danielle, en mulighed for at mestre den opgave der bliver stillet til dem i form af lektielæsningen. Ved at eleverne, i dette tilfælde Danielle, oplever en følelse af at kunne mestre opgaven, øges deres motivation for at udføre opgaven. Netop denne pointe understreger Skaalvik i sin teori om mestringsforventning (Skaalvik, 2007, s. 46).

Som det fremgår af casen ovenfor, bliver eleverne gjort opmærksomme på, at de skal tage notater, svare på simple spørgsmål og skrive deres egne spørgsmål ned, imens de ser videoerne som lektier. Det er iflg. Holmboe og Hachmann vigtigt, at Flipped Classroom videoerne bliver stilladseret med før, under og efteraktiviteter (Holmboe & Hachmann, 2014, s. 116). Ved at anvende google forms som en aktivitet under lektielæsningen, er dette med til gøre eleverne opmærksomme på forskellige pointer i videoerne, men som det nævnes i interviewet med Danielle (se bilag 2), er det også med til at gøre tingene lettere at huske for eleverne.

I mit praktikforløb havde jeg specielt fokus på efteraktiviteterne i undervisningen, da det er igennem disse aktiviteter, muligheden for at arbejde elevernes læring i historiefaget er størst. Principperne for Flipped Classroom har i min undervisning frigivet tid til at arbejde med mere tidskrævende og varierede undervisningsaktiviteter. Under interviewet med Danielle (se bilag 2) fortæller hun, at undervisningen godt kan blive lidt kedelig, når der er oplæg ved tavlen:

S: [...] Hvad synes du om, at jeg ikke bruger lang tid på at lave lange oplæg på klassen?

D: Jeg synes, det er dejligt. Det kan godt blive lidt kedeligt, hvis du snakker lang tid. Det er dejligt, at vi bruger mere tid på at lave andre ting.

S: Hvad er det for nogle andre ting, du synes, der er dejligt, at vi laver i klassen i stedet for?

D: Øhm.. Det er f.eks., når vi laver andre opgaver, hvor vi ikke bare lytter. Eller når vi laver gruppearbejde."

Flipped Classroom principperne ligger op til at arbejde med et socialkonstruktivistisk læringssyn, fordi læreren har mulighed for at planlægge elevaktiviteterne, således det er gruppearbejde, der er i fokus. Netop gruppearbejde har i mit forløb med Flipped Classroom været i stort fokus. I samarbejde med klassens lærer blev der lavet grupper ud fra Vygotskijs teori om zone for nærmeste udvikling (Hermansen, 2011, s. 19).

Flere af eleverne, herunder Danielle under elevinterviewet (bilag 2), tilkendegav at de foretrak at arbejde i grupper fremfor at sidde og lytte eller læse i en bog. Målet med at planlægge undervisningsaktiviteterne igennem principperne for zonen for nærmeste udvikling, er at eleverne i samarbejde, kan udvikle deres viden og kompetencer. Eleverne vil derfor agere som et stillads for hinanden (Juul, 2011).

Det er ikke blot eleverne som under disse elevaktiviteter, skal agere som et stillads for hinanden, men også læreren. Lærerens rolle ændres i sådanne undervisningssituationer. Når eleverne skal lave elevcentrerede læringsaktiviteter i klassen, frigiver det tid i klassen, til at læreren kan stilladsere og vejlede de elever eller elevgrupper, som har behov for det. I min praktikperiode lavede jeg en spørgeskemaundersøgelse, hvor flere elever tilkendegav, at læreren var god til at hjælpe (se bilag 3).

"De har været gode til at hjælpe"

"At de altid har været gode til at hjælpe".

Igennem denne hjælp og vejledning kan læreren være med til at styrke elevernes mestringsforventninger, således motivationen til at arbejde videre med den givne opgave styrkes.

Under undervisningsforløbet med fokus Flipped Classroom har det som tidligere nævnt givet mulighed for at skabe en varierende undervisning. Ved at skabe en mere varieret undervisning oplever eleverne, at undervisningen bliver mere spændende (se bilag 3).

Påstanden om en varieret undervisning er med til at skabe en mere motiveret skoledag for eleverne, understreges af en undersøgelse lavet af Aarhus universitet (Aarhus universitet - Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning, 2014).

Som nævnt tidligere er der iflg. Knud Illeris, tre læringsdimensioner der skal være tilstede, for at læring kan finde sted. Ved anvendelsen af Flipped Classroom videoer giver det mulighed for at påvirke disse læringsdimensioner. Drivkraftsdimensionen kommer til udtryk i forskellige aktiviteter,

varierende undervisningsmetoder og mindre læsestof som kan være med til at skabe en øget motivation hos eleverne. Dette kan f.eks. være igennem elevernes indre motivation som bliver styrket ved øget elevernes naturlige nysgerrighed eller igennem princippet om mestringsforventning.

Indholdsdimensionen kommer til udtryk igennem de videoer eleverne skulle arbejde med i forløbet, som havde forskellig historiefaglig karakter. Det er vigtigt, at eleverne kender formålet med det indhold, de skal lære, for at de kan være opmærksomme på, hvilket indhold de skal have fokus på i videoen (Holmboe & Hachmann, 2014, s. 123).

Sammenspilsdimensionen foregår i elevaktiviteterne, hvor eleverne igennem gruppearbejde med forskellige rammer, arbejder med indholdet.

Flipped Classroom videoerne

I mit undervisningsforløb producerede jeg selv de Flipped Classroom videoer, jeg anvendte i undervisningen. Dette gjorde jeg til dels for at skabe en form for personificering af videoerne og dels fordi jeg kunne udforme indholdet i videoerne præcist så de passede til den undervisning og de aktiviteter, som videoerne skulle understøtte. Indholdet i videoerne bar som oftest præg af videreformidling af et givent emne eller begreber. I starten af hver video gjorde jeg opmærksom på, hvad eleverne skulle lære noget om.

Videoerne fungerede ikke blot som et videreformidlende element, men kunne i sig selv have en stilladserende effekt for eleverne under arbejde med elevaktiviteter. Det gjorde de på den måde, at eleverne altid havde mulighed for at spole tilbage i videoen for at gense det indhold. Dette kan være med til at styrke elevernes læring. Thomas Illum Hansen og Jeppe Bundgaard understreger: "Empiriske studier peger på, at digitale læremidler, der gør det muligt at segmentere indholdet og selv vælge tempo, øger læringsudbyttet" (Hansen & Bundgaard, 2013, s. 31).

En af fordelene ved at anvende Flipped Classroom videoer i undervisningen, er at det giver læreren en mulighed for at gøre brug af en multimodalitet, som kan være med til at øge elevernes læringsudbytte af undervisningen. Den positive redundans som jeg har gjort brug af, og som oftest bliver gjort brug af under anvendelsen af Flipped Classroom, er videoer med talt tekst og billeder (Larnæs

& Jørgensen, 2016, s. 194). Ved brug af denne form for multimodalitet kan videoen i sig selv være med til at øge læringseffekten (Ibid, 2013, s. 31).

