



University College Lillebælt

PBA - juni 2017 - 3, AMMD, CHJO, GHPE

Læreruddannelsen

Prædefineret information

Startdato:	11-04-2017 09:00	Eksamensform:	Produkt, fremlægning + forsvar
Slutdato:	03-05-2017 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
SIS-kode:	150128		
Intern bedømmer:	Astrid Marie Møller Danielsen		

Deltager

Navn:	Mathias Andersen
Kandidatnr.:	120184 334845 jun 2017 30866 4475
UCL-id:	1312777@ucl.dk

Information fra deltager

Titel *:	Anslag – En undersøgelse af anslagets betydning for elevernes opfattelse af egen læring og motivation		
Engelsk titel *:	Opening sequence – A study of the impact of the opening sequence on the pupils perception of their learning and motivation		
Jeg bekræfter tillægs- aflevering af besvarelse til biblioteket *:	Ja	Tro og love erklæring *:	Ja

Gruppe

Gruppenavn:	Mathias og Sabrina
Gruppenummer:	13
Øvrige medlemmer:	Sabrina Ahlgren

Professionsbachelor

Anslag – En undersøgelse af anslagets betydning for elevernes opfattelse af egen læring og motivation

Opening sequence – A study of the impact of the opening sequence on the pupils perception of their learning and motivation

Antal tegn: 88.660

Afleveringsdato: 3. Maj 2017

Vejleder: Astrid Marie Møller Danielsen

Mathias Andersen (21113002)
Sabrina Ahlgren (21113165)
UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT –
LÆRERUDDANNELSEN PÅ FYN

Indhold

Indledning.....	3
2. Den teoretiske ramme.....	3
2.1 Læringsbegrebet.....	3
2.1.1 Læringens tre forhold	3
2.1.2 En læringsdefinition.....	5
2.2 Motivationsbegrebet.....	6
2.2.1 Motivation som drivkraft.....	6
2.2.2 Dewey - en humanistisk tilgang til motivation	7
2.2.3 Piaget - en kognitiv tilgang til motivation.....	8
2.2.4 Berlyne - nysgerrighed som motivation	9
2.3 Erik Lund	10
3. Metode	11
3.1 Undersøgelsesdesign af observation.....	11
3.2 Undersøgelsesdesign af spørgeskema	14
3.3 Undersøgelsesdesign af interviews	14
3.4 Samlet vurdering af undersøgelsesdesignet	15
4. Analyse.....	15
4.1 Analyse af undervisningslektioner i relation til Historielab.....	16
4.1.1 Elise Smith Skolen.....	16
4.1.2 Stenderup Skole.....	17
4.1.3 Opsummering	18
4.2 Analyse af egne undervisningslektioner.....	18
4.2.1 Thurø Skole - Undervisningslektion med billedanslag.....	18
4.2.2 Thurø Skole - Undervisningslektion med bevægelsesaktivitet som anslag.....	20
4.2.3 Thurø Skole - Undervisningslektion med videoanslag.....	21
4.2.4 Hunderupskolen - Undervisningslektion med bevægelsesaktivitet som anslag	23
4.2.5 Opsummering	24
4.3 Analyse af spørgeskemaer	25
4.3.1 Opsummering	28
5. Konklusion	29
6. Handleperspektiver	30
7. Perspektivering	32

Referenceliste.....	34
Bilagsliste	35
Bilag 1 - Interview pige 1	36
Bilag 2 - Interview pige 3	37
Bilag 3 - Interview pige 4	38
Bilag 4 - Interview dreng 3.....	40
Bilag 5 - Interview dreng 6.....	41
Bilag 6 – Interview dreng 7	43
Bilag 7 - Interview lærer 1	44
Bilag 8 - Interview lærer 2	45
Bilag 9 - Interview lærer 4	46
Bilag 10 - Observations Thurø billedanslag	47
Bilag 11 - Observation Thurø bevægelsesanslag	48
Bilag 12 - Observation Thurø Videoanslag.....	49
Bilag 13 - Observation Elise Smith	50
Bilag 14 - Observation Stenderup Skolen	51
Bilag 15 - Observation Hunderup bevægelsesanslag	52
Bilag 16 – Spørgeskema.....	53

Indledning

I historiefaget har eleverne ofte udfordringer med at identificere og formulere problemstillinger. Det skyldes blandt andet, at eleverne ikke ser sammenhæng mellem faget og deres livsverden, hvilket medfører, at eleverne finder det vanskeligt at fastholde motivationen i at undersøge fortiden. En af grundene til dette er, at eleverne anser historie som værende fortid, der allerede er fuldt beskrevet, hvorfor eleverne finder det vanskeligt at finde problemstillinger (Historielab, 2017). Igennem vores praktikperioder har vi erfaret, at anslaget kan være medvirkende til at facilitere den problemløsende tilgang. Dette vil blive undersøgt nærmere i denne opgave med udgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan påvirker anslag i historieundervisningen, elevernes forståelse af egen læring og motivation?

I denne undersøgelse defineres et anslag som et tidsmæssigt perspektiv, som dækker over de første 5-10 minutter af undervisningen. Endvidere indebærer definitionen, at der forekommer en trigger, der vækker noget i eleven.

For at besvare problemstillingen vil opgaven indledningsvist redegøre for undersøgelsens teoretiske ramme. Dette vil først og fremmest indebære en definition af de analysebærende begreber, som er læring og motivation. Læringsbegrebet vil blive defineret med udgangspunkt i Knud Illeris' læringsteori, hvorefter motivationsbegrebet vil blive defineret med udgangspunkt i flere teoretikere. I den teoretiske ramme vil der ydermere blive redegjort for Erik Lunds TT-strategier samt arbejdsstrappe. Afslutningsvis kapitel præsenteres undersøgelsens metoder. Hvorefter analysen gennemføres med henblik på at teste problemstillingen. Afslutningsvis vil der blive konkluderet, hvorefter der opstilles handleforslag og perspektiveringer til undersøgelsen.

2. Den teoretiske ramme

I dette kapitel præsenteres undersøgelsens teoretiske ramme. Kapitlet bliver indledt med en nærmere definition og udfoldelse af læringsbegrebet, hvilket vil ske med udgangspunkt i Illeris' læringsteori. Derefter vil motivationsbegrebet ligeledes blive udfoldet og defineret, hvilket vil ske gennem inddragelse af forskellige motivationsteoretikere, herunder John Dewey, Jean Piaget og Daniel Berlyne. Efterfølgende vil der blive redegjort for Lunds teori om TT-strategier.

2.1 Læringsbegrebet

2.1.1 Læringens tre forhold

Omdrejningspunktet for denne undersøgelse er elevernes forståelse af egen læring. I litteraturen findes ikke en entydig definition af læringsbegrebet, idet begrebet bruges bredt og i forskellige betydninger (Illeris, 2015,

s. 19). Denne opgave vil derfor definere læring med udgangspunkt i Illeris' læringsteori, da denne teori sammenkobler flere teorier, og derfor bidrager med et bredere læringsperspektiv til undersøgelsen.

Ifølge Illeris er læring karakteriseret ved tre forhold. Først og fremmest er mennesket *skabt til læring* og *dømt til læring*, hvilket betyder, at mennesket ikke har mulighed for at undgå at lære. Illeris påpeger dog, at mennesket ikke altid lærer det, der var tiltænkt med processen. Det betyder i klasseundervisningen, at nogle elever vil have lært meget, andre mindre, men alle vil de facto have lært noget (Illeris, 2015, s. 17-18). Dette syn på læring er relevant for indeværende undersøgelse, idet fokus er på elevernes følelse og oplevelse af at lære noget. Dermed er lærers vurdering underordnet, ligesom det er underordnet, hvorvidt eleven har lært det tilsigtede. Undersøgelsens fokus vil udelukkende være på elevernes egen læringsoplevelse, hvilket stemmer godt overens med Illeris' perspektiv på læring.

Udover at mennesket er skabt og dømt til læring, påpeger Illeris også, at det moderne menneske også er *tvunget til læring*. Dette kommer til udtryk ved, at de fleste lande har skole- og undervisningspligt. Dette er, ifølge Illeris, problematisk for læringen, idet den enkelte elev er tvunget til at lære mere end det, som den enkelte elev finder nødvendigt. Dermed er læringen ikke længere blot et individuelt anliggende, men også et samfundsmæssigt anliggende (Illeris, 2015, s. 17). Dette perspektiv kan relateres til Folkeskoleloven, hvor folkeskolens formål er beskrevet som både et individuelt og samfundsmæssigt anliggende. Det fremgår af Folkeskolelovens §1, stk. 2, at Folkeskolen skal "[...] udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle." (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. LBK nr 747 af 20/06/2016, kapitel 1). Dette citat er et udtryk for, at der lægges vægt på, at folkeskolen er et individuelt anliggende, idet der anvendes ordet "egne". Imidlertid fremgår det af Folkeskolelovens §1, stk. 3, at Folkeskolen skal "[...] forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre." (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. LBK nr 747 af 20/06/2016, kapitel 1, § 1 stk. 1). Dette citat er et udtryk for, at folkeskolen er et samfundsanliggende, idet folkeskolen forbereder eleverne til at deltage i forståelsen af det foreliggende samfund.

De tre forhold medfører altså, at individet både er skabt, dømt og tvunget til læring. I forlængelse heraf er det væsentligt at bemærke, at Illeris påpeger, at de fleste dagligt lærer noget uden, at de er bevidste om det. Den traditionelle læringsforskning har ofte betragtet elevernes bevidsthed om læring som et udtryk for, hvor meget eleverne har lært. Denne opfattelse bryder Illeris med, idet han taler om den ubevidste læring og den tavse viden. Den ubevidste læring dækker netop over den viden, som eleverne har opnået, men ikke er bevidst om. Ligeledes kan den tavse viden dække over, at eleverne ved noget, men ikke er i stand til at kunne

forklare det (Illeris, 2015, s. 35-38). Dette synspunkt har implikationer for indeværende undersøgelse, idet eleverne muligvis har lært mere, end det eleverne giver udtryk for i spørgeskemaet og interviewet grundet den ubevidste og tavse viden. Dette er dog ikke særligt problematisk i undersøgelsen, da fokus er på opfattelsen og ikke den faktisk opnåede viden.

2.1.2 En læringsdefinition

I ovenstående afsnit er de tre forhold, som ifølge Illeris gør sig gældende for læring, blevet beskrevet. Derfor vendes blikket nu mod en nærmere definition af læringsbegrebet. Illeris mener, at læringen altid har et formål i den forstand, at formålet er at kunne klare tilværelsen og de udfordringer, som er forbundet hertil. Ifølge Illeris kan læring defineres som *"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"* (Illeris, 2015 s. 19-20). Ifølge Illeris er det afgørende altså, at læring indebærer en varig ændring. Her er det væsentligt, at varig ikke nødvendigvis betyder for evigt, idet læringen fx kan overlejres af ny læring eller gå tabt ved glemsel. Ydermere er det væsentligt, at ændringen ikke kun drejer sig om modning af allerede eksisterende potentialer, omend disse potentialer godt kan være en forudsætning for, at læringen finder sted (Illeris, 2015, s. 18-20). Citatet ovenfor er et udtryk for, at Illeris benytter en meget åben og bred definition af læringsbegrebet, der indebærer mange faktorer, der gør sig gældende i læringsprocesser. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at Illeris bryder med den traditionelle opdeling mellem kognitive og affektive aspekter, og samtidig inddrager andre perspektiver, såsom sociale og samfundsmæssige perspektiver (Ritchie, u.å.). Illeris' brede definition af læring betyder, at elevernes syn på egen læring, vil kunne karakteriseres som læring.

På baggrund af definitionen opdeler Illeris læringsbegrebet i to forskellige dele; processer og dimensioner. Illeris beskriver, at der findes to processer. Den første er samspilsprocessen, der dækker over individets samspil med omverdenen. Den anden er tilegnelsesprocessen, der dækker over, hvordan den lærende bearbejder påvirkningerne, som mødes i samspillet med omverdenen. Samspillet mellem disse to processer er afgørende for Illeris' læringsforståelse, og de forløber oftest enten parallelt eller samtidigt (Ritchie u.å.). Illeris beskriver ydermere, at læringen involverer tre dimensioner, der er væsentlige for en fyldestgørende forståelse af en læringssituation. Først og fremmest er en indholdsmæssig dimension, som indebærer alt det, der kan læres - det kan blandt andet være viden, kundskaber, indsigt eller kompetencer. For det andet er en drivkraftsmæssig dimension der indebærer, at drivkraft er nødvendig, hvis individet skal lære noget, idet læring kræver noget af individet (Ritchie u.å.). Disse tanker er i overensstemmelse med Piagets tanker om læring (Imsen, 2011, s. 203; Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 102-103). For det tredje er en samspilsmæssig

dimension, der indebærer det samspil, som individet har med omverdenen i forbindelse med fx kommunikation og samarbejde (Ritchie, u.å.).