Igennem undervisningen og udarbejdelsen af videoerne havde jeg fokus på at understøtte elevernes assimilative læring ved at koble videoernes nye indhold med teori og begreber fra tidligere undervisning. Dette medvirker til, at eleverne lettere skaber en sammenhængende viden og forståelse. Dertil hjælper det også til, at eleverne har lettere ved at genkalde den viden, når de står i en genkendelig situation (Illeris, 2011, s. 253).

Flipped Classroom giver også anledning til at arbejde med elevernes akkomodative læring. Dette arbejdede jeg med igennem Flipped Classroom videoer, hvor forløbet var omkring kildekritik, i særdeleshed online kilder. Eleverne kunne igennem gruppeaktiviteter anvende videoerne til at lære de kildekritiske begreber, og igennem gruppearbejde, arbejdede eleverne med at ændre deres forståelse for, hvornår en kilde er troværdig. Målet med dette kildearbejde var bl.a., at eleverne skulle tilegne sig en ny måde for, hvordan de skulle tjekke, om en kilde er troværdig eller ej. Denne type læring styrker elevens akkomodative læring, der iflg. Illeris bl.a. finder sted, når man giver sig i kast med at gøre tingene på en ny måde (Illeris, 2011, s. 254). Den akkomodative læring er i denne situation med til at øge elevernes indsigt og forståelse for, hvorfor kildekritikken er vigtig og hvordan man bør tjekke kilders troværdighed på en måde, de ikke nødvendigvis har arbejdet med før.

Aktiviteterne i undervisningen

Igennem mit undervisningsforløb lavet ud fra Flipped Classrooms principper, frigav det tid i undervisningen til nye og mere udfordrende elevaktiviteter. Disse elevaktiviteter blev planlagt således at eleverne skulle bruge forskellige it-værktøjer. I det nedenstående afsnit vil jeg analysere på, hvilken betydning anvendelsen af de it-værktøjer jeg har anvendt, har haft på elevernes motivation og læring.

Tiki-Toki

I min praktik har jeg i historie undervist i et forløb omkring 1. verdenskrig. Igennem hele forløbet skulle eleverne til sidst i hver time arbejde med en Tiki-Toki tidslinje med vigtige begivenheder og

årstal. Eleverne skulle selv søge på internettet relevante billeder til tidslinjen. Formålet med at eleverne skulle arbejde med en tidslinje, var at styrke deres sammenhængsforståelse og deres kronologiske overblik. Brugen af tidslinjer har i mange år været et meget brugt redskab til at støtte elevernes relative og absolutte kronologiske overblik ved at sætte begivenheder og vigtige hændelser de har lært i et undervisningsforløb, ind i en tidslinje (Pietras & Poulsen, 2011, s. 158). Af min spørgeskemaundersøgelse (bilag 3) fremgår det bl.a.:

"Vi har bedre kunnet huske de ting, vi har arbejdet med"

"Jeg synes TikiToki, har været god til at give et overblik, over alt det vi har lært"

De ovenstående citater fortæller bl.a., at eleverne har draget nytte af at lave en tidslinje. Tidslinjen har været med til at skabe et kronologisk overblik over den tidsperiode, som eleverne har arbejdet med. Denne tidslinje kan eleverne på et senere tidspunkt kan se tilbage på, og forhåbentligt genkalde noget af den tilegnede viden. Derfor styrker denne aktivitet vil elevernes assimilative læring, da den viden eleverne har skullet tilegne sig, har passet ind i et allerede eksisterende kognitivt skema fra tidligere historieundervisning. Elevernes viden vil let kunne genkaldes, når de igen ser på den tidslinje, de har fremstillet (Illeris, 2011, s. 253). Ved at bruge en interaktiv tidslinje som Tiki-Toki gør det lettere for eleverne at tilføje billeder, lyd og evt. video som gør tidslinjen multimodal, og kan derfor være med til at styrke indlæringen (Larnæs & Jørgensen, 2016, s. 195).

Til trods for at eleverne igennem spørgeskemaundersøgelsen tilkendegav, at de havde fået noget ud af at arbejde med Tiki-Toki, var der alligevel flere elever, som havde svært ved at finde ud af programmet til at begynde med (bilag 3). Dette kan virke demotiverende for eleverne, fordi de ikke føler at de kan mestre den opgave, de er blevet stillet (Skaalvik, 2007, s. 46)

"Det er sjovere, men sværere at finde rundt i"

"Fordele: Det var nemt. Ulemper: Det kunne drille"

Arbejdet med Tiki-Toki foregik i par, således at de elever som godt kunne finde ud af at anvende Tiki-Toki, kunne hjælpe de elever, som ikke mestrede opgaven. På den måde stilladsrede den erfarne elev, den uerfarne til at kunne mestre opgaven (Hansen & Nielsen, 1999, s. 29). De elever som ikke kunne stilladsreses ved hjælp fra sine klassekammerater, havde læreren mulighed for at hjælpe på vej. Igennem stilladsring af de elever som ikke fra starten mestrede Tiki-Toki, ville elevernes mestringsforventning øges og de ville dermed blive motiveret til at arbejde med opgaven (Skaalvik, 2007, s. 45). Et eksempel herpå kan ses i en kommentar til spørgeskemaundersøgelsen (bilag 3).

"Tiki—toki var lidt træls i starten, men så gik det fint efter"

Dette citat viser en udvikling af, at en elev er blevet støttet til at mestre opgaven med Tiki-Toki.

Mapop

Igennem mit undervisningsforløb har jeg flere gange anvendt it værktøjet "Mapop". Mapop er en applikation, som downloades til en smartphone og kan bruges til at lave et GPS løb. Applikationen er udført på den måde, at læreren igennem en hjemmeside kan udforme forskellige spørgsmål og vælge på hvilken måde svarerne skal leveres. Dette kan være i form af multiple choice svar, et selvskrevet svar eller film og billeder. Mapop aktiviteten var planlagt således, at eleverne i grupper af tre skulle gå sammen for at besvare spørgsmålene og udføre opgaverne. Eleverne skulle i denne aktivitet bl.a. både besvare spørgsmål, men også optage film og tage billeder som en del af deres besvarelser.

Jeg anvendte Mapop som et led i min evaluering af undervisningsforløbet. Igennem åbne spørgsmål som f.eks.: *"Hvilken betydning har 1. verdenskrig haft for dagens Danmark?"*. Eleverne har på den måde mulighed for at bruge deres historiebevidsthed til at beskrive fortidens betydning for nutiden (Lund E. , 2016, s. 23).

Igennem sådanne spørgsmål har Mapop fungeret som et formativt evaluerings værktøj, hvor jeg har kunnet måle på elevernes forståelse af historiens betydning (Pietras & Poulsen, 2011, s. 96). Ved at se på elevernes besvarelse har jeg kunnet tilrettelægge undervisningen, således at der var fokus på, hvad eleverne havde svært ved.

Mapop aktiviteterne blev dog ikke kun brugt som en form for evaluerings værktøj men også for at skabe en historieundervisning med et bevægelselement. I forbindelse med ændringen af folkeskoleloven fremgår det:

” § 15. Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen” (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016).