I indeværende undersøgelse fokuseres på alle tre dimensioner. Den drivkraftsmæssige dimension kommer til udtryk, idet opgavens formål er at undersøge, om eleverne har drivkraft eller motivation til at opnå læring, og hvordan eleverne påvirkes af et givent anslag. Den samspilsmæssige dimension kommer til udtryk ved, at lærerne på to af skolerne er blevet opfordret til, at eleverne skal arbejde sammen i starten om anslaget, således at det ikke udelukkende er lærerstyret. Den indholdsmæssige dimension er fastlagt i den forstand, at opstarten af undervisningen skal indebære video, billede eller aktivitet. Derudover har læreren selv valgt undervisningens indhold og forløb.

2.2 Motivationsbegrebet

I ovenstående er læringsbegrebet blevet udfoldet og defineret, og derfor rettes fokus hen mod motivationsbegrebet, der ligeledes er centralt for denne opgave. Ligesom med læringsbegrebet, findes ikke en egentlig definition af motivationsbegrebet. Det skyldes blandt andet, at begrebet er komplekst, idet eleverne ikke nødvendigvis altid udtrykker motivation for læring (Kristensen & Lauersen, 2011, s. 262). Derimod skal motivationen ofte aflæses i elevernes adfærd og tilgang til en given opgave. Eksempelvis kan en elev være motiveret til at løse en opgave, fordi det er sjovt at arbejde sammen med andre, en anden elev kan være motiveret til at løse samme opgave, fordi emnet er spændende, mens en tredje elev kan være motiveret af opgavens struktur. Disse eksempler er alle udtryk for forskellige motivationsperspektiver, som vil blive uddybet i dette afsnit. Først og fremmest vil motivation blive beskrevet som en drivkraft. Derefter vil det kognitive, og det humanistiske perspektiv på motivation blive fremstillet med udgangspunkt i teoretikerne Dewey, Piaget og Berlyne.

2.2.1 Motivation som drivkraft

I psykologien opereres ofte med to former for motivation; motivation som drivkraft og motivation som mening (Brinkmann, 2007, s.91). Disse motivationsformer defineres i psykologien på følgende måde:

1. Drivkraft: *"Motivation som den afgørende, bestemmende kraft i menneskers opførsel (Schultz, 2004, s. 377).*
2. Mening: *"Motivation som den grund, der giver en given adfærd og opførsel mening (Schultz, 2004, s. 377).*

På baggrund af disse definitioner kan det udledes, at motivation som drivkraft indebærer, at motivationen kommer indefra og altså er den drivkraft, der får eleven til at udføre en bestemt handling. Dermed betragtes motivationen som værende lystdreven, hvilket står i modsætning til motivation som mening, der er et mere

rationalistisk perspektiv, hvor motivationen er knyttet til gode grunde. Det betyder, at hvis eleven skal motiveres ud fra dette perspektiv, så kræver det, at eleven bliver præsenteret for gode og meningsfulde grunde til at skulle handle på en bestemt måde. De to teorier adskiller sig altså ved, at drivkraftsteorien hævder, at motivationen kommer indefra, hvorimod meningsteorien hævder, at motivationen opstår, når noget trækker mennesket udefra (Brinkmann, 2007, s. 91-92).

Langt de fleste psykologiske teorier om motivation har været drivkraftsteorier (Brinkmann, 2007, s. 93), og det vil også være det primære fokus i denne opgave. Det skyldes det faktum, at opgaven omhandler anslag, som har til hensigt at vække elevens indre motivation. Derfor er det behavioristiske motivationsperspektiv heller ikke inddraget i denne opgave til trods for, at historiedidaktikeren Jens A. Poulsen belyser nødvendigheden af denne tilgang i historiefaget, idet kun et fåtal af eleverne besidder en latent erkendelsesinteresse for historiefaget. Derfor mener Poulsen, at det er nødvendigt at benytte ydre incitamenter i form af straf eller belønning, for at få eleverne til at finde interesse i faget og emnet (Pietras & Poulsen, 2016, s. 104). Dette vil dog ikke blive uddybet nærmere i denne opgave, idet opgavens formål retter sig mod de indre motivationskilder, hvorfor det behavioristiske motivationsperspektiv er udeladt.

2.2.2 Dewey - en humanistisk tilgang til motivation

En måde, hvorpå motivation kan anskues er gennem den humanistiske motivationstradition, der fokuserer på de indre kilder til menneskelig motivation. Det betyder, at humanistiske motivationsteorier forudsætter, at mennesket har en række medfødte behov, som ligger bag motivationen (Imsen, 2011, s. 325). Et af de bedste eksempler på dette motivationsperspektiv kommer til udtryk ved den kendte frase "learning by doing", som stammer fra den amerikanske pædagog og filosof Dewey (Brinkmann, 2007, s. 93-94). Med citatet mener Dewey, at elever er aktive medspillere i læringsprocessen og lærer på baggrund af deres egne erfaringer. I modsætning til eksempelvis Piaget, så mener Dewey, at "Intet kan udvikles af intet" (Dewey, 1902, s. 18). Med det mener Dewey, at eleven ikke har nogen indre kerne, som vi bør lade blomstre uden indblanding fra andre. Dermed har eleven en iboende motivation, men eleven besidder ikke kompetencer til at udfolde denne hensigtsmæssigt uden indblanding fra mere erfarne. Det skyldes, at individet lærer i sociale sammenhænge, og de bedste situationer til dette formål er dem, der er tilrettelagt på intelligensvis af mere erfarne (Brinkmann, 2007, s. 94).

Det kommer eksempelvis til udtryk ved, at elever er naturligt født med motivation for at udtrykke sig æstetisk gennem former og farver, men hvis man lader denne motivation udfolde sig helt uden styring, vil ethvert fremskridt være tilfældigt. Derfor anbefaler Dewey, at barnet først får lov til at udtrykke sig, hvorefter eleven gennem spørgsmål og forslag skal gøres bevidst om det, som eleven gjorde, og hvad der videre skal gøres

(Brinkmann, 2007, s. 94-95). Såfremt dette ikke sker, så vil eleven kun udfolde én af sine naturlige interesser, og derigennem vil fremskridt være tilfældige. Det er problematisk, idet Dewey mener, at eleven er motiveret af fire naturlige interesser, som indebærer: 1) Interessen for at kommunikere, 2) interessen for at undersøge verden, 3) interessen for at konstruere ting og 4) interessen for at udtrykke sig kunstnerisk. Hvis eleven skal opnå optimale fremskridt, så er det væsentligt, at der varieres mellem anvendelsen af de forskellige interesser, og det er årsagen til, at Dewey argumenterer for vigtigheden af indblanding fra mere erfarne (Brinkmann, 2007, s. 94-95).

Ifølge Dewey lærer eleven kun ved at deltage intelligent i en række processer, idet læringen skal ske gennem både praktiske og teoretiske tilgange. Det skyldes, at Dewey ikke mener, at læring kan finde sted, hvis eleven udelukkende er tilskuer - deraf kommer udtrykket "learning by doing" (Brinkmann, 2007 s. 98). For Dewey er denne praksislæring essentiel, da denne form for læring involverer barnets naturlige motivation til handling. Eleven er af natur et aktivt individ, der udforsker og bruger verdenen omkring sig, og derfor vil det aldrig være et problem at motivere eleven. Derimod er det problematisk at motivere i den rigtige retning. Det betyder, at elever, der ikke hører efter eller keder sig, ikke er et udtryk for manglende motivation hos eleverne, men derimod et udtryk for, at eleverne er motiverede i en anden retning end den, som læreren ønsker. Udfordringen med at motivere i den rigtige retning, kan ifølge Dewey, løses ved at inddrage praksislæring, da det giver eleverne mulighed for at udtrykke sig aktivt og undersøgende i den retning, som læreren ønsker. På den måde hænger menneskets naturlige trang til aktivitet og motivation sammen i Deweys perspektiv.

2.2.3 Piaget - en kognitiv tilgang til motivation

En anden måde at anskue motivation på er gennem den kognitive motivationstradition, der fokuserer på, hvordan individets egen tolkning af begivenheder påvirker motivationen. Den kognitive tilgang bygger på en antagelse om, at mennesket naturligt er nysgerrigt og undersøgende, og derfor konstant forsøger at identificere årsagerne til noget sker og skabe sammenhæng (Imsen, 2011, s. 329-330). En af de store fortalere for den kognitive tilgang er Piaget, der mener, at intelligens ikke er forudbestemt, men derimod i en konstant tilblivelsesproces (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, s. 255). Denne proces sker ifølge Piaget gennem fire udviklingsstadier, der udspiller sig gennem et livsforløb og beskriver, hvordan eleven lærer og udvikler sig. Ifølge Piaget bør læreren ikke presse eleven til at handle uden for det pågældende stadie, som eleven befinder sig i. Derimod skal læreren skabe læringsplatforme, der passer til den enkelte elev og dens udviklingsstadie (Beck et. al., 2014, s. 255).

Disse læringsplatforme skal fordre læring, som ifølge Piaget sker gennem adaptationsprocessen, som dækker over en form for kognitiv tilpasningsproces, hvor eleven tilpasser sig det pågældende miljø. Denne adaptationsproces består af to forskellige delprocesser: assimilation og akkommodation, der foregår samtidig. I assimilationsprocessen forsøger eleven at tilpasse og reducere nye udfordringer, så de passer ind i eksisterende erfaringer eller såkaldte 'skemaer'. I akkommodationsprocessen forsøger eleven derimod at revidere deres eksisterende forståelse, så den matcher deres nye erfaringer i et ændret skema (Imsen, 2011, s. 201). Idet eleven har en naturlig interesse for omverdenen, vil eleven konstant forsøge at tilpasse sig omverdenen og forstå det ukendte. Dermed bliver læring drivkraften for individet (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 102-103).

Ifølge Piaget sker læring gennem assimilations- og akkommodationsprocessen, som er to processer, der er afhængige af hinanden. Det betyder, at læring ikke kan finde sted, hvis kun én af processerne er til stede. Derimod finder læring sted, når der opstår ubalance mellem de to processer, og eleven forsøger at skabe ligevægt. Denne ligevægt skabes gennem ækvilibrering, hvorigennem der skabes ligevægt mellem akkommodations- og assimilationsprocessen. Dette kaldes også ligevægtsprincippet, da eleven altid vil forsøge at opnå ligevægt mellem de to processer, da dette er en medfødt selvregulerende proces, som drives af indre motivation (Imsen, 2011, s. 203).

2.2.4 Berlyne - nysgerrighed som motivation

Det synspunkt som Piaget fremfører, kan til en vis grad overføres til psykologen Berlyne, der dog ikke har samme kognitive tilgang til motivation. Berlyne mener, at motivation opstår gennem nysgerrighed, forstyrrelser og uoverensstemmelser. Helt konkret opstår motivationen ifølge Berlyne, når eleven bliver udsat for en situation, hvor der er et misforhold mellem elevens allerede eksisterende viden og oplevelsen af en aktuel situation. Misforholdet vil medføre, at der opstår en form for motivation, som Berlyne kalder en *arousal*, der typisk oversættes med vækkelse, vagtsomhed eller agtpågivenhed. Dette sker dog kun, hvis situationen er tilpas udfordrende for eleven uden at være overvældende (Illeris, 2006, s. 102).

En *arousal* medfører, at der bliver vækket en nysgerrighed hos eleven, hvilket medfører motivation. Denne nysgerrighed kan ifølge Berlyne have to former; perceptuelle og konceptuel. Den perceptuelle nysgerrighed er, når eleven udviser en udforskende adfærd, hvorimod den konceptuelle er, når eleven søger svar eller erkendelse. Det er gennem disse to nysgerrighedsformer, at motivationen opstår hos eleven. Dermed relaterer Berlynes teori sig til Piagets, idet begge arbejder med misforholdet mellem allerede eksisterende viden og ny viden. Teorierne adskiller sig dog ved forklaringen på, at eleven forsøger at genoprette balancen.

Berlyne forklarer dette med en nysgerrighed hos eleven, hvorimod Piaget mener, at det skyldes en trang hos eleven.

2.3 Erik Lund

I de ovenstående afsnit er lærings- og motivationsbegrebet blevet udfoldet, og derfor rettes blikket nu mod historiedidaktikeren Erik Lund, der bidrager med en forståelse af, hvordan anslag kan opbygges, således at det skaber læring og motivation i historiefaget. Denne forståelse tager udgangspunkt i Lunds TT-strategier (*teaching og thinking*), der bidrager med en ramme for, hvordan en lektion, eller et anslag kan opbygges under hensyntagen til, at der i en klasse er forskellige præferencer for læring. Disse TT-strategier er udviklet med baggrund i læringsstrategitænkningen, der består af læringsaktiviteter, der hver især tilgodeser læringsstile (Lund, 2016, s. 74). Lund har pointeret, at den viden, som vi har om læringsstile først og fremmest må være en vej til at tilrettelægge og udvikle alsidige læringsaktiviteter (Lund, 2016, s. 74). Ifølge Lund vil TT-strategierne hele tiden have begrebsdannelse som fagligt fokus, og samtidig skal det fungere som et stillads for elevens læring. Derudover kan TT-strategierne også benyttes som en brobygger mellem lærebogsstyret undervisning og projektarbejde (Lund, 2016, s.77). Nedenfor ses den model, der danner rammen og strukturen for en undervisningslektion, der er opbygget efter TT-strategierne.

Arbeidsetrapper	Oppgavestruktur og arbeidsmåte (én skoletime) Eksempel: "Hva hendtemed Hecht-familien?", se s. 79 og s. 205 TT-strategien "Mysterier"
1. Stille spørsmål	Nøkkelspørsmål bestemmes av lærer. Oppgavestrukturen og materialet, skal gjør at elevene stiller egne spørsmål underveis i arbeidet med nøkkelspørsmålet. Grupper.
2. Finne relevant informasjon	Elevene vurderer relevans innenfor den nøye avgrensede informasjonsmengde, de har fått. "lite å lese, mye å tenke." Grupper.
3. Omdanne informasjon til kunnskap	Materialet er ikke entydig, men skaper diskusjon. Mulige "svar" må stadig prøves på nytt. Fase 2 og 3 vil være rekursive (tilbakevendende). Grupper.
4. Trekke konklusjoner	Materialet åpner for flere mulige konklusjoner. Grupper.
5. Organisere og kommunisere kunnskapen, debriefing og metakognisjon	Lærerledet klassesamtale om faglige resultater og om læreprocessen. Kan følges opp med at elevene lager historiske tekster(s.91).

(Lund s.77, tekstramme 4-1) Tekstramme 4-1 strukturert problemløsning innenfor én skoletime.

Det fremgår af modellen ovenfor, at læreren har en central rolle i elevernes arbejde, idet læreren bestemmer nøglespørgsmålene, som eleverne arbejder ud fra. Samtidig er det også læreren, der leder den klassesamtale, som eleverne har om de faglige resultater, som deres arbejde har ledt dem frem til. I tiden mellem læreren stiller nøglespørgsmålene til klassesamtalen i slutningen af timen, arbejder eleverne i grupper ud fra en betragtning om, at metakognitive kompetencer antageligvis bedst læres i sociale sammenhænge (Lund, 2016, s. 76). Dermed deler Lund nogle af de samme antagelser som Dewey og Piaget, der begge mener, at læring netop foregår i sociale sammenhænge.

På mange måder kan TT-strategierne minde om det traditionelle projektarbejde, men TT-strategierne adskiller sig ved, at eleverne ikke selv finder materialet. I stedet bliver materialet fundet af læreren i forvejen, og her er det væsentligt, at materialet lægger op til, at eleverne stiller spørgsmål til, hvordan opgaven skal løses. Derfor er det nødvendigt, at læreren vælger materiale, som er nøje afgrænset, så læsemængden ikke bliver enorm, og dermed sætter større krav til elevens læseevner. Dette udtrykker Lund med princippet "*let at læse, meget at fordøje*" (Lund, 2016, s. 78). I forlængelse heraf påpeger Lund, at nogle elever i starten af en TT-undervisningslektion vil være usikre på grund af *rigtigt svar-syndromet*. Det skyldes ifølge Lund, at det er svært at omstille og acceptere, at opgaver ikke har et rigtigt svar, men at der kan være flere mulige løsninger eller svar (Lund, 2016, s. 78). Disse forskellige løsninger eller svar skal, ifølge Lund, bearbejdes ved, at eleverne arbejder som mini-historikere. Dette beskriver Lund med begrebet *to-do history*, der beskriver, at eleven skal lære historie ved at efterligne historikernes tilgang. Dette sker blandt andet gennem brug af og viden om kilder (Jensen, 2012, s. 102).

3. Metode

I ovenstående kapitel blev opgavens teoretiske perspektiver samt analysebærende begreber præsenteret, og nu rettes blikket derfor mod de metodiske valg i empiriindsamlingen. For at besvare problemstillingen anvendes en metodetriangulering, idet problemstillingen har krævet forskellige indsamlingsmetoder for at kunne give relevant empiri. Metodetrianguleringen består af både kvalitative og kvantitative metoder i form af spørgeskema, interview samt observationer.

3.1 Undersøgellesdesign af observation

I undersøgelsen benyttes observationer, da disse giver mulighed for at få indblik i det faktiske arbejde med anslag samt elevernes umiddelbare reaktion til dette. I undersøgelsen er observationerne blevet indsamlet på to forskellige måder. Først og fremmest er observationerne foretaget i tilknytning til Historielabs projekt

om aktionslæring, der undersøger triggerens betydning for undervisningsudbyttet¹. I relation hertil er foretaget observationer på to skoler; Stenderup Skole og Elise Smiths Skole. Førstnævnte er en lille folkeskole, som har ét spor hele vejen til 6. klasse, mens Elise Smiths Skole er en større privatskole i Aarhus, der har to spor til og med 5. årgang, mens 6.-9. årgang er tresporet. På hver skole er foretaget én historiektion, hvor Historielab har bestemt undervisningsindholdet. Hertil har Historielab udstukket en række triggere, som læren kan vælge at anvende.

Udover observationerne i tilknytning til Historielab foretages yderligere observationer på to forskellige skoler; Hunderupskolen og Thurø Skole. Førstnævnte er en større skole med tre spor fra 0.-9. klasse, hvorimod den anden skole er en mindre skole med klassetrinnene 0.-6. klasse. På Hunderupskolen observeres i en historiektion. På Thurø Skole observeres i to historiektioner samt en enkelt kristendomstime. Undersøgelsens fokus er på historieundervisningen, men der er accepteret en enkelt kristendomstime, idet forskellene ikke vurderes at være ødelæggende for vores undersøgelse. Det skyldes, at undersøgelsens fokus ikke er på at klarlægge elevernes faktiske viden efterfølgende, men derimod at klarlægge elevernes opfattelse af den viden, som de har opnået. Dermed bliver den faktuelle viden underordnet.

Forud for observationerne på Thurø Skole og Hunderupskolen har de pågældende lærere modtaget en mail, hvori forudsætningerne for undervisningslektionerne er beskrevet. Disse forudsætninger skal sikre, at observationerne er aktuelle for indeværende undersøgelse. Idet undersøgelsen omhandler anslags betydning for elevernes opfattelse af læring og motivation, har vi valgt ikke at sætte krav til undervisningsindholdet. Derimod sættes krav til, at undervisningen skal indeholde et anslag på 5-15 minutter, hvor eleverne får mulighed for at udfolde indholdet af en video, et billede eller en bevægelsesaktivitet. På Thurøskolen har samme lærer stået for undervisningen i alle tre lektioner, og derfor har vi sat krav om, at de tre lektioner skal dække video, billede og bevægelsesaktivitet. Læreren har imidlertid selv kunne vælge, hvilket anslag, der benyttes i hvilken lektion. På Hunderupskolen er der kun observeret på én bevægelsesaktivitet.

Både observationerne i relation til Historielab og vores egne observationer er præget af, at der er opsat en række forudsætninger for undervisningslektionerne. Det medfører, at læreren er tvunget til at anvende en given aktivitet, omend denne ikke nødvendigvis er den mest hensigtsmæssige. Det kan have implikationer for undervisningskvaliteten og dermed medføre, at eleverne ikke opnår samme udbytte som ved alternativ

¹ Historielab benytter begrebet trigger fremfor anslag, da deres undersøgelse har fokus på et længere forløb fremfor den enkelte lektion. Begrebernes betydning kan dog benyttes identisk, da begreberne kun differentiere sig i forhold til tidsdimensionen.

undervisning. Dette vurderes dog at have mindre betydning for indeværende undersøgelse, idet fokus er på elevernes opfattelse af læring og ikke den faktuel opnåede viden. Samtidig er problematikken forsøgt imødegået ved at melde forudsætningerne ud i god tid, således at lærerne har mulighed for at finde relevant og godt materiale.

Alle observationerne er struktureret i et observationsark (Bilag 10 fx). Observationsarket er opbygget således, at den første del omhandler, hvordan læreren anvender anslaget, samt hvordan eleverne reagerer på anslaget. Efterfølgende følges to grupper, hvor der observeres på, hvordan eleverne arbejder med det præsenterede anslag. I observationsarket benyttes feltnoter, hvilket dækker over korte noter, som nedfældes lige efter observationen. Det betyder, at noterne skrives løbende, hvilket er fordelagtigt, da det sikrer validitet i gengivelse af begivenhederne i undervisningen (Bjørndal, 2014 s. 41-42).

Ved at benytte denne struktur sikres observationer af første orden, hvilket sikrer høj kvalitet af observationerne, idet observatørerne ikke har andre opgaver end at observere (Bjørndal, 2014, s. 34). Det er dog væsentligt at bemærke, at observationer er påvirket af det faktum, at vi ikke er tomme og neutrale observatører. Det skyldes, at vi har et klart fokus, og det kan medføre at fokus fjernes fra andre faktorer, som kan vise sig at være relevant for indeværende undersøgelse. Samtidig kan observationerne være præget af, at klassens adfærd ændres i kraft af, at der kommer nye personer ind i klasselokalet. Dette er særligt problematisk ved observationerne på Hunderupskolen og Thurø Skole, idet undervisningen ydermere bliver filmet, hvilket skaber yderligere opmærksomhed på de ændrede rammer.

Undervisningen filmes trods dette, idet videooptagelser giver mulighed for at bearbejde undervisningen yderligere - både det observerede, men også det, som er gået tabt i observationen. Videooptagelsen sikrer samtidig også detaljegraden af vores observationer, idet videooptagelserne giver mulighed for at opdage flere perspektiver i undersøgelsen (Bjørndal, 2014, s. 81-82). I forlængelse heraf skal det bemærkes, at video ikke kan betragtes som en gengivelse af alt, hvad der sker i undervisningslokalet. Det skyldes, at selvom kameraet opfanger en del, så er der lyde længst fra kameraet samt bevægelser/personer, som kameraet ikke opfanger. For at kunne gengive mest muligt opsættes kameraet i den forreste del af lokalet, hvor læreren har kateder. Dette er valgt, da det er her, at eleverne retter fokus, og dermed her kameraet bedst kan opfange elevernes ansigtsudtryk i arbejdet med anslaget. Valget af denne placering har den konsekvens, at kameraet har udgangspunkt i lærerens perspektiv og ikke elevens perspektiv. Det vurderes dog, at undersøgelsens formål bedst understøttes ved at betragte, hvordan eleverne reagerer.

Kameraet registrerer samtaler tættes på kameraet, hvorfor observatørerne vil have fokus på grupper væk fra kameraet, for at minimere forskellen i vores observation og elevernes opfattelse af situationen (Bjørndal,

2014, s. 83-84). Samtidig er det fordelagtigt, at observatørerne opholder sig bagerst i lokalet, da observatørerne på denne måde fremstår mere usynlige i situationen. Dette er væsentligt, idet en af implikationerne ved observationer er, at situationen nemt bliver kunstig. Det skyldes, at de observerede ikke på forhånd kender observatørerne - hverken læreren eller eleverne, og dermed eksisterer der ikke et tillidsbånd mellem observatørerne og de observerede. Denne implikation imødegås ved at observatørerne opholder sig bagerst i lokalet. I løbet af observationerne observeres dog i de bagerste grupper, hvilket kan medføre en kunstig situation. Dette kan påvirke undersøgelsens validitet negativt, idet den kunstige situation kan fremvise et andet billede af virkeligheden. Dette er dog forsøgt imødekommet ved, at observatøren ikke blander sig i de bagerste grupperes samtaler og observere på afstand, for at undgå, at den kunstige situation opstår.

3.2 Undersøgelsesdesign af spørgeskema

Udover observationer benyttes et kort spørgeskema, der blev uddelt til eleverne i slutningen af lektionen (Bilag 16). I alt har 97 elever besvaret spørgeskemaet. Indsamlingsmetoden er valgt, da spørgeskemaer giver mulighed for at opnå en større mængde data, hvilket er hensigtsmæssigt i forhold til at opnå indblik i elevernes opfattelse af egen læring (Bjørndal, 2014, s. 109). I opbygningen af spørgeskemaet er der lagt vægt på at formulere præcise og korte spørgsmål for at sikre kvaliteten af den indsamlede empiri (Bjørndal, 2014, s. 105). Samtidig benyttes lukkede svaralternativer, da det muliggør sammenligning af elevernes svar, hvilket er hensigtsmæssigt i forhold til undersøgelsen af forskellige anslags betydning for elevernes opfattelse af læring. De lukkede svarmuligheder medfører dog, at besvarelseserne er mindre nuancerede i forhold til, hvis åbne svarmuligheder blev benyttet. Det skyldes, at svarmulighederne på forhånd er formuleret for eleven, og eleven samtidig ikke har mulighed for at uddybe deres svar (Bjørndal, 2014, s. 110). Det vurderes dog, at dette ikke er problematisk for indeværende undersøgelse, idet formålet med spørgeskemaet er at få et generelt billede af elevernes opfattelse af det enkelte anslag.

3.3 Undersøgelsesdesign af interviews

I ovenstående er undersøgelsesdesignet for spørgeskemaerne beskrevet. I forlængelse heraf er det væsentligt at bemærke, at spørgeskemaer er forbundet med en række implikationer. For det første har eleverne ikke mulighed for at uddybe svarene, ligesom det ikke er muligt at undersøge nærmere, hvorfor der svares som der svares. For det andet er det ikke muligt at afklare problemstillinger og misforståelser, som kan opstå i spørgeskemaet (Bjørndal, 2014, s. 109). For at imødegå disse implikationer foretages interviews af lærer og elever efter endt lektioner på Thurø Skole og Hunderupskolen. I alt er 16 elever og 4 lærer blevet interviewet. De interviewede elever er udvalgt efter princippet om tilfældighed med det forbehold, at

der skulle interviewes et ligeligt antal drenge og piger. Dette forbehold er for at sikre, at undersøgelsens resultater ikke viser et kønsbaseret resultat.