Endvidere fremgår det af læseplanen for historiefaget at:

”Undervisningen skal tilrettelægges, så den imødekommer målsætningerne om en længere og mere varieret skoledag, jf. lov nr. 1640, heriblandt varieret og anvendelsesorienteret undervisning, bevægelse, åben skole og understøttende undervisning.” (Undervisningsministeriet, 2017)

Ved anvendelse af Mapop giver det læreren mulighed for at imødekomme dette krav om bevægelse i undervisningen. Denne øgede bevægelse kan være med til at øge elevernes læring og faglige niveau (Aarhus universitet - Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning, 2014, s. 54). Dertil kan bevægelse i undervisningen og varieret undervisningsmetoder være med til at styrke elevernes motivation.

Som diagrammerne i bilag 5 viser, mener 15 ud af 15 elever i den adspurgte 8. klasse, at Mapop giver lyst til at deltage aktivt i undervisningen og 10 ud af 15 af eleverne synes, at det er godt at anvende programmet i undervisningen.

Under spørgeskemaundersøgelsen (se bilag 3) udtalte nogle af eleverne:

”Fordi vi bevæger os og får lov til at gå selv. Man får lov til at tænke selv og bruge det begrænsede materiale og sin fantasi til at udføre opgaven”

” Det er godt fordi man selv får lov til at gå rundt og stadigvæk får lavet noget skolerelateret. Det er også godt at komme ud i stedet for at sidde i klasseværelset hele dagen.”

” Det er en sjovere måde at få lavet noget i undervisningen, så man får mere lyst til at deltage.”

Som de ovenstående udtalelser viser, har flere elever tilkendegivet, at de oplever undervisningen som sjovere ved brug af Mapop. Dette er med til at styrke elevernes indre motivation, som øger engagementet til at deltage aktivt i undervisningen (Hansen K. F., 2011, s. 273).

Set ud fra Illeris' læringstrekant (se figur 1), berører aktiviteterne med Mapop i større eller mindre grad alle tre læringsdimensioner.

Indholdet i undervisningssituationen er opsummerende og evaluerende på elevernes allerede tilegnede viden. Elevernes drivkraft kommer til syne igennem en øget motivation for deltagelse i aktiviteten pga. bevægelselementet. Sammenspilsdimensionen findes igennem gruppernes samarbejde for at fuldføre opgaven. Ved at disse læringsdimensioner er sat i spil igennem Mapopløbet, dannes der et grundlag for, at der kan finde læring sted (Illeris, 2011, s. 252).

Computere i undervisningen – clio online

Det mest væsentlige it værktøj jeg har anvendt i mit praktikforløb, er elevernes computere. Udover Tiki-Toki og visning af Flipped Classroom videoer, har jeg i forløbet bl.a. anvendt computeren til brug af den digitale læringsportal, historiefaget.dk.

I forløbet med Flipped Classroom har jeg planlagt flere af elevaktiviteterne ud fra historiefaget.dk. Historiefaget er en del af Clio online, som er en samling af digitale læringsplatform til forskellige fag. Hjemmesiden bruger forskellige it-didaktiske design til at udforme en varieret undervisning i f.eks. historie.

Mange af aktiviteterne på historiefaget arbejder med undersøgende og diskuterende gruppearbejde, hvilket jeg i min praktik har brugt meget som inspiration. Flere af de elevaktiviteter der findes på Clio online, arbejder med forskellige it-didaktiske virkemidler som f.eks. Tiki-Toki, mindmaps, digitale skemaer og videoer. Jeg har hovedsageligt haft fokus på at bruge rammerne for elevaktiviteterne og ikke anvendt de skrevne artikler så hyppigt, som læringsportalens aktiviteter foreskriver.

Ved at eleverne har modtaget Flipped Classroom videoer med det faglige indhold som lektier, betyder det, at de i undervisningen umiddelbart kunne gå direkte i gang med aktiviteterne, i stedet for at skulle bruge tid på at læse artiklerne på hjemmesiden. Dette giver anledning til, at eleverne skulle arbejde på et andet taksonomisk niveau i undervisningstiden, da de igennem Flipped Classroom videoerne har opnået de to nederste niveauer (se figur 1). Ved at eleverne ikke skal til at tilegne sig viden igennem et læreroplæg, frigiver det tid til, at læreren kan vejlede og hjælpe eleverne i de mere komplekse læringsaktiviteter, som skal arbejde med elevernes taksonomi på et højere niveau (Lund H. R., 2016, s. 31). Ved at læreren kan vejlede og stilladsere eleverne, er det med til at øge elevernes forventninger om, at kunne mestre den stillede opgave (Skaalvik, 2007, s. 46).

Et eksempel på en sådan aktivitet fra historiefaget, er aktiviteten ” Sønderjyder i tysk krigstjeneste under 1. verdenskrig” (Andersen, u.d.). I denne aktivitet skal eleverne bruge deres viden omkring livet som soldat til at skrive en dagbog fra en sønderjysk soldat, som var sendt i krig for Tyskland. Denne viden havde eleverne tilegnet sig igennem Flipped Classroom videoer, som bl.a. beskrev livet som soldat under 1. verdenskrig.

Forinden eleverne skulle skrive denne dagbog, skulle de i grupper sidde og snakke om bl.a. livet som soldat, men også dilemmaet med føle sig dansk, samtidigt med at man skulle i krig for Tyskland. Denne type for dialog er iflg. Dysthe et godt eksempel på et dialogisk klasserum, hvor det er elevernes egne overvejelser, erfaringer samt elevernes mulighed for at danne deres egne holdninger, der kommer til udtryk (Lohmann-Jensen, 2016, s. 58). Denne type dialogisk gruppearbejde er med til at styrke elevernes læring, idet Dysthe understreger, at læring er dialogisk og at al forståelse er aktiv og social (Dysthe, 1997, s. 222-223).

Igennem elevernes arbejde med at skrive et uddrag af en dagbog, giver det anledning til, at eleverne kan arbejde med deres historiske viden på et andet taksonomisk niveau. Eleverne får mulighed for at arbejde anvendeligt og analyserende med alt deres viden og dermed opnå en bedre forståelse for emnet. Ved at eleverne i undervisningstiden skal arbejde på et andet taksonomiske niveau, giver det læreren mulighed for at vejlede og hjælpe eleverne med at løse de mere komplekse læringsaktiviteter (Lund H. R., 2016, s. 31). Dette arbejde med elevernes anvendelse af historiefaglig viden er

med til at styrke elevernes evne til at formulere historiske fortællinger (Pietras & Poulsen, 2011, s. 131).