Interviewet har til hensigt at give en dybere forståelse af spørgsmålene i spørgeskemaet, og derfor benyttes et struktureret interview. Det er spørgsmålene fra spørgeskemaet som danner interview guiden (Bilag 16). Det betyder, at spørgsmålene er fastlagt på forhånd og struktureret i en bestemt rækkefølge (Bjørndal, 2014, s. 101-103). Interviewet er dermed præget af forholdsvis lidt fleksibilitet, forstået på den måde, at der ikke er plads til afvigelser fra interviewguiden. Det betyder, at selvom læreren eller eleverne udtaler sig om andet løbende, vil det ikke have relevans for interviewet. Den stramme struktur er valgt for at sikre fokuserede interviews, der kan underbygge spørgeskemaerne. Samtidig er det strukturerede interview også valgt, idet de medtagne skoler har anmodet om korte interviews, idet elever og lærer ofte er bundet af anden undervisning umiddelbart efter.

Samtlige interviews er blevet lydoptaget og efterfølgende transskriberet til senere analyse. Grundet begrænsninger i mængden af bilag vedlægges dog kun transskribering af de interviews, der findes relevant i forhold til analysen.

3.4 Samlet vurdering af undersøgelsesdesignet

I ovenstående afsnit er undersøgelsesdesignet blevet beskrevet, og styrker og svagheder er blevet diskuteret. På baggrund af dette vurderes det, at undersøgelsen bidrager med en ganske høj validitet. Det skyldes i høj grad, at der benyttes en metodetriangulering, der kombinerer både kvantitative og kvalitative metoder. Disse metoder udgør hver sit paradigme med komplementære styrker. Hvor den kvalitative metode bidrager med forklaringer, bidrager den kvantitative metode med objektivitet og generaliserbarhed. Derfor har det også positive implikationer for undersøgelsens validitet, at begge metoder benyttes, idet en overensstemmelse mellem data om det samme fænomen, der er indsamlet ved hjælp af forskellige metoder, øger sandsynligheden for, at resultaterne er valide. Samtidig bidrager det også til, at sandsynligheden mindskes for, at resultaterne skyldes særtræk ved en metode (Bjørndal, 2014, s. 125). Det skal dog bemærkes, at den eksterne validitet er begrænset, idet der er samlet begrænset data. Dermed er undersøgelsens resultater ikke generaliserbare, da det vil kræve flere afprøvninger og besvarelser. Resultaterne kan dog indikere, hvorvidt og hvordan anslaget har en betydning for elevernes læring og motivation.

4. Analyse

I ovenstående kapitel blev opgavens undersøgelsesdesign præsenteret og diskuteret, og derfor vil analysen nu blive foretaget i dette kapitel. Helt konkret vil analysen undersøge, hvordan anslag påvirker elevernes forståelse af egen læring og motivation. Indledningsvist analyseres observationerne, der er foretaget i

relation til Historielab, hvorefter egne observationer og interviews analyseres. Dette er med henblik på at give en dybere forståelse af, hvordan eleverne arbejder med anslagene, og hvordan dette påvirker elevernes opfattelse af egen læring og motivation. Derefter foretages en deskriptiv analyse af elevernes vurdering af egen læring og motivation, hvorefter der foretages fire binære regressionsanalyser. Disse analyser har til formål at vurdere, hvilke anslag, der har den største effekt.

4.1 Analyse af undervisningslektioner i relation til Historielab

Følgende afsnit tager udgangspunkt i de to observationer, som er foretaget i samarbejde med Historielab. I modsætning til observationerne på Hunderupskolen og Thurø Skole, er disse undervisningslektioner indholdsmæssigt bestemt af Historielab og den givne skole. Det har betydet, at det ikke har været muligt at foretage interviews og indsamle spørgeskemaer fra disse lektioner, og derfor er det ikke muligt at undersøge elevernes egen opfattelse af læring og motivation. Imidlertid kan analysen af observationerne bidrage med en udvidet forståelse af, hvordan elevernes mulighed for læring er rammesat gennem arbejdet med triggere - om det så udelukkende er i anslaget, som i vores undersøgelse, eller om det er over længere perioder som Historielab. Samtidig vil analysen også bidrage med en forståelse af, hvordan arbejdet med triggerne er rammesat, og hvor langt i processen, at undervisningen med triggere reelt når. Dette vil blive analyseret med udgangspunkt i Lunds TT-strategier.

4.1.1 Elise Smith Skolen

Den første undervisningslektion, der vil blive analyseret i relation til Historielab, er undervisningslektionen på Elise Smith Skolen. Her påbegyndes lektionen med, at læreren læser op af en tekst. Mens læreren læser op, skal eleverne notere, hvilke ting, som de lægger mærke til. Efter oplæsningen fortæller enkelte elever, hvad de noterede fra historien. Dette medfører en snak på klassen om de ting, som eleverne byder ind med fra fortællingen. Denne samtale på klassen medfører, at eleverne kommer langt væk fra den oprindelige historie. Herigennem kommer de frem til at tale om Columbus, som må have været en del af deres forhåndsviden til lektionen. Selvom samtalen kommer vidt omkring i forhold til emnet, som de skal arbejde med, giver flere elever udtryk for, at de har gættet emnet, som der skal arbejdes med. Når eleverne har gættet emnet, skal de individuelt finde tre problemstillinger, hvorefter eleverne arbejder sammen i grupper om at udvælge tre problemstillinger, som der skal arbejdes videre med. Her orienterer eleverne sig i Historielabs materiale for at finde nye problemstillinger, og eleverne vælger samtidig mellem de problemstillinger, som gruppedeltagerne har lavet individuelt.

Den måde, hvorpå undervisningen er opbygget, og eleverne arbejder med problemstillingerne, læner sig op ad Lunds TT-strategier. Det kommer til udtryk ved, at læreren har struktureret lektionen således, at eleverne

selv stiller spørgsmål undervejs. I forhold til Lund adskiller lektionen sig dog ved, at læreren ikke har defineret et fagligt nøglespørgsmål, men derimod lader eleverne arbejde med deres problemstillinger. Derefter arbejdede eleverne med at finde relevant information om deres problemstillinger, hvilket skete med udgangspunkt i materialet fra Historielab. Nogle elever må dog søge udover, idet deres problemstillinger ikke kan besvares gennem materialet fra Historielab. Dette fremgår observationen, hvor eleverne giver udtryk for, at Historielabs hjemmeside har for lidt information, da den ikke kan hjælpe med at besvare deres problemstilling (Bilag 13). Dette er forekommet efter en vurdering af den information, som eleverne har bearbejdet på hjemmesiden. I lektionen når eleverne ikke at arbejde videre med problemstillingerne, hvilket formentlig skyldes, at undervisningslektionen var planlagt til at være en del af et længere varigt projekt, og derfor er der endnu ikke forsøgt at drage konklusioner. Det betyder, at der ikke kan identificeres flere aspekter fra TT-strategierne i lektionen.

4.1.2 Stenderup Skole

Den anden observation i relation til Historielab er foretaget på Stenderup Skolen. Her starter læreren med at anvende et smartboard, hvor Historielabs hjemmeside fremvises. Undervejs i gennemgangen fortæller læreren, at det her med at have nogle elementer, som skal triggere eleverne, er noget helt nyt. Det faktum, at læreren giver udtryk for, at anvendelsen af triggere er noget nyt, som hun ikke tidligere har arbejdet med, kommer til udtryk i lærerens forståelse af triggere. Det kommer eksempelvis til udtryk ved, at efter gennemgangen af udvalgte fem triggere spørger læreren, hvorvidt eleverne er blevet trigget. Eleverne reagerer ikke på spørgsmålet (Bilag 14). Efter spørgsmålet får eleverne til opgave at sidde og kigge på et billede i noget tid. Efterfølgende spørger en elev "*Må vi sige, hvad vi tænker?*". Dertil svarer læreren "*nej*" og fortæller derefter, hvad hun selv tænker om bilaget (Bilag 14). Senere spørger en elev om noget på et af billederne, hvortil læreren svarer, at når der bliver spurgt til billedet, er det nok fordi, at man ikke er blevet trigget (Bilag 14). Disse citater viser, at læreren på Stenderup Skolen ikke har samme forståelse af triggere, som den forståelse, der bliver benyttet i denne undersøgelse. Det skyldes, at læreren har en opfattelse af, at eleven ikke vil have behov for at blive guidet, såfremt eleven er blevet trigget. Det står i modsætning til denne opgaves opfattelse af triggere, hvor lærerens sagtens kan guide eleverne. Samtidig er undersøgelsens opfattelse også, at en del af triggerne er, at eleverne får mulighed for at udtrykke deres tanker og muligvis i fællesskab opdager nye problemstillinger - som det skete på Elise Smith Skolen.

Denne forskel i synet på triggere giver udslag, hvis fokus rettes mod Lunds TT-strategier. Læreren har formentlig ikke haft disse med i overvejelserne i planlægningen af undervisningen, og det har den konsekvens, at undervisningslektionen kun befinder sig på de første trin af arbejdsrampen. Det kommer til udtryk ved, at læreren har et nøglespørgsmål, men det nøglespørgsmål omhandler, hvorvidt eleven er trigget.

Dermed er nøglespørgsmålet ikke bygget op af opgavestrukturen, idet der ikke er en opgavestruktur qua, at der ikke er nogle opgaver udover en enkelt gang, hvor eleverne bliver bedt om at se på billeder. Ydermere er det læreren, der har taletiden i lektionen, hvilket medfører, at eleverne ikke har mulighed for at arbejde med at stille egne spørgsmål undervejs eller finde relevant information.

4.1.3 Opsummering

På baggrund af observationerne i relation til historielab kan det konkluderes, at der er forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at triggere eleverne. Undervisningslektionen på Elise Smith Skolen er præget af arbejdet med problemstillinger og udfoldelsen af disse, hvorimod undervisningslektionen på Stenderup Skolen er lærerstyret. De forskellige måder, hvorpå der arbejdes med triggere, har betydning for, hvor mange trin på Lunds arbejdsstrappe, som undervisningen berører. På Elise Smith Skolen, hvor der benyttes en problemløsende tilgang, når undervisningen gennem de første tre trin af arbejdsstrappen, der indebærer at stille spørgsmål, finde relevant information og omdanne denne information til kundskab. I modsætning hertil er det ikke muligt at se nogle af Lunds trin på Stenderup Skole.

4.2 Analyse af egne undervisningslektioner

I ovenstående er undervisningslektionerne i relation til Historielab blevet analyseret, og analysefokusset vil nu blive rettet mod undervisningslektionerne, der er planlagt af undertegnede. Det indebærer fire undervisningsgange - én med billedanslag, én med videoanslag og to med bevægelsesanslag.

4.2.1 Thurø Skole - Undervisningslektion med billedanslag

Den første undervisningslektion, der vil blive analyseret, er undervisningslektionen, hvor der benyttes billeder som anslag. Det udføres i praksis således, at læreren i starten af lektionen inddeler eleverne i grupper for at diskutere, hvad to billeder forestiller. Derefter bliver eleverne bedt om at gå i nye grupper, hvor de skal fortælle, hvad de nåede frem til i den anden gruppe. Til sidst foretages en fælles opsamling på klassen, hvor eleverne får lov til at fortælle, hvad de er nået frem til (Bilag 10).

Den måde, hvorpå gruppearbejdet er organiseret, betyder, at læreren benytter sig af en Cooperative Learning-struktur i form af matrixgrupper, hvilket indebærer, at eleverne i løbet af undervisningen når at kommunikere med op til otte andre elever undervejs i undervisningen. Det fremgår af interviewet med lærer 1, at formålet med at benytte disse matrixgrupper er, at eleverne skal hjælpe hinanden i læringsprocessen. Det kommer til udtryk i følgende citat: *"(...) ved at de sidder i de teams, og de ligesom er forpligtigede på at hjælpe hinanden igennem det, så synes jeg at der er mange der arbejder"* (Bilag 7). Læreren giver altså også udtryk for, at mange elever deltager (Bilag 7). Dette kan bekræftes af observationerne, hvor det fremgår, at alle elever er med til at diskutere, hvad billederne forestiller (Bilag 10).

Den høje elevdeltagelse i denne undervisningslektion kan forklares ved at se på, hvad der motiverer eleverne til at deltage i undervisningen. Dewey beskriver her, hvordan eleven naturligt bliver motiveret af fire forskellige interesser. En af disse er interessen for at kommunikere med andre, hvilket kan forklare den høje elevdeltagelse, idet kommunikation er i fokus.