Historiefaget fremsætter til hjælp for eleverne en hjemmeside med en række autentiske breve og dagbøger, skrevet af sønderjyske soldater under 1. verdenskrig. Disse giver eleverne en mulighed for at indhente inspiration, som ikke ville have været tilstede, hvis eleverne ikke anvendte internettet og computere til opgaven. Hjemmesidens it-didaktiske design giver mulighed for at differentiere undervisningen. Specielt hjemmesidens didaktiske overvejelser med henblik på elever med læseproblemer eller dysleksi, giver gode muligheder i undervisningen. Igennem de funktioner Clio online understøtter, har eleverne mulighed for at få læst artikler og opgaver højt eller at ændre skrifttypen til en der er lettere at læse for dem. Dette giver eleverne en mulighed for at deltage i undervisningsaktiviteten, da det giver dem mulighed for at få læst opgavebeskrivelsen højt. Dermed giver det disse elever en mulighed for at mestre opgaven og dermed øge deres motivation for at deltage i undervisningen (Skaalvik, 2007, s. 46).

Flere lærere tilkendegiver igennem min spørgeskemaundersøgelse, at denne funktion opleves som et godt hjælpemiddel i undervisningen (bilag 4):

"Elever med læse/stave/skrive-udfordringer kan få rigtig god hjælp (CD-ord, højtlesning, større skrift)"

"For de svage elever er der en stor hjælp i at kunne få hjælp til stavning og få læst tekster op."

Også eleverne oplever at opgaverne bliver lettere at arbejde med. Specielt muligheden for at anvende computeren til at skrive på opleves som en positiv ting hos flere elever da de lettere fik skrevet mere ned til de opgaver, de blev stillet (bilag 3):

"Jeg kan skrive mere på kortere tid. (Det er godt)"

"Det er lettere, fx at skrive"

Denne opfattelse kom også tilkende igennem de spørgeskemaundersøgelser lavet blandt lærerene (bilag 4):

" Især drengene synes at finde det motiverende i sig selv at arbejde med pc'en frem for papir & blyant/bøger. Det går hurtigere end at skrive i hånden og det kan altid læses/tydes."

" Eleverne finder det mere interessant end papir og blyant og bøger."

Ved at eleverne får oplevelsen af at de lettere kan opnå et tilfredsstillende resultat, kan det virke som en motivationsfaktor til at lave opgaven. Erik Lund understreger dette:

"Historie er i høj grad et tekstbaseret fag, og arbejdsoppgaver utover læreboka har alltid medført at elevene har blitt stilt overfor mye tekst som de skal utnytte på en selvstendig og relevant måte. Det ligger en betydelig motiverende kraft i det at dette kan skje med tempo, og at det blir ryddeligt og pent." (Lund E. , 2016, s. 147)

[Kildearbejde på internettet.](#)

En af de opgaver på historiefaget jeg har benyttet mig af, er opgaven "Hjemmesider" (Lundby, 2016).

Denne side giver eleverne en analysemodel, de kan anvende, når de bruger hjemmesider som kilde. Forud for denne aktivitet havde jeg igennem en Flipped Classroom video gennemgået nogle kildekritiske begreber, således eleverne havde kendskab til sådanne fagbegreber.

Internettet og hjemmesider åbner op for hurtigt, at kunne søge og finde mange forskellige informationer. Denne egenskab er meget brugbar og højt værdsat for lærere såvel som eleverne. Dette fremgår af en spørgeskemaundersøgelse, jeg har lavet på baggrund af anvendelse af IT i undervisningen. Af undersøgelsen fremgår det bl.a. fra elever at (se bilag 3):

" man kan finde flere oplysninger."

" at det er nemmere at finde oplysninger"

Ligeledes fremgår det fra lærere (bilag 4):

"Det er nemt at søge og finde informationer"

"Man har alle redskaber lige ved hånden og skal ikke lave opslag i bøger."

Det er derfor vigtigt at arbejde med elevernes kildekritiske evner i forbindelse med hjemmesider, således den information de finder på nettet er troværdig. Denne kildekritik af hjemmesider kan dog til tider være krævende, da mange af de informationer eleverne skal bruge for at vurdere kilden, kan være svære at finde på hjemmesider (Lund E. , 2016, s. 142). Igennem arbejde med hjemmesider som kilder, styrker det elevernes kildekritiske kompetencer men også elevernes digitale dannelse. Elevernes digitale dannelse bygger bl.a. på, at kunne anvende computere og digitale medier, men i høj grad også elevernes kompetence til at kunne vurdere og forholde sig til indhold fundet vha. forskellige teknologier (Bundsgaard, 2017, s. 12-13). Igennem arbejdet med elevernes kompetencer til at kunne vurdere og anvende historisk viden, erhvervet igennem forskellige teknologier, vil igennem kildekritiskarbejde i historieundervisningen udvikle deres digitale dannelse.

For at eleverne skulle kunne arbejde med hjemmesider som kilder, skulle de lave et mini projekt, hvor de skulle arbejde undersøgende. Denne type undervisning kan være med til at styrke elevernes motivation for at deltage aktivt i undervisningen (Brinkmann, 2007, s. 97-98).

Formålet med at have fokus på elevernes kildekritik igennem undersøgende og projektorienteret gruppearbejde, er for at eleverne skal finde et formål, med at skulle arbejde med online kilder. Hvis ikke dette formål er tilstede, vil det virke demotiverende for eleverne og dermed bremse elevernes læring igennem manglende drivkraft (Illeris, 2011, s. 250).

Dannelsen af elevgrupperne blev dannet på baggrund principperne inden for Vygotskijs ZNU (Hermansen, 2011), således eleverne havde mulighed for at stilladsere hinanden til at opnå læring, som ligger udenfor deres egen læringszone.

Der blev opstillet nogle krav til hvilket indhold mini projektet skulle have. Projektet skulle bl.a. ende ud i et digitalt produkt, f.eks. et PowerPoint show. Derudover skulle eleverne aflevere en litteraturliste, hvoraf det fremgik hvilke hjemmesider de havde anvendt til at finde information og elevernes egen vurdering af sidens troværdighed. Til at vurdere kilderne skulle eleverne anvende analysemodellen fra historiefaget.dk

Eleverne tilegner sig igennem denne elevaktivitet kompetencer inden for ét af historiefagets kerneområder, nemlig deres kildekritiske sans. Igennem anvendelsen af computeren som it værktøj giver det mulighed for, at eleverne arbejder med en af tidens mest centrale kilder, netop hjemmesider. Ved at eleverne arbejder i grupper, har de mulighed for at hjælpe hinanden, til at tilegne sig de kompetencer der skal til, for at mestre den opgave det er at finde troværdige kilder online.

Hvis der igen kigges på Illeris tre læringsdimensioner, vil arbejdet med internetkilder påvirke de 3 læringsdimensioner således:

Indholdet i undervisningen vil være arbejdet med elevernes evne til at forholde sig kildekritisk i informationssøgning på internettet. Drivkraften vil komme i form af nogle elevers naturlige interesse for brugen af computer i undervisningen, og igennem den undersøgende og projektorienterede undervisningsmetode. Sammenspilsdimensionen vil i denne undervisningssituation være sat i spil igennem det sociale samarbejde i grupperne.

Diskussion af it i undervisningen

Som det fremgår af historiefagets fagformål, skal: *"It og digitale medier skal kontinuerligt være integrerede redskaber og læremidler i undervisningen"* (Undervisningsministeriet, 2017), men har it i undervisningen den ønskede effekt på elevernes udbytte af undervisningen?

Iflg. PhD studerende v. RUC Jesper Balslev findes der ikke noget evidens, der påviser, at den digitalisering af uddannelsessystemet som finder sted, styrker elevernes indlæring (Balslev, 2017). Balslev understreger, at flere internationale undersøgelser og forskningsartikler peger på, at digitale læringsteknologier ikke giver det ønskede resultat. En rapport udfærdiget af OECD i 2015 viser, at et højt forbrug af computere kan være med til at skade elevernes læringsudbytte og at tunge investeringer i IKT ikke afspejler elevernes læringsudbytte (Ibid, 2017).

Dette kan iflg. OECDs undersøgelse skyldes for høje forventninger til elevernes såvel som lærerens digitale kundskaber samt ringe pædagogisk forståelse for anvendelse af de digitale muligheder.

Det kritiske syn på anvendelsen af it i undervisningen fremgår også af danske undersøgelser. Bl.a. fremgår det af en rapport udført af produktivitetskommissionen:

"En pc med det rette software kan revolutionere indlæringsprocessen. Den kan også være en dyr notesblok. Meget tyder på, at der indtil videre mest har været tale om det sidste."
(Produktivitskommisionen, 2013, s. 94).

En af de grunde Balslev også ligger til grund for its manglende virkning i folkeskolen, er det distraktionsmoment, som computere bringer med sig. Dette er også et problem, som lærere i folkeskolen oplever i undervisningstiden. I en spørgeskemaundersøgelse lavet i forbindelse med min bachelor fremgår det at over 50% af de adspurgte lærere, oplever at eleverne anvender computeren til ikke faglige ting i undervisningstiden i større eller mindre grad (se bilag 4). I denne spørgeskemaundersøgelse tilkendegiver flere lærere også, at computerens andre muligheder har en evne til at distahere eleverne:

"At det kan være svært for eleverne at holde fokus på det, de skal, da der er mange andre ting på computeren, der trækker (facebook, youtube etc)"

"De bliver ofte afledt af andre ting på computeren. sociale net, spotify, youtube osv."

En anden dansk rapport som er udarbejdet af Aarhus universitetet, viser at anvendelse af tekonologier i undervisningen har en positivt betydning for elevernes motivation og faglige færdigheder (Aarhus universitetet - Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning, 2014, s. 29). Dette forudsætter iflg. undersøgelsen dog, at tekonologien i undervisningen iværksættes under nogle implementerings forhold, herunder komptenceudvikling af lærere og pædagoger. Dertil understreger rapporten, at tekonologien ikke kan så alene i undervisningen og at den blot skal ydgøre et supplement. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, hvordan de digitale læremidler anvendes og didaktiseres, når det iværksættes i undervisningen.

Som det understreges af både produtivitskommisionen og rapoorten fra Aarhus universitetet, er det væsentligste element ved anvendels af it i undervisnignen, hvorvidt fagpersonalet har de it-didaktiske kundkaber til at anvende de redskaber, de har til rådighed.

Betyder det så, at it i undervisningen bør spille en mindre rolle end den gør i dag? Det gør det ikke nødvendigvis. Som det fremgår af flere af de ovenstående rapporter, bør fokus ligge på, hvordan it-værktøjerne anvendes i undervisningen. Lærernes it kompetencer bør derfor ligge i højsædet, netop fordi der ligger et krav til anvendelsen af it i undervisningen. Hvis lærernes it kompetencer udvikles, giver det anledning til at udnytte de positive aspekter, it kan have for elevernes læring.

It i undervisningen kan være en stor hjælp for elever, som ikke er fagligt stærke i et fag. Det fremgår af rapporten fra Danmarks evalueringsinstitut, at it kan undersøgte undervisningsdifferentieringen i skolen (Danmarks evalueringsinstitut, 2009, s. 40). Denne opfattelse kommer også til udtryk igennem mit spørgeskema, hvor flere lærere tilkendegav at (bilag 4):

"Elever med læse/stave/skrive-udfordringer kan få rigtig god hjælp (CD-ord, højtlesning, større skrift)"

" Elever med læsevanskeligheder kan få læst opgaverne op."

Netop de digitale læringsplatforme giver en mulighed for at differentiere sin undervisning, hvad end det er igennem niveauopdeling eller oplæsning af indhold. Rapporten fra Danmarks evalueringsinstitut understreger, at denne differentiering af undervisningen medvirker til at styrke elevernes motivation (Danmarks evalueringsinstitut, 2009, s. 40).

En anden måde at differentiere og didaktisere sin undervisning med it på, er igennem Flipped Classroom modellen. Af produktivitetskommissionen fremgår det at undervisningen lavet ud fra denne model, kan være gavnlig for eleverne, pga. at indholdet tilpasser sig elevernes niveau (Produktivitskommisionen, 2013, s. 94). I en artikel til Politikken udtaler lærer, forfatter og foredragsholder Anders Schunk, hvordan en undervisning der er "flippet", kan have sine fordele:

"Ikke alle elever lærer på samme måde. Nogle forstår budskabet med det samme, mens andre har behov for flere gentagelser.[...] Jeg når rundt til flere elever, som jeg kan hjælpe med opgaver, de måske ikke kunne få hjælp til hjemme. Min rolle som lærer i klassen skifter derfor fra oplægsholder til vejleder" (Rønning-Andersson, 2014, s. 6).

Denne måde at differentiere undervisningen på giver god mening, når fokus er rettet på folkeskolereformen, mener professor v. Aarhus universitetet Niels Egelund og pædagogisk it konsulent v. Aarhus kommune, Niels Schmidt.

”Den omvendte læring åbner for en undervisningsdifferentiering, der både kommer de svage og dygtige elever til gavn. Desuden lægger skolereformen op til øget anvendelse af it i undervisningen” (ibid, 2014, s. 6).

Der er dog ikke kun positive aspekter forbundet med anvendelsen af Flipped Learning videoer. En problematik som ofte dukker op, når blikket falder på konceptet, er lærerens forberedelsestid. PhD studerende Rasmus Fink Lorentzen understreger, at produktionen af sådanne videoer er krævende og ofte kræver, at læreren skal tilegne sig nye evner. Derudover påpeger han, at produktionen af sådanne videoer tager meget af lærerens allerede sparsomme forberedelsestid (Ibid, 2014, s. 6)

IT i historieundervisningen

Danmarks evalueringsinstitut har i deres undersøgelse fra 2009, undersøgt skolernes brug af it i undervisningen. Af undersøgelsen fremgår det, at læreren må sætte nogle krav til lærerens forberedelse og didaktiske overvejelser, når internettet anvendes som vidensværktøj (Danmarks evalueringsinstitut, 2009, s. 35). Netop når blikket falder på kildekritik, er det relevant at kigge på anvendelsen af it i historiefaget. Det fremgår af læseplanen til historie, at der skal arbejdes med it og medier i kompetenceområdet kildearbejde. Eleverne skal i historie således arbejde med at indhente og bearbejde information fra internettet og andre medier (indsæt kilde : EMU)

Iflg. Erik Lund er det nødvendigt, at der er et fokus på elevernes arbejde med kildekritik på internettet, fordi den information der findes på internettet, er nem at tilgå og ofte kan virke uoverskuelig for eleverne pga. mængden af indhold (Lund E. , 2016, s. 142).