I observationerne fremgår det ydermere, at anslaget har positive effekter for læringen. Det kommer også til udtryk i interviewet med pige 1, der svarer følgende til spørgsmålet om, hvorvidt hun føler, at hun har lært noget: " *Hmm, jeg føler sådan, at vi sådan i gruppen der lærer vi noget sammen. Ved at snakke*". Senere tilføjer hun: " *Jeg kom bare med nogle forslag og så sagde de andre bare det var en god ide, og så var det sådan at alle kom med forslag*" (Bilag 1). Disse to citater er et udtryk for, at eleven følte, at læringen fandt sted i fællesskab ved at kommunikere om billederne, som læreren havde udleveret til dem. Dermed understøttes lærerens intentioner med undervisningslektionen, idet eleverne netop hjælper hinanden i læringsprocessen. Umiddelbart virker det altså til, at billedanslaget har skabt en kapacitetsændring blandt eleverne, men det vides ikke, hvorvidt denne er varig, og dermed kan det ikke afgøres, hvorvidt læring har fundet sted.

Illeris vil dog mene, at opbygningen af anslaget er fordelagtig for læringen, idet læreren ved at stille denne type opgave skaber mulighed for, at samspilsprocessen, og dermed også tilegnelsesprocessen, kan blive aktiveret. Det skyldes, at læreren skaber et klasserum, der indeholder både samspils-, indholds- og drivkraftsdimensionen ved at stille en opgave, der gør det nødvendigt for eleverne at kommunikere med andre. Derfor vil Illeris også hævde, at undervisningslektionen har skabt forudsætningerne for læring. Dette underbygges også af Dewey, der ligesom Illeris antager, at eleven ikke vil lære og udvikle sig uden indblanding fra andre. Eleverne lærer i sociale sammenhænge, og ifølge Dewey er de bedste dem, der er tilrettelagt af mere erfarne, som i dette tilfælde er læreren. I undervisningslektionen har læreren dermed rolle som tilrettelægger, der skal støtte og stilladsere undervisningen, således at elevernes samtaler går i den rigtige retning. Det kommer også til udtryk i observationerne, idet læreren har udarbejdet en række hjælpespørgsmål, som skrives på tavlen efter fem minutters arbejde (Bilag 10). Når eleverne giver udtryk for, at de er løbet tør for emner at snakke om, henviser læreren til disse spørgsmål. Dette er i tråd med Dewey, der foreslår, at man skal lade eleven udfolde sig kunstnerisk, for derefter at gøre det opmærksom på, hvad den gjorde, og hvad den videre skal gøre. I den konkrete undervisningslektion kommer det til udtryk ved, at læreren lader eleverne udfolde sig kunstnerisk ved at arbejde med billederne, for derefter at give hjælpespørgsmål, der kan hjælpe eleverne videre i den rigtige retning.

4.2.2 Thurø Skole - Undervisningslektion med bevægelsesaktivitet som anslag

Den anden lektion, der vil blive analyseret, er undervisningslektionen, hvor der benyttes en bevægelsesaktivitet som anslag. Dette udføres i praksis således, at læreren i starten af lektionen inddeler eleverne i to grupper, hvorefter eleverne stilles i en dobbeltcirkel med ansigterne mod hinanden. Eleverne svarer herefter på de spørgsmål, som læreren har forberedt. Efter et tidsrum skifter eleverne i den yderste ring, således at eleverne kommer til at høre svarene på alle spørgsmål (Bilag 11).

Det fremgår af observationerne og interviewene, at aktiviteten virker fremmende for elevernes motivation til at engagere sig i undervisningen. Eksempelvis udtrykker pige 4, at *"[...] nogle gange får man lyst til at lave en fremlæggelse om det"*. Senere uddyber pige 4 dette: *"Lave en fremlæggelse om, hvordan munkene levede, og hvordan det var at være munk"* (Bilag 3). Dermed giver eleven udtryk for at have lyst til at arbejde videre med emnet, og at hun vil gøre dette ved at lave en fremlæggelse om emnet, som eleverne arbejdede med i den pågældende lektion. Det faktum, at eleven får lyst til at lave en fremlæggelse om emnet, indikerer, at eleven går konceptuelt til emnet. Det skyldes, at eleven, gennem undersøgelse, forsøger at finde svar, som kan præsenteres for klassen. En anden elev, pige 3, beskriver, hvordan hun, gennem besvarelsen af spørgsmålene, kom til at tænke dybere over emnet og blev nysgerrig på, hvordan det var at være munk. Det kommer til udtryk i følgende citat: *"Jeg kom til at tænke på, hvordan det var at være munk"* (Bilag 2).

Begge elever giver udtryk for, at de kendte til emnet i forvejen, men giver samtidig udtryk for, at de ikke har indgående viden om munkene, som de begge bliver nysgerrige på. Ifølge Berlyne vil disse to situationer derfor være et udtryk for, at der har været et misforhold mellem elevens allerede eksisterende viden og den viden, som de opnår gennem aktiviteten, idet eleven finder huller i den allerede eksisterende viden. Samtidig vil Berlyne hævde, at der sker en *arousal*, hvor eleverne bliver nysgerrige og indstiller deres opmærksomhed mod emnet.

Sammenholdes elevernes syn på aktiviteten med lærerens intention, så fremgår det, at der er en uoverensstemmelse. Det skyldes, at lærerens hensigt med anslaget var at vække elevernes forforståelse, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

"Jamen, jeg tror da på, at der var rigtig mange af dem der blev mindet om. Når, det har vi da snakke om før, hvordan var det nu det var med det her? Og det var jo fordi det var mine spørgsmål, så de på den måde blev ledt på sporet af, hvordan var det så. Hvad var det, at vi skulle samle op på og hvad var det vi skulle have gang i, men jeg tænker, at det er den hvor der var mindst udbytte af de der tre vi har haft her." (Bilag 8).

Dette citat viser, at lærerens anslag var ment som en opfølgning eller en genopfriskning af det stof, som eleverne arbejdede med i den foregående lektion. At anslaget har en anden effekt på eleverne ved at vække en nysgerrighed og en form for motivation, er læreren i dette tilfælde ikke opmærksom på. Læreren giver endda udtryk for, at eleverne ikke får særlig meget udbytte af anslaget. Interviewene indikerer dog, at anslaget har vækket noget hos eleverne. Dermed oplever eleverne at blive motiveret i en helt anden retning, end den læreren havde til hensigt. Dette stemmer overens med Deweys forståelse af motivation, hvor eleven naturligt hele tiden er motiveret i en retning, men denne retning er ikke altid den, som læreren ønsker eller havde forudset. I forhold til læring vil Illeris hævde, at der er sket en læringsproces. Det skyldes, at der er sket en kapacitetsændring hos begge elever, hvilket kommer til udtryk ved, at eleverne viser nysgerrighed og trang til at lære mere omkring det pågældende emne, hvor deres viden er utilstrækkelig. Eleverne er bevidst om, hvad de har lært og higer begge efter at vide mere. Ifølge Illeris er dette også et tegn på, at læring har fundet sted. Selvom der umiddelbart er tegn på kapacitetsændring, så vides det ikke, hvorvidt denne er varig, trods eleverne giver udtryk for, at de har opnået ny viden. Dermed kan det ikke definitivt vides, hvorvidt der er sket en læringsproces.

Det skal dog bemærkes, at interviewet med dreng 3 giver et noget andet billede, idet denne elev ikke oplever at være blevet nysgerrig under øvelsen (Bilag 4). Det fremgår midlertidig af interviewet, at eleven finder det sjovt at besvare spørgsmål på en anderledes måde: *"Vi plejer bare at sidde alene og svare på nogle spørgsmål, så det var lidt sjovere"* (Bilag 4). Dette indikerer, at elevens motivation bunder i noget helt andet end de foregående tilfælde. I dette tilfælde findes motivationen i at arbejde sammen med andre, hvorimod motivationen i de andre tilfælde findes i arbejdet med emnet.

4.2.3 Thurø Skole - Undervisningslektion med videoanslag

Den næste lektion, der vil blive analyseret, er undervisningslektionen, hvor der benyttes en video som anslag. Dette foregår i praksis således, at læreren, uden anden introduktion af lektionen, sætter en musikvideo i gang på klassens smartboard. Når videoen er færdig igangsættes endnu en video, der indeholder samme sang, men denne gang er sangen teksten. På baggrund af de to musikvideoers emne igangsættes en klassediskussion (Bilag 12). Det fremgår af interviewet med dreng 6, at eleven opnåede viden om ting, som han ikke hørte før: *"Nej, men det var sjovt at høre nogle nye ting, men det var lidt det samme. Det var lidt nogle nye ting, som jeg ikke har hørt"* (Bilag 5). Dette citat viser, at eleven ikke føler, at han har lært meget, idet der var gentagelser fra tidligere undervisning. Dermed giver eleven udtryk for en begrænset kapacitetsændring, og derfor kan det diskuteres, hvorvidt der har fundet læring sted jævnfør tidligere definition af læring. I forlængelse heraf skal det dog bemærkes, at eleven vurderer egen læring til fire (Bilag

5). Denne vurdering er under middel, og derfor ikke det ønskede udbytte af undervisningen, men det er trods alt et udtryk for, at der har fundet læring sted.

Interviewet med dreng 6 er et udtryk for en tendens, der gør sig gældende i flere af interviewene: Hvis eleverne har kendskab til noget af indholdet i forvejen, vurderer de deres egen læring lavere (Bilag 4; Bilag 5; Bilag 6). Dermed findes en diskurs blandt eleverne om, at læring finder sted, når helt ny viden opnås, dvs. viden som eleverne ikke tidligere har haft kendskab til. Dette står i modsætning til Piaget, der mener, at læring vil finde sted, når ny viden kommer i samspil med det allerede kendte. Det skyldes, ifølge Piaget, en kognitiv proces, hvor den nye viden forsøges tilpasset til den allerede eksisterende viden.

I forlængelse heraf skal det bemærkes, at selvom eleverne ikke giver udtryk for at have opnået en høj grad af læring, kan der fortsat ske aktiviteter i klasserummet, der indikerer, at læring finder sted. Dermed kan Piagets teori ikke udelukkes at gøre sig gældende, idet eleverne kan have opnået den såkaldte ubevidste læring, som er beskrevet tidligere i opgaven. Det betyder, at eleverne kan have opnået læring uden at være bevidst om dette, og derfor udtrykke en lav opfattelse af læring i interview og spørgeskema. Dette kan observeres i undervisningen, hvor elevernes tilgang til opgaver og elevernes adfærd indikerer, at viden bliver bearbejdet. Det kommer blandt andet til udtryk i undervisningslektionen på Thurø Skolen, hvor det på baggrund af elevernes adfærd observeres, at videoen medfører positive aktiviteter (Bilag 12). Ifølge Dewey vil dette være et udtryk for, at videoen har skabt en positiv adfærd blandt eleverne, idet eleverne ikke har en iboende motivation. Dewey vil derfor argumentere for, at videoen har virket motivationsfremmende, hvilket har skabt en positiv adfærd blandt eleverne. Naturligvis vil videoen ikke være den eneste faktor, der påvirker elevernes adfærd, men den kan have haft positive implikationer for elevernes motivation.

At anslaget har positive implikationer for motivationen kommer også til udtryk i interviewet med dreng 6: *"Det var både sjovt at starte timen på den måde, og så keder man sig ikke. Jeg plejer altid at kede mig i starten af timen"* (Bilag 5). Dette citat er et udtryk for, at eleven finder motivation ved, at der sker noget andet end normalt i anslaget. Dette kunne indikere, at udeblivelsen af kedsomhed skyldes, at eleven bliver vækket, som Berlyne beskriver det. I interviewet udtrykker eleven ydermere, at han er motiveret i at vide noget mere om emnet, og han har fået ny viden (Bilag 5). Det kunne indikere, at den konceptuelle motivation er i spil, da eleven har opsøgt en ny erkendelse af emnet.

Det er dog ikke kun interviewene, der indikerer, at videoanslaget har en positiv virkning på eleverne. Det understøttes også af observationerne fra denne lektion, hvor det blandt andet kommer til udtryk i samtalen lige efter videoen. Her observeres det, at idet læreren spørger til, hvad denne lektion skal omhandle, så

reagerer elleve elever med det samme. Dette tyder på, at eleverne har haft mulighed for at tænke over og bearbejde videoen, og derfor er klar på at kunne svare på spørgsmålet.

4.2.4 Hunderupskolen - Undervisningslektion med bevægelsesaktivitet som anslag

Denne nye erkendelse af emnet kommer også til udtryk på Hunderupskolen, hvor der er observeret én undervisningslektion med bevægelsesaktivitet som anslag. I interviewet med lærer 4 fremgår det, at *"Altså, de får tit tænkt andre tanker når de er i bevægelse. De kommer tit tilbage med nogle andre tanker og overvejelser omkring det stof de er ved at gennemgå"* (Bilag 9). Dette citat er et udtryk for, at læreren har en klar opfattelse af, at eleverne får mere ud af bevægelsesaktiviteter end andre aktiviteter. I undervisningslektionen benyttede læreren bevægelsesaktivitet i den forstand, at eleverne skulle opmåle en lejlighed fra 1800-tallet, og derefter i fællesskab skabe en historie om personerne i lejligheden. Det fremgår af observationerne og interviewene, at aktiviteten skabte en konceptuel motivation, idet eleverne opnåede en ny erkendelse af emnet og samtidig ønsker at arbejde videre med denne erkendelse (Bilag 6). Dette kommer særligt til udtryk i løbet af observationen af undervisningen, hvor det blev observeret, at aktiviteten medførte, at eleverne engagerede sig i historien. Eksempelvis udbryder én elev *"ad"*, da læreren fortæller, at man tisede i håndvasken (Bilag 15). En anden elev udbryder *"what"*, da der fortælles om tøjskifte (Bilag 15). Disse to eksempler viser, at eleverne engagerer sig i historien og derigennem arbejder med deres erkendelse. Samtidig er citaterne også et udtryk for, at eleverne har opnået en ny erkendelse og er interesseret i at arbejde videre med deres eksisterende erkendelse.