Det er dog ikke problemløst, at eleverne skal søge efter information på nettet. Elevernes søgen efter viden på internettet kan iflg. lektor Jens Aage Poulsen hurtigt resultere i, at eleverne mister overblikket (Poulsen, 2014).

Som historielærere er det derfor essentielt at arbejde med kildekritik på internettet. Denne tanke om at kunne vurdere og anvende viden fundet på internettet, er iflg. Jeppe Bundsgaard med til at styrke elevernes digitale dannelse (Bundsgaard, 2017, s. 12-13)

Konklusion:

I den nedenstående afsnit vil jeg forsøge at komme med en fyldestgørende konklusion på min problemformulering, som lyder:

Hvordan kan man igennem Flipped Classroom og andre it-værktøjer styrke elevernes motivation og læring i faget historie?

På baggrund af opgavens empiri og resultater af analysen, kan jeg konkludere, at der igennem anvendelsen af Flipped Classroom og andre it-værktøjer er grundlag for at skabe en undervisning, som styrker elevernes motivation og læring i historiefaget. Der kan ved anvendelse af it-værktøjer, skabes gode rammer for at de rette læringsforudsætninger, kan være tilstede i undervisningen.

Man kan igennem principperne for Flipped Classroom skabe en varieret, differentieret og anderledes undervisning som kan styrke elevernes motivation og læring. Ved anvendelsen af Flipped Classroom har det været med til at øge elevernes motivation for at lave lektier og at deltage i undervisningen. Under anvendelsen af Flipped Classroom i undervisningen har det frigivet tid til at afprøve forskellige it-værktøjer i elevaktiviteter.

Min analyse af disse it-værktøjer viser, at elevernes motivation og læringsudbytte i historiefaget synes at styrkes. Dette er bl.a. igennem muligheden for differentiering af de opgaver, som eleverne får, men også muligheden for at læreren kan stilladsere og vejlede eleverne, til at kunne mestre den givne opgave. Igennem analyse af min indsamlede empiri i form af elevspørgeskemaer, kan jeg konkludere, at it programmerne Tiki-Toki og Mapop har haft betydning for elevernes motivation og læring.

Analysen af den interaktive tidslinje viser, at Tiki-Toki er med til at styrke elevernes sammenhængsforståelse inden for et historisk emne. Dog viser den også, at nogle elever i denne situation kan have behov for stilladsring for at opnå det optimale udbytte af aktiviteten. It programmet Mapop har

vist sig at være særdeles gavnligt ift. elevernes indre motivation for deltagelse i historieundervisningen, bl.a. pga. inddragelsen af bevægelse og anvendelsen af uderummet.

Generelt set kan computere som it-værktøj i historieundervisningen være gavnligt ift. elevernes læring. Den store udbredelse af forskellige digitale læremidler er med til at gøre det muligt at differentiere undervisningen for den enkelte elev, som kan bidrage til elevernes motivation for at deltage i undervisningen. Derudover fremgår det i min analyse af lærere og elevers spørgeskemabesvarelser at internettet i høj grad er et brugt medie, når der skal søges efter viden. Det er derfor nærliggende at arbejde med elevernes kildekritiske kundskaber i historie igennem hjemmesider som kilder. Dette er desuden med til at bidrage til elevernes digitale dannelse.

Igennem min analyse af de forskellige it-værktøjer er det dog blevet klart, at både lærer og elever skal have de digitale kompetencer i orden, hvis undervisningen skal have den ønskede effekt på elevernes læring og motivation. Læreren skal gøre sig overvejelser omkring det it-didaktiske design, it-værktøjet har, således det ikke virker uoverskueligt for eleverne.

Bibliografi

- Andersen, K. B. (u.d.). *Sønderjyder i tysk krigstjeneste under 1. verdenskrig*. Hentet 21. maj 2017 fra www.clioonline.dk:
<http://www.clioonline.dk/historiefaget/udskoling/emner/historiske-emner/1-verdenskrig/1-verdenskrig-og-soenderjylland/soenderjyder-i-tysk-krigstjeneste-under-1-verdenskrig/?MP=5748-10516>
- Aarhus universitet - Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning. (2014). *Variert læring, bevægelse, udekole og lektiehjælp*. Aarhus Universitet, Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Aarhus universitet.
- Balslev, J. (3. april 2017). *Forskning og formidling*. Hentet 22. maj 2017 fra www.jesperbalslev.dk:
<http://www.jesperbalslev.dk/forskning-og-formidling/>
- Brinkmann, S. (2007). Motivation gennem handling og gøremål - et pragmatisk perspektiv. *Kvan*(78).
- Bundgaard, J. (2017). *Digital dannelse* (1 udg.). Aarhus Universitetsforlag.
- Danmarks evalueringsinstitut. (2009). *IT i skolen*. Danmarks evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2014). *Et bevidst blik på alle elevers læring - Systematisk brug af data til udvikling af undervisningen*. Danmarks evalueringsinstitut.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige og dialogiske klassrum* (1. udgave udg.). Klim.
- Gjems, L. (2012). Vejledt deltagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I O. Løw, & E. Skibsted, *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (1 udgave udg.).
- Hansen, J. T., & Nielsen, K. (1999). *Stilladsering - en pædagogisk metafor* (1 udg.). Klim.
- Hansen, K. F. (2011). Motivaiton. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen, *Gyldendals pædagogik håndbog* (1. udgave udg.).
- Hansen, T. I., & Bundgaard, J. (2013). *Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler*. Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Hermansen, M. (2011). *Lærerenes psykologibog* (1 udgave udg.). Akademisk forlag.
- Hinge, H. (2016). *Digital Didaktik* (1. udgave udg.). Lærebiblioteket.
- Historielab. (2015). *Historiefaget i fokus*. Historielab.
- Holmboe, P., & Hachmann, R. (2014). *Flipped Learning - mere end bare video* (2. udgave udg.). Praxis.
- Illeris, K. (2011). Læring. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen, *Gyldendals pædagogik håndbog* (1. udgave udg.). Gyldendals lærerbibliotek.
- Juul, H. (2011). Pædagogisk teori - et overblik. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen, *Gyldendals pædagogik håndbog* (1. udgave udg.). Gyldendals lærerbibliotek.
- Kristensen, H. J. (2011). *Didaktik & Pædagogik* (1. udgave udg.). Gyldendals lærerbibliotek.
- Larnæs, J., & Jørgensen, D. (2016). Dansk som andetsprog og Flipped Learning. I A. Schunk, *Flip din undervisning* (1. udgave udg.). Turbine Akademisk.
- Levinsen, H., Foss, K. K., Andersen, T. D., Phillips, M., Jespersen, P., & Nissen, S. K. (2016). En didaktisk model for flipped classroom. I A. Schunk, *Flip din undervisning* (1. udgave udg.). Turbine Akademisk.
- Levinsen, K. T., & Sørensen, B. H. (2011). Fremtidrettede kompetencer og didaktisk design. *Cursic*.
- Lohmann-Jensen, M. (2016). Didaktiske perspektiver på den elevcentrerede undervisning i flipped classroom. I A. Schunk, *Flip din undervisning* (1. udgave udg.). Turbine Akademisk.

- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk* (5. udgave udg.). Univeristetsforlaget.
- Lund, H. R. (2016). Flipped Classroom og læringsrum . I A. Schunk, *Flip din undervisning*. Turbine Akademisk.
- Lundby, A. (26. september 2016). *Hjemmesider*. Hentet 17. maj 2017 fra www.clioonline.dk:
<http://www.clioonline.dk/historiefaget/udskoling/emner/historien-i-brug/kildearbejde/hjemmesider/>
- Meyer, B. (2011). Indledning. *Cursiv*.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (20. juni 2016). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet 18. maj 2017 fra www.retsinformation.dk:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik - fra teori til praksis* (1 udg.). Gyldendal.
- Poulsen, J. A. (21. oktober 2014). *Hvad kan IT gøre ved historie?* Hentet 20. maj 2017 fra www.historielab.dk: <http://www.historielab.dk/hvad-kan-it-goere-ved-historie/>
- Produktivitskommisionen. (2013). *Uddannelse og innovation - analyserapport 4*. Rosendahls.
- Rønning-Andersson, A. (7. januar 2014). Her er er dagens tavleforedrag aflyst. *Politikken*.
- Schunk, A. (2016). *Flip ind undervisning* (1. udgave udg.). Turbine akademisk.
- Skaalvik, E. M. (2007). Selvopfattelse og motivation - om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation. *KVAN* (78).
- Undervisningsministeriet. (17. april 2017). *Indsatsen for øget anvendelse af it i folkeskolen*. Hentet 13. maj 2017 fra uvm.dk: <http://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/it-i-undervisningen/oeget-anvendelse-af-it-i-folkeskolen>
- Undervisningsministeriet. (18. maj 2017). *Læseplan for faget historie*. Hentet fra www.emu.dk:
<http://www.emu.dk/sites/default/files/Læseplan%20for%20faget%20historie.pdf>
- Undervisningsministeriet. (u.d.). *It i undervisningen*. Hentet 26. maj 2017 fra [www.uvm.dk](http://uvm.dk):
<http://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/it-i-undervisningen>
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K., & McKnight, P. (2014). *Extention of a review og flipped learning*. Hentet 14. maj 2017 fra [Flippedlearning.org](http://flippedlearning.org): <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf>

Bilag 1

Logbog over elevernes lektielæsning (Flipped Classroom videoer).

5. januar

Antal elever: 22

Antal elever som har lavet lektie: 10

12. januar

Antal elever: 22

Antal elever som har lavet lektie: 17

19. januar

Antal elever: 21

Antal elever som har lavet lektie: 18

26. januar

Antal elever: 21

Antal elever som har lavet lektie: 21

2. februar

Projektuge ingen historieundervisning

9. februar:

Antal elever: 19

Antal elever som har lavet lektie: 17

Bilag 2

Interview mellem Danielle og Stivie

D = Danielle

S = Stivie (lærer)

S: Hej Danielle. Tak fordi jeg må forstyrre dig i dit frikvarter. Jeg vil gerne lige starte med at spørge dig om, hvad du synes om at se en video som lektie i stedet for at læse?

D: Det synes jeg har været dejligt.

S: Hvorfor synes du at det har det?

D: Fordi jeg godt kan have lidt svært ved at læse. Jeg får lavet lektier, og forstået mere af det når jeg ikke skal læse.

S: Det er dejligt at høre, at du får lavet flere lektier Danielle. Har det givet dig mere lyst til at deltage i timerne?

D: Hmm. Ja, lidt.

S: Hvorfor?

D: Fordi jeg at jeg rent faktisk får lavet lektier, så jeg ved noget om det vi har set i videoerne.

S: Super godt, Danielle. Hvad synes du om, at jeg ikke bruger lang tid på at lave lange oplæg på klassen?

D: Jeg synes det er dejligt. Det kan godt blive lidt kedeligt, hvis du snakker lang tid. Det er dejligt at vi bruger mere tid på at lave andre ting.

S: Hvad er det for nogle andre ting, du synes der er dejligt at vi laver i klassen i stedet for?

D: Øhm.. Det er f.eks. når vi laver andre opgaver hvor vi ikke bare lytter. Eller når vi laver gruppearbejde.

S: Okay, det er godt at høre, Danielle. Hvad synes du om længden af de videoer i skal se?

D: De er ok. De må helst ikke være for lange. Det kan godt gøre det svært at følge med.

Stivie Christensen
Stud.nr.: 205069

Vejledere:
Michael Mogensen
Jesper Pedersen

S: Okay, det vil jeg huske at jeg skal have fokus på. Husker du at tage notater når du ser filmene?

D: Ja, det er jeg begyndt på at gøre.

S: Super, synes du at det giver en bedre forståelse for det i skal høre om?

D: Altså.. Det er med til at gøre det lettere at huske til timen.

S: Til sidst vil jeg lige høre dig, Danielle. Husker du at skrive de spørgsmål ned, du har når du ser filmen?

D: Ikke altid, jeg prøver, men kan godt glemme det.

Bilag 3

Evalueringskema 8. årgang
- Historie

Afkrydsningsskema	Fremragende	God	Mindre god	utilstrækkeligt
Undervisningen generelt		X		
Praktikanternes evne til at skabe en varieret og spændende undervisning		X		
Dit faglige udbytte af undervisningen		X		
Har du været glad for at komme til undervisningen?		X		
Hvordan er dine relationer til praktikanterne?		X		

Hvad har været godt ved praktikanternes undervisning?
At de altid har været gode til at hjælpe og altid er venlige (vi gerne have jer som lærer)

Hvad kunne gøres bedre ved praktikanternes undervisning?

Hvordan har det været, at anvende it i undervisningen? herunder Tiki-Toki og hjemmeside. Hvad har det givet af fordele/ulemper?
Fordeler er at man kan være sikker på det er lavet når de afleverer.
Ulemper er at folk nogle gange godt syntes det kunne blive kedeligt at sidde på computeren og begrænser på noget andet

Evalueringskema 8. årgang
- Historie

Afkrydsningsskema	Fremragende	God	Mindre god	utilstrækkeligt
Undervisningen generelt		X		
Praktikanternes evne til at skabe en varieret og spændende undervisning		X		
Dit faglige udbytte af undervisningen		X		
Har du været glad for at komme til undervisningen?		X		
Hvordan er dine relationer til praktikanterne?		X		

Hvad har været godt ved praktikanternes undervisning?
De har været gode til at hjælpe.

Hvad kunne gøres bedre ved praktikanternes undervisning?
Der er ikke så meget at sige. De mangler bare lidt erfaring.