Citaterne kan ydermere ses som et udtryk for, at eleverne gennem aktiviteterne opnår læring. Det kommer til udtryk ved, at eleverne tager stilling, forholder sig til og vurderer historien og de informationer, som de opnår. Ydermere viser det, at eleverne undres og arbejder med disse gennem aktiviteten. Dette kan også observeres i undervisningen, hvor eleverne på eget initiativ undrer sig over, hvordan et komfur kunne virke uden el (Bilag 15). Det, at eleverne begynder at undre sig, kan skyldes, at læreren efter opmålingen af lejligheden beder eleverne forholde sig til størrelsen af lejligheden og sammenligne med deres eget værelse. Her fortæller flere elever, at de selv har samme størrelse værelse. Dertil spørger læreren, om de kan forestille sig at bo der sammen med fem andre mennesker, hvilket medfører, at eleverne forholder sig til vilkårene for datidens liv og trækker perspektiver frem til deres egen livsverden (Bilag 15). Det faktum, at der perspektiveres til deres egen livsverden, kan være med til at skabe de positive responser, der observeres i løbet af lektionen. Det kan imidlertid ikke vides med sikkerhed, idet undersøgelsen ikke fokuserer på, hvorfor de positive responser kommer. Derfor er det muligt, at der er andre faktorer, der påvirker responsen. Observationerne indikerer dog, at aktiviteten har en stor positiv påvirkning på elevernes læring.

I undervisningslektionen på Hunderupskolen observeres det ydermere, at eleverne begynder at tage ejerskab og skaber deres egen historie. Det kommer blandt til udtryk ved, at en elev udtaler *"Den her stol har bedstefar lavet"* (Bilag 15). Citatet er et udtryk for, at selvom eleven blot tegner lejligheden og møblerne, så tager eleven ejerskab over historien ved at tildele møblerne en historie. Undervisningen har altså stilladseret eleven til at kunne og ville tage ejerskab, hvilket har et stort potentiale for elevens læring. Ifølge Illeris vil elevens ejerskabsfølelse nemlig betyde, at der er en kapacitetsændring undervejs. Imidlertid kan det ikke vurderes, hvorvidt denne kapacitetsændring er varig, som ifølge Illeris er kriteriet for, at der har fundet læring sted. Det kan dog udelukkes, at kapacitetsændringen har rod i biologisk modning og aldring, og derfor er det sikkert, at de første skridt mod læring taget i løbet af lektionen.

I forlængelse af ovenstående kan det undersøges, hvorvidt der er sket læring ved at kigge på samspils- og tilegnelsesprocessen, da disse jævnfør tidligere skal være tilstede for at læring kan finde sted. Samspilsprocessen kommer til udtryk ved, at eleverne eksempelvis taler om, hvordan komfuret ser ud, og hvordan det kunne virke uden el. Tilegnelsesprocessen dækker over, at eleverne bearbejder påvirkningerne, som de møder i samspillet. Det kommer til udtryk ved elevernes reaktion på den viden, som de får undervejs. De bearbejder påvirkningerne ved at reagere med udbruddene *"ad"* og *"what"*. Dermed er begge processer tilstede i undervisningen, og dermed kan læring finde sted. I forlængelse heraf er det relevant, at se på Illeris' læringsdimensioner, for at få en fyldestgørende forståelse af læringssituationen. Samspilsdimensionen finder sted, idet eleverne indbyrdes interagerer med hinanden. Indholdsdimensionen kommer til udtryk gennem elevernes citater, da vi ud fra disse kan se, hvad eleverne har lært. Drivkraftsdimensionen kommer til udtryk i elevernes indlevelse, idet eleverne udtrykker følelser af både foragt og overraskelse.

4.2.5 Opsummering

På baggrund af ovenstående analyse af undervisningslektionerne på henholdsvis Thurø Skole og Hunderupskolen kan drages nogle foreløbige konklusioner. Analysen af undervisningslektionen med et billedanslag viste, at eleverne særligt føler, at de opnår læring og motivation gennem gruppearbejdet, hvilket understøttes af observationerne og interviewet med læreren. Analysen af undervisningslektionen med videoanslag viste, at der skete positive aktiviteter. I et interview giver en elev udtryk for, at blive motiveret af anslaget og at den normale kedsomhed udebliver. Analysen af de to undervisningslektioner med bevægelsesaktivitet viste, at læreren på den ene skole ikke mente, at udbyttet var stort ved denne type anslag, hvorimod læreren på den anden skole mente, at det var den bedste form for anslag. Analyserne viste, at elevernes motivation blev positivt påvirket af bevægelsesaktiviteten, hvilket kom til udtryk ved, at eleverne havde lyst til at udforske emnet yderligere. Samtidig viste analysen af den ene undervisningslektion, at

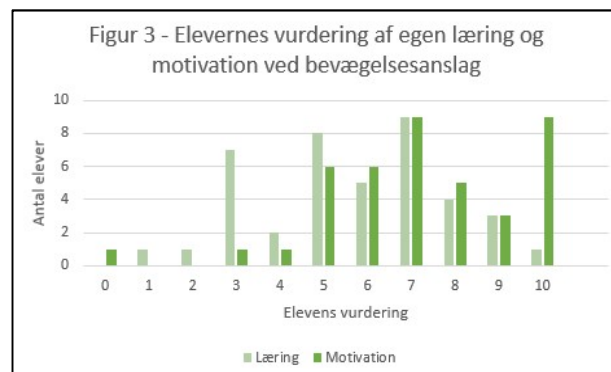
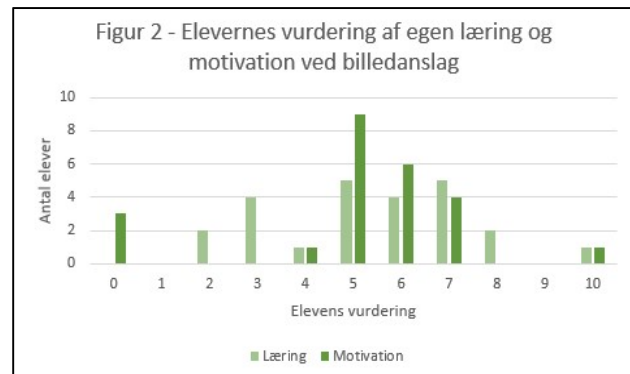
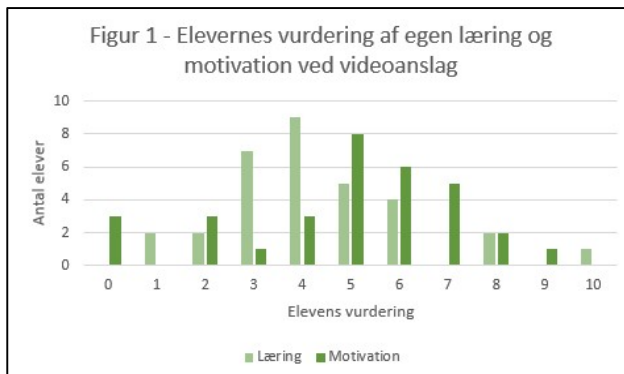
eleverne engagerede sig i og tog ejerskab over historien, hvilket kom til udtryk ved, at eleverne trak perspektiv til deres egen livsverden.

Analysen af de fire undervisningslektioner viste altså, at anslaget umiddelbart har en positiv påvirkning på elevernes motivation og opfattelse af egen læring. Det skal dog bemærkes, at det ud fra observationerne og interviewene ikke er muligt at vurdere, hvorvidt eleverne opnår en varig kapacitetsændring, idet analysen er baseret på enkelte lektioner. I forhold til de enkelte anslag, så indikerer analysen, at bevægelsesanslag har størst effekt på elevernes motivation og vurdering af egen læring. Det skal dog bemærkes, at analysen viste en tendens til, at eleverne vurderer egen læring lavt, hvis anslaget indeholder elementer, som eleverne på forhånd har viden om. Derfor kan det være vanskeligt at vurdere de forskellige anslag i forhold til hinanden.

4.3 Analyse af spørgeskemaer

Den ovenstående analyse af observationerne og interviewene havde til formål at give en dybere forståelse af, hvordan anslaget påvirkede elevernes motivation og vurdering af egen læring. Analysen indikerede, at anslagene havde en positiv indvirkning på elevernes motivation og læring. For at undersøge dette nærmere foretages i dette afsnit en deskriptiv og statistisk analyse af spørgeskemaerne. Dette er med henblik på at undersøge, hvordan de enkelte anslag påvirker eleverne, og hvilke anslag, der har den største effekt.

Først foretages en deskriptiv analyse af elevernes egen vurdering af motivation og egen læring for hvert anslag. Dette er vist i figur 1, 2 og 3. Det fremgår af figur 1, at videoanslaget generelt har en mere positiv indvirkning på eleverne motivation, end det er tilfældet med læringen. Denne tendens kommer også til udtryk i figur 2 ved billedanslaget. I begge tilfælde vurderer eleverne, at motivationen er over middel. Det fremgår imidlertid, at eleverne generelt vurderer egen læring højere ved billedanslaget, end det er tilfældet ved videoanslaget. I forhold til bevægelsesanslagene fremgår det af figur 3, at eleverne vurderer deres motivation og egen læring meget højt, idet stort set alle elever vurderer deres læring og motivation til at være over middel. Det fremgår af alle figurerne, at eleverne generelt vurderer deres motivation som værende højere end deres læring. Dette kan være et udtryk for, at eleverne ikke er bevidst om deres læring, men det kan naturligvis også skyldes, at anslagene motiverer eleverne i højere grad, end at det påvirker elevernes opfattelse af egen læring.



Den deskriptive analyse viser altså umiddelbart, at bevægelsesanslagene har den største effekt på elevernes motivation og vurdering af egen læring. I det følgende vil der blive foretaget binære logistiske regressioner for at belyse sammenhængen mellem aktiviteterne i anslaget og elevernes vurdering af motivation og egen læring. Tabel 1, 2 og 3 viser resultaterne af disse binære logistiske regressioner og adskiller sig kun ved referencegruppen.

Tabel 1 - Binær regressionsanalyse af motivation og læring med videoanslag som referencegruppe

	Motivation	Læring
Videoanslag (referencegruppe)	Referencegruppe	Referencegruppe
Billedanslag	0,22 (0,62)	1,10* (0,56)
Bevægelsesanslag	2,24*** (0,54)	1,39** (0,49)
Konstant	4,90*** (0,40)	4,31*** (0,37)
Forklaret variation (R^2)	0,18	0,08

Note: Standardfejl i parenteser. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Tabel 2 - Binær regressionsanalyse af motivation og læring med billedanslag som referencegruppe

	Motivation	Læring
Billedanslag (referencegruppe)	Referencegruppe	Referencegruppe
Videoanslag	-0,22 (0,62)	-1,10* (-0,56)
Bevægelsesanslag	2,02*** (0,59)	0,29 (0,53)
Konstant	5,13*** (0,47)	5,42*** (0,42)
Forklaret variation (R ²)	0,18	0,08

Note: Standardfejl i parenteser. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Tabel 3 - Binær regressionsanalyse af motivation og læring med billedanslag som referencegruppe

	Motivation	Læring
Bevægelsesanslag	Referencegruppe	Referencegruppe
Videoanslag	-2,24*** (-0,54)	-1,39** (-0,49)
Billedanslag	-2,02*** (-0,59)	-0,29 (-0,53)
Konstant	7,15*** (0,36)	5,71*** (0,32)
Forklaret variation (R ²)	0,18	0,08

Note: Standardfejl i parenteser. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Det fremgår af tabellerne, at videoanslaget har den dårligste indvirkning på både elevernes motivation og læring. Elevernes motivation falder med 0,22 point i gennemsnit fra billedanslaget til videoanslaget. Denne forskel er dog ikke signifikant. Derimod er sammenhængen signifikant i forhold til elevernes læring, hvor videoanslaget i gennemsnit vurderes 1,10 point lavere. Som det fremgår af disse tal vurderer eleverne videoanslaget dårligere end billedanslaget, men forskellen er relativt begrænset. Derimod ses en langt større effekt ved bevægelsesanslagene. Det fremgår af tabellerne, at eleverne vurderer deres egen motivation som værende 2,24 og 2,02 point højere ved bevægelsesanslagene, end det er tilfældet ved henholdsvis videoanslaget og billedanslaget. Disse sammenhænge er højsignifikante. Ydermere fremgår det tabellerne, at eleverne vurderer deres egen læring som værende 1,39 og 0,29 point højere ved bevægelsesanslagene, end det er tilfældet ved henholdsvis videoanslaget og billedanslaget. Disse sammenhænge er også højsignifikante. Dermed understøttes de tidligere analyser, der også har påvist, at bevægelsesanslagene har den størst positive indvirkning på elevernes motivation og vurdering af egen læring. Det fremgår dog fortsat, at denne effekt er størst i forhold til motivationen. Det kan hænge sammen med, at forklaringskraften for modellerne med motivation har en forklaringskraft på 18 procent, hvilket betyder, at modellerne kan forklare

18 procent af elevernes variation i motivation. Modellerne med læring har en langt lavere forklaringskraft, idet disse modeller kun kan forklare 8 procent af elevernes variation i læring.