Hvordan har det været, at anvende it i undervisningen? herunder Tiki-Toki og hjemmeside. Hvad har det givet af fordele/ulemper?
det har været godt

Evalueringskema 8. årgang

- Historie

Afkrydsningsskema	Fremragende	God	Mindre god	utilstrækkeligt
Undervisningen generelt		X		
Praktikanternes evne til at skabe en varieret og spændende undervisning	X			
Dit faglige udbytte af undervisningen		X		
Har du været glad for at komme til undervisningen?		ja X		
Hvordan er dine relationer til praktikanterne?		X		

Hvad har været godt ved praktikanternes undervisning?

Deres varieret opgaver. De gør undervisningen spændende

Hvad kunne gøres bedre ved praktikanternes undervisning?

Ingen ting kan ikke komme på noget

Hvordan har det været, at anvende it i undervisningen? herunder Tiki-Toki og hjemmeside. Hvad har det givet af fordele/ulemper?

Kan hurtigt se hvornår de forskellige ting foregår. Ingen ulemper.

Afkrydsningsskema	Fremragende	God	Mindre god	utilstrækkeligt
Undervisningen generelt	X			
Praktikanternes evne til at skabe en varieret og spændende undervisning		X		
Dit faglige udbytte af undervisningen	X			
Har du været glad for at komme til undervisningen?		X		
Hvordan er dine relationer til praktikanterne?	X			

Hvad har været godt ved praktikanternes undervisning?

Jeg syntes at vi har lavet meget og jeg har selv lært rigtig meget og vide at det var kedeligt

Hvad kunne gøres bedre ved praktikanternes undervisning?

Jeg syntes ikke helt at jeg fandt nok ud af hvordan man skulle blive lave Tiki-Toki

Hvordan har det været, at anvende it i undervisningen? herunder Tiki-Toki og hjemmeside. Hvad har det givet af fordele/ulemper?

Tiki-toki var lidt træls i starten men så gik det fint efter

Evalueringskema 8. årgang

- Historie

Afkrydsningsskema	Fremragende	God	Mindre god	utilstrækkeligt
Undervisningen generelt	X			
Praktikanternes evne til at skabe en varieret og spændende undervisning	X			
Dit faglige udbytte af undervisningen	X			
Har du været glad for at komme til undervisningen?	X			
Hvordan er dine relationer til praktikanterne?	X			

Hvad har været godt ved praktikanternes undervisning?

Det har været anderledes end vi er vant til. Mere på computeren og en del variation i undervisningen super godt

Hvad kunne gøres bedre ved praktikanternes undervisning?

? det ved jeg ikke. jeg syntes at undervisningen har været super god.

Hvordan har det været, at anvende it i undervisningen? herunder Tiki-Toki og hjemmeside. Hvad har det givet af fordele/ulemper?

vi har bedre kunne huske alle ting vi har arbejdet med

Q2: Hvorfor synes du at Mapop er godt eller skidt?

Det sjovt at skulle gå rundt og lave opgaver sammen med sine venner og være kreative.

Q4: Hvorfor giver det dig lyst - hvorfor ikke?

Fordi vi bevæger os og får lov til at gå selv. Man får lov til at tænke selv og bruge det begrænsede materiale og sin fantasi til at udføre opgaven

Q2: Hvorfor synes du at Mapop er godt eller skidt?

Det er godt fordi man selv får lov til at gå rundt og stadigvæk får lavet noget skolerelateret. Det er også godt at komme ud i stedet for at sidde i klasseværelset hele dagen.

Q4: Hvorfor giver det dig lyst - hvorfor ikke?

Fordi vi bevæger os og får lov til at gå selv. Man får lov til at tænke selv og bruge det begrænsede materiale og sin fantasi til at udføre opgaven

Q7: Hvilken betydning har IT i undervisningen for dig?

Jeg kan skrive mere på kortere tid. (Det er godt)

Q7: Hvilken betydning har IT i undervisningen for dig?

Det er lettere, fx at skrive. Man kan også nemmere finde hjemmesider programmer osv

Q7: Hvilken betydning har IT i undervisningen for dig?

at det er nemmere at finde oplysninger

Bilag 4

Q9: Hvordan oplever du, at digitale læremidler kan styrke elevernes læring?

Det er nemt at søge og finde informationer
Der er mange gode forløb på forskellige sites, materialerne er up-to-date.
Elever med læse/stave/skrive-udfordringer kan få rigtig god hjælp (CD-ord, højtlesning, større skrift)

Q9: Hvordan oplever du, at digitale læremidler kan styrke elevernes læring?

For de svage elever er der en stor hjælp i at kunne få hjælp til stavning og få læst tekster op.
At man kan præsentere tingene visuelt, kan holde flere elever fokuseret, og for mange er det nemmere at forstå.

Q10: Hvordan oplever du, at digitale læremidler kan styrke eleverne motivation?

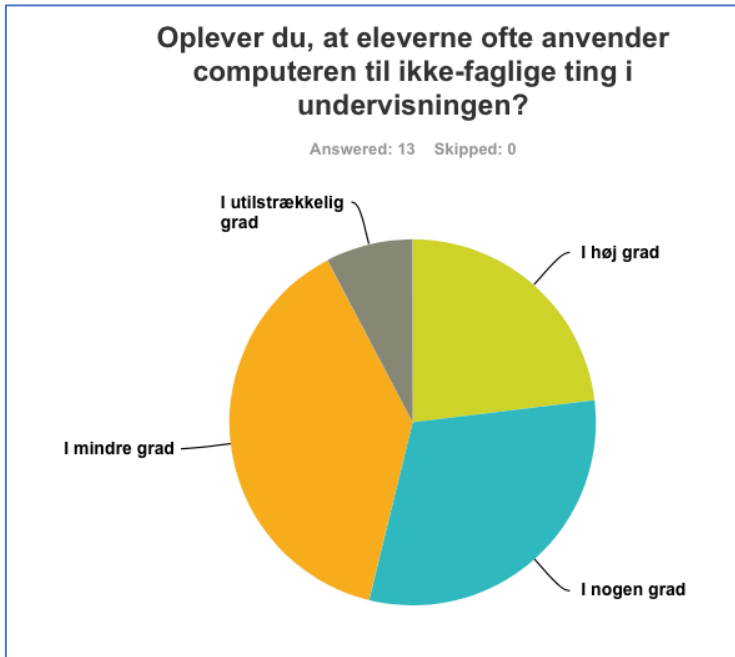
Især drengene synes at finde det motiverende i sig selv at arbejde med pc'en frem for papir & blyant/bøger.
Det går hurtigere end at skrive i hånden og det kan altid læses/tydes.

Q10: Hvordan oplever du, at digitale læremidler kan styrke eleverne motivation?

Eleverne finder det mere interessant end papir og blyant og bøger.

Q9: Hvordan oplever du, at digitale læremidler kan styrke elevernes læring?

Elever med læsevanskeligheder kan få læst opgaverne op. Man har alle redskaber lige ved hånden og skal ikke lave opslag i bøger. Almindelige bøger bliver hurtigt forældede, mens IT som regel er opdateret.
Der er mange flere svar på dette spørgsmål, men tiden er knap for lærerne, så jeg slutter her.



Bilag 5