Idet analysen viser, at bevægelsesanslagene har den største effekt på elevernes motivation og læring, er det relevant at undersøge disse anslog yderligere. Derfor foretages en binær logistisk regression, der har til formål at undersøge, hvorvidt der er forskel mellem de to bevægelsesanslag. Dette er fordelagtigt, idet bevægelsesaktiviteterne var meget forskellige, idet den ene omfattede en opmåling af en lejlighed (bevægelsesanslag 1), hvorimod den anden omfattede en cooperative learning struktur (bevægelsesanslag 2).

Tabel 4 - Binær regressionsanalyse af motivation og læring med bevægelsesanslag

	Motivation	Læring
Bevægelsesanslag 1	Reference	Reference
Bevægelsesanslag 2	-2,16*** (0,63)	-2,21*** (0,59)
Konstant	8,04*** (0,41)	6,63*** (0,38)
Forklaret variation (R^2)	0,23	0,26

*Note: Standardfejl i parenteser. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.*

Det fremgår af tabel 4, at der er en højsignifikant forskel mellem de to bevægelsesanslag i forhold til elevernes motivation og læring. I gennemsnit vurderer elevernes deres egen motivation 2,16 point højere ved bevægelsesanslag 1. Samtidig fremgår det også, at eleverne vurderer deres egen læring 2,21 point højere ved dette anslog. Dette viser altså, at eleverne får mest ud af bevægelsesaktiviteten, der indebærer opmåling af en lejlighed. Dermed kan det konkluderes, at det ikke er ligegyldigt, hvordan anslaget opbygges inden for de forskellige anslogskategorier, da dette kan have stor påvirkning på elevernes udbytte. Det skal bemærkes, at modellerne i figur 4 bidrager med en høj forklaringskraft, idet modellerne bidrager med en forklaringskraft på henholdsvis 23 og 26 procent.

4.3.1 Opsummering

På baggrund af ovenstående analyse af spørgeskemaerne kan det konkluderes, at bevægelsesanslag har den størst positive effekt på elevernes motivation og vurdering af egen læring, hvorimod videoanslag har den mindste effekt. Analysen viste endvidere, at der var stor forskel i effekten af bevægelsesaktiviteterne på de to skoler.

5. Konklusion

Denne opgave havde til formål at undersøge, hvordan anslag i historieundervisningen påvirker elevernes forståelse af egen læring og motivation. Dermed var motivation og læring de analysebærende begreber i undersøgelsen. Det fremgik af den teoretiske ramme, at undersøgelsen benyttede en bred forståelse af læringsbegrebet, der tog udgangspunkt i Illeris' definition. Derudover fremgik det også, at motivation i denne undersøgelse blev defineret som en drivkraft. Til at undersøge problemstillingen blev der foretaget observationer af seks undervisningslektioner, hvor der blev benyttet en form for anslag. I fire af lektionerne blev der ydermere foretaget interviews og indsamlet spørgeskemaer.

Analysen af lektionerne i relation til Historielab viste, at lærerne havde meget forskellig opfattelse af, hvad det vil sige at trigge eleverne, hvilket kom til udtryk i den måde, hvorpå lærerne arbejdede med anslaget. I analysen undervisningslektionerne på Thurø Skole og Hunderupskolen fremgik det, at anslagene havde en positiv betydning for både elevernes forståelse af egen læring, men også for deres motivation. Observationerne viste også, at eleverne generelt var aktive i bearbejdningen af anslagene, men at især billed- og bevægelsesanslaget havde betydning for elevernes deltagelse. I analysen blev denne positive forståelse af egen læring forsøgt fastlagt gennem Illeris' læringsteori, men dette var ikke muligt, da det ikke kunne fastslås, hvorvidt der var tale om varige kapacitetsændringer. Det skyldes, at undersøgelsen kun omfatter enkelte lektioner. Derimod var det muligt at observere samspils- og tilegnelsesprocessen i arbejdet med anslagene, hvilket indikerer, at læring har fundet sted.

Analysen viste dog, at elevernes forståelse af egen læring i høj grad blev påvirket af, om de havde kendskab til materialet i forvejen. Eleverne havde en tendens til at vurdere egen læring lavere, hvis emnet var kendt på forhånd. Denne tendens kunne ikke observeres i forhold til elevernes motivation. Derimod viste analysen, at eleverne særligt blev motiveret af bevægelsesanslagene. Dette er interessant ud fra, at lærerne opfattede disse bevægelsesanslag meget forskelligt. Den ene lærer mente, at eleverne ikke havde et særlig stort udbytte af denne type anslag, hvorimod den anden lærer mente, at det var den bedste type anslag. Analysen af bevægelsesanslagene viste dog, at disse havde størst betydning for elevernes motivation fremfor deres forståelse af egen læring.

Analysen af spørgeskemaerne understøttede dette. Gennem deskriptiv og statistisk analyse fremgik det, at bevægelsesanslag havde den størst positive effekt på elevernes forståelse af egen læring og motivation, hvorimod videoanslag havde den mindste effekt. Dog var forskellen ikke særlig stor mellem video- og billedanslag. Analysen viste endvidere, at anslagene påvirkede elevernes motivation i højere grad, end det påvirkede deres forståelse af egen læring. På baggrund af denne undersøgelse kan det altså konkluderes, at

anslagene har en betydning for elevernes forståelse af motivation og egen læring, men at denne afhænger af udformningen af anslaget.

6. Handleperspektiver

På baggrund af ovenstående analyse kan det konkluderes, at det er væsentligt, at anslaget lever op til formålet om at trigge elevens nysgerrighed og dermed motivere dem til selvstændigt at arbejde videre, hvis eleverne skal få den størst mulige følelse af læring og motivation til at lære mere. Endvidere viste analysen, at bevægelsesanslagene havde den størst positive effekt på elevernes motivering og vurdering af egen læring. På baggrund af disse konklusioner er det relevant at forholde sig til, hvad denne viden betyder for brugen af anslag i undervisningen.

I samtalen med lærerne før de pågældende observationer, har lærerne givet udtryk for, at det er svært at finde anslag, der trigger eleverne². Dette gør sig især gældende for anslag, der involverer bevægelse, hvilket formentlig skyldes, at udbuddet af historiefaglige bevægelsesaktiviteter ikke er særlig stort i forhold til udbuddet af video- og billedanslag. Det er problematisk ud fra denne undersøgelses konklusioner om, at bevægelsesaktiviteter har det største udbytte, da det manglende materiale skaber en konflikt mellem læreren og tidsaspektet. Det skyldes, at lærerne føler sig nødsaget til at udarbejde materiale, hvis der skal benyttes bevægelsesaktiviteter, og det er en proces, som mange lærere finder tidskrævende.

Det fremgår dog af analysen, at begge bevægelsesanslag har en positiv indvirkning på elevernes motivation og læring, selvom disse anslag umiddelbart har krævet meget forskellig planlægningstid. Anslaget med dobbeltcirklen har end mindre effekt end det andet anslag, men effekten er stadig højere end ved billed- og videoanslag. Det indikerer, at eleverne bliver mere motiveret og opnår mere læring, når eleverne skal bevæge sig - også selvom bevægelsesaktiviteten er simpel, idet eleverne ikke skal andet end at stå op for at besvare spørgsmålene. Derfor kan lærerne med fordel lade sig inspirere af det store register af kooperativ learning strukturer, når der arbejdes med bevægelsesanslag, da disse er forholdsvis nemme at anvende. Disse kan med fordel benyttes i en kombination med bevægelsesanslag af anden karakter.

På baggrund af undersøgelsen er det fristende udelukkende at basere anslagene på bevægelsesaktiviteter. Dette vil dog ikke være hensigtsmæssigt, idet variation i undervisningen skaber et større læringsudbytte (Brodersen et. al., 2013, s. 43). Det underbygges også af undersøgelsen, hvor flere elever giver udtryk for, at de synes, at undervisningen var sjov, når der skete noget anderledes og nyt, og at de i den sammenhæng fik lyst til at lære mere. Ydermere er variation vigtigt, da det er med til at sikre, at alle Læringsstile kommer i spil.

² Dette er ikke rapporteret i denne undersøgelse, da disse samtaler var uformelle.

Undersøgelsen indikerer dog, at variationen ikke behøver være stor for, at eleverne får en ny oplevelse - variationen kan være så enkel som et emneskift, anden lokation eller brug af et nyt medie. Som lærer bør man altså sørge for at variere sine anslag således, at eleven ikke altid møder den samme type af anslag.

Det faktum, at lærerne synes, at det er vanskeligt at finde anslag, der trigger eleverne, kommer også til udtryk i den forstand, at lærerne synes, at det er vanskeligt at finde de rigtige anslag og strukturere dem. Det kom eksempelvis til udtryk i undervisningslektionen med billedanslaget, hvor læreren havde fundet nogle tegnede billeder, der forestillede vikingetiden. På tegningerne var individerne tegnet som dyr og ikke mennesker, hvilket bekymrede læreren, idet hun var i tvivl om, hvorvidt elevernes abstraktionsniveau var højt nok til at bearbejde dette. Dette kombineret med det faktum, at eleverne ofte besidder det såkaldte *rigtigt svar-syndrom* (Lund, 2016, s. 78), der indebærer, at eleverne har svært ved at acceptere, at en opgave kan have flere rigtige svar og ikke en endegyldig sandhed. Det betyder i sidste ende, at eleverne har svært ved at tænke selvstændigt og problemløsende, hvilket er en forudsætning for brugen af anslag i denne undersøgelse.

For nemmere at implementere anslag i undervisningen, der understøtter, at eleverne kan arbejde frit og problemløsende, så er det muligt, at læreren lader sig inspirere af Lunds ramme for TT-strategier, der blev beskrevet tidligere i opgaven. Ved at benytte disse strategier vil undervisningen på den ene side have en stram struktur, idet læreren vælger nøglespørgsmålet og materialet, og samtidig påtager sig en central rolle i både starten og slutningen af anslaget. På den anden side vil anslaget have en løs struktur, idet eleverne skal agere som "den lille historiker" ved at gå på opdagelse i materialet og søge relevant information, som eleverne i sidste ende skal omdanne til kundskab. TT-strategierne har dermed den fordel, at eleverne bliver trænet i at undersøge muligheden for flere svar ved hjælp af den undersøgende tilgang, men samtidig beholdes en stram struktur, der hjælper læreren med at holde overblik og sikre kvaliteten i elevernes arbejde.

Det kan altså være fordelagtigt at planlægge undervisningen med udgangspunkt i TT-strategierne. Dette gøres ved at opbygge undervisningen eller anslaget efter arbejdsstrappens fem trin, der blev præsenteret tidligere i opgaven. Et eksempel på sådan et anslag kan være, at eleverne bliver præsenteret for et lydclip og en række billeder. Eleverne bliver derefter bedt om at vælge et billede og bliver spurgt om, hvordan en normal uge ser ud for menneskerne på billedet og i lydklippet. Efterfølgende skal eleverne bearbejde materialet i grupper og finde frem til et fælles svar på spørgsmålet. Herefter følger en fælles opsamling, hvor de forskellige uger bliver præsenteret, hvorefter en lærerstyret diskussion igangsættes, hvor eleverne bliver spurgt ind til deres valg, og hvordan dette kommer til udtryk på billedet. Eleverne kan derefter gå tilbage i grupperne og genoverveje deres uge, for derefter at nedskrive den på ny. Under hele anslaget lægges op fra

lærerens side, at der findes flere korrekte svar på opgaven, og intet er forkert så længe, at det kan begrundes med udgangspunkt i materialet.

Ovenstående eksempel på, hvordan læreren kan arbejde med Lunds arbejdsstrappe, er et udtryk for den fagstyret didaktik. I empirien findes dog andre former for didaktik i historiefaget, herunder har Bernard E. Jensen præsenteret tre forskellige former; fagstyret didaktik, brugerstyret didaktik og centralstyret didaktik. Jensen er størst tilhænger af den brugerstyret didaktik (Jensen, 2012, s. 96). I historiefagets fælles mål kan der findes spor af alle tre former for historiedidaktik, men den fagstyret didaktik er mere fremtræden. Dette kommer til udtryk ved, at der lægges stor vægt på arbejdet med kilder. Et eksempel på dette er den nye prøveform i historiefaget, hvor eleverne selv skal finde en problemstilling og fem selvvalgte kilder, for da at skulle besvare problemstillingerne gennem arbejdet med kilderne. Eleverne bliver altså iscenesat som små historikere, når de går på opdagelse i kilderne, og dermed arbejder de med historiefaget på den måde, som Lund kalder "to do history".

I denne undersøgelse fremgik det også, at den fagstyret didaktik spiller en stor rolle, idet arbejdet med anslag typisk foregår således, at læreren har valgt en eller anden form for kilde, der indleder anslaget. Den eneste skole, der ikke umiddelbart benytter den fagstyret didaktik, er undervisningslektionen på Hunderupskolen, der involverede opmåling af en lejlighed. Denne type anslag har mere karakter af en brugerstyret didaktik, hvor eleverne får udvidet deres historiebevidsthed (Jensen, 2012, s. 102). Det skyldes, at eleverne gør brug af deres viden om perioden til at forestille sig, hvordan det var at leve dengang i forhold til, hvordan vi lever i dag. Det fremgår af analysen, at den brugerstyret tilgang medfører, at eleverne viser tydelige tegn på indlevelse, ejerskab og lyst til at lære mere. Samtidig er det også den undervisningslektion, der ubetinget har den størst positive effekt på elevernes motivation og læring.

Det betyder dog ikke, at undervisningen udelukkende bør fokusere på den brugerstyret didaktik, da fagstyret og brugerstyret didaktik har hver deres fordele. Derfor er det hensigtsmæssigt, hvis læreren i arbejdet med anslaget fokuserer på at benytte en kombination af de to didaktiske tilgange. Det kunne eksempelvis ske gennem oplæsning af personlige tekster, og derefter lade eleverne benytte deres eksisterende viden til at forestille sig, hvordan denne person har levet, hvad denne person kan fortælle os om den tid, og hvordan dette eventuelt har påvirket nutiden og fremtiden. På den måde virker oplæsningen som trigger i anslaget, hvorefter der benyttes en mere brugerstyret tilgang.

7. Perspektivering

Ovenstående har fokuseret på, hvordan lærere fremover bør benytte anslag ud fra den viden, som denne undersøgelse bidrager med. I dette afsnit vil der fokuseres på, hvad fremtidige undersøgelser med fordel kan

bidrage med. I litteraturen foreligger allerede viden om opstarten af undervisningslektioner, men der mangler fortsat mere viden om, hvilken betydning det enkelte anslag har, ligesom, der mangler viden om, hvilke anslag, der virker bedst. Denne undersøgelse åbner et vindue ind til elevernes opfattelse, men der er fortsat brug for mere forskning, idet undersøgelsens generaliserbarhed er begrænset. Fremtidig forskning bør derfor fokusere på at undersøge emnet mere i dybden med inddragelse af flere undervisningslektioner. Det vil være fordelagtigt, da det kan være vanskeligt at isolere anslagens effekt, da mange andre faktorer spiller ind på elevernes motivation og læring. Derfor er det nødvendigt med et langt større datamateriale, hvis anslagens effekt med sikkerhed skal fastslås.

Fremtidig forskning kunne også med fordel inddrage flere former for anslag, ligesom forskningen også kunne fokusere på andre faktorer end læring og motivation. Eksempelvis kunne det være interessant at se, hvordan anslaget påvirker elevernes forståelse af klasseledelse og relationsarbejde. Disse emner er i forvejen undersøgt i vid udstrækning, men det kunne være interessant med et studie, der udelukkende fokuserer på elevernes synspunkt, da det vil bidrage med viden om, hvordan forskellige faktorer opfattes af eleverne, som i sidste ende er målet for tiltagene. Dermed vil det være muligt at komme i højden med den enkelte elev og få en mere detaljeret forståelse af lærernes handlemuligheder. Afslutningsvist skal det nævnes, at fremtidigt arbejde også bør koncentrere sig om at skabe større muligheder for bevægelsesaktiviteter, da disse ifølge undersøgelsen havde størst positiv betydning for læringen og motivationen. Der er udviklet forskellige aktiviteter - særligt inden for dansk og matematikfaget er udviklingen godt i gang, og nye publikationer udkommer. Derimod findes fortsat ikke særlig meget materiale til historiefaget, hvilket formentlig skyldes historiefagets størrelse. Det ændrer dog ikke på vigtigheden af, at der også forefindes materiale til bevægelsesaktiviteter i historiefaget.

Referenceliste

- Beck, S., Kaspersen, P. & Paulsen, M. (2014) *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. (2007). Motivation gennem handling og gøremål – et pragmatisk perspektiv. *Kvan*, 27(78), s. 91-101.
- Brodersen, P., Laursen, P.F., Agergaard, K., Nielsen, N. G., Gissel, S.T. (2013). *Effektiv Undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. København: Gyldendal
- Bjørndal, C.R.P. (2014). *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Aarhus: KLIM
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Historielab (2017, 21. april). *Sådan kan man arbejde med læremidlet*. Lokaliseret fra: http://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/til-laereren/#wp_lightbox_prettyPhoto/2/ (28. april 2017).
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Imsen, G. (2011). *Elevers verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendal
- Jensen, B. E. (2012) Et historie didaktisk overblik. I: T. Binderup & B. Troelsen (Red.), *Historiepædagogik* (s. 96-115). *Kvan*
- Kristensen, H. J. & Lauersen, P.F. (2011). *Gyldendals pædagogiske håndbog: Otte tilgange til pædagogik*. København: Gyldendal.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktik*. Universitetsforlaget.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. *Folkeskoleloven*. LBK nr 757 20/06/2016. Lokaliseret 01. maj 2017. Lokaliseret fra (<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>)
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Rietzels forlag.
- Ritchie, T. (u.å). Om Illeris' læringsteori. Leidesndorff
- Schultz, E. (2004). Motivation. In: J. Bjerg (red.) *Gads psyko- logileksikon*. København: Gads forlag.

Bilagsgliste

Bilag 1 – Interview pige 1

Bilag 2 – Interview pige 3

Bilag 3 – Interview pige 4

Bilag 4 – Interview dreng 3

Bilag 5 – Interview dreng 6

Bilag 6 – Interview dreng 7

Bilag 7 – Interview lærer 1

Bilag 8 – Interview lærer 2

Bilag 9 – Interview lærer 4

Bilag 10 – Observation af billedanslag Thurø

Bilag 11 – Observation af bevægelsesanslag Thurø

Bilag 12 – Observation af videoanslag Thurø

Bilag 13 – Observation Elise Smith Skolen

Bilag 14 – Observation Stenderup Skolen

Bilag 15 – Observation af bevægelsesanslag Hunderup

Bilag 16 – Spørgeskema

Bilag 1 - Interview pige 1

(...)Interviewer: Hvordan er det? Er det dig der har lært noget eller har du lært noget af nogle af de andre elever? Eller er det din lærer?

Pige: Hmm, jeg føler sådan, at vi sådan i gruppen der lærer vi noget sammen. Ved at snakke.

Interviewer: Ja i fortæller hinanden nogle ting? Fik du noget at vide som du ikke vidste? Eller var det dig der fortalte alle de andre det?

Pige: Hmm. Jeg kom bare med nogle forslag og så sagde de andre bare det var en god ide, og så var det sådan at alle kom med forslag. (...)

Bilag 2 - Interview pige 3

(...) Interviewer: Så timen startede med denne her aktivitet. Gav den dig lyst til at lære mere? Når i laver sådan en aktivitet som denne her.

Pige: Ja

Interviewer: i hvor høj grad hvis du skal svare fra 0 til 10 igen?

Pige: 7

(...) Interviewer: Ja ok, hvad kom du til at tænke på?

Pige: Jeg kom til at tænke på, hvordan det var at være munk.

Interviewer: Ja, så det kunne du godt tænke dig at vide noget mere om?

Pige: Ja.

Interviewer: Ok, super jamen det var det jeg skulle spørge dig om.

Bilag 3 - Interview pige 4

(...) Interviewer: Nu når i laver sådan en aktivitet i starten, i hvor høj grad føler du så, at du har lært noget nyt i dag?

Pige: Altså jeg føler at jeg ligesom får det frisket op, sådan at man bedre kan huske det.

Interviewer: Ja, for det var noget i vidste lidt i forvejen det det handlede om.

Pige: Ja

Interviewer: Hvis man siger fra 0 til 10, hvor meget nyt har du så lært?

Pige: 7

Interviewer: 7. Fik du noget at vide fra nogle af de andre, som du lige havde glemt?

Pige: Ja det gjorde jeg.

Interviewer: I startede timen i dag med sådan en aktivitet, gav den aktivitet dig så lyst til at lære mere? Bliver du så nysgerrig og tænker øj det vil jeg gerne, eller tænker du bare, det kan være lige meget.

Pige: Altså nogen gange får man lyst til at lave en fremlæggelse om det.

(...) Interviewer: Ja, er det fordi du får lyst til sådan virkeligt at gå i dybden med noget?

Pige: Jamen, jeg kan godt lide at lave fremlæggelser.

Interviewer: Du kan godt lide at lave fremlæggelser ok. Hvad kunne det så være om hvis du tænker på timen?

Pige: Lave en fremlæggelse om hvordan munkene levede, og hvordan det var at være munk.

Interviewer: Det var det du kom til at tænke på, da i lavede den aktivitet?

Pige: Ja

Interviewer: Så fra 0-10 igen, hvor 0 det er jeg har slet ikke lyst til at vide mere og 10 det er jeg vil rigtig gerne vide mere. Hvordan er det så lige med sådan en aktivitet?

Pige: Det er nok lidt midt imellem.

Interviewer: Hvorfor? Når i laver sådan en aktivitet.

Pige: Nej det er nok sådan 7-8.

Interviewer: En 7-8, det er alligevel lidt langt fra midt imellem.

Pige: Ja (...)

Bilag 4 - Interview dreng 3

(...) at starte med, Føler du så du har lært noget nyt i dag? Når du tænker på det?

Dreng: Ja

Interviewer: Ja, fra 0 til 10 hvor meget nyt føler du så du har lært? Hvor 0 er at jeg har ikke lært noget nyt og 10 er jeg har lært meget nyt.

Dreng: Jeg tror 4.

Interviewer: 4, så den er ikke helt oppe og ringe?

Dreng: Nej

Interviewer: Nej ok, hvordan kan det være?

Dreng: Vi vidste jo, at det var noget vi havde lært og noget af det det vidste jeg også godt.

Interviewer: Så du vidste det godt i forvejen?

Dreng: Ja.

Interviewer: Så du lærte en lille smule nyt med den aktivitet?

Dreng: Ja

(...) Interviewer: Hvordan kan det være? Hvad sker der når man laver sådan en aktivitet?

Dreng: Vi plejer bare at sidde alene og svare på nogle spørgsmål, så det var lidt sjovere.

Interviewer: Så det var en lidt sjovere måde at gøre det på?

Dreng: Ja.

Interviewer: Hvis du tænker det ift. normale timer, hvor du læser en tekst eller svare på spørgsmål i forhold til denne time - får du så mere lyst til at lære mere ved en almindelig time eller mere ved denne her?

Dreng: Mere ved starten af denne her.(...)

Bilag 5 - Interview dreng 6

(...) Interviewer: I hvor høj grad har du lært noget nyt i dag?

Dreng: 3-4 stykker, 3-4 indtil videre tror jeg.

Interviewer: Så du har måske ikke sådan rigtig lært noget nyt?

Dreng: Nææh.

Interviewer: Vidste du mange af de ting i forvejen?

Dreng: Ja, det gjorde jeg.

Interviewer: Synes du det var kedeligt så?

Dreng: Nej, men det var sjovt at høre nogle nye ting, men det var lidt det samme. Der var lidt nogle nye ting som jeg ikke har hørt.

Interviewer: Ok, Du havde nogle gode input synes jeg. Hvordan startede timen i dag?

Dreng: Med at vi så en video, eller sang af Medina.

Interviewer: Ja, hvad gjorde den ved dig? Hvad synes du? Hvordan var det at se sådan en video?

Dreng: Det var både sjovt at starte timen på den måde, og sådan så kedet man sig ikke, jeg plejer altid at kede mig i starten af timen.

Interviewer: Nå ok.

Dreng: så havde man noget andet at kigge på i stedet for en bog.

Interviewer: Vågnede du lige sådan lidt op? Af at se noget anderledes

Dreng: Ja, det gjorde jeg.

Interviewer: Selvom der var meget stille i klassen, så var der stadig god opmærksomhed kunne jeg se. Synes du også det?

Dreng: Ja det synes jeg.

Interviewer: Ja, gav det dig lyst til at lære mere, at i ser sådan en video?

Dreng: Ja det gør det, jeg vil i hvert fald rigtig gerne vide og lære mere.

Interviewer: Ja, fra 0 til 10, hvor meget havde du så lyst til at lære mere?

Dreng: 8

Interviewer: 8, det var alligevel en del. Har videoen noget med det at gøre?

Dreng: At lære mere?

Interviewer: Ja, altså at man sådan får lyst til at lære mere.

Dreng: Nej, det tror jeg ikke.

Interviewer: Ikke nødvendigvis?

Dreng: Den var nok mere bare.

Interviewer: En god opvågner?

Dreng: Ja altså, den havde også noget med bogen at gøre, fordi vi var nået til et emne om ensomhed. Så ja.

Interviewer: Så du synes den havde noget med bogen at gøre. Ja det havde den også, det synes jeg også den havde. Det var bare det jeg skulle spørge dig om.

Bilag 6 – Interview dreng 7

Interviewer: I dag, kan du da huske, hvordan timen startede?

Dreng 7: Ja den startede med (...)

Interviewer: Hvordan målte I den op?

Dreng 7: Den er 25 kvm, så 5 meter hver vej.

Interviewer: Når I så har målt den op, og I kommer til klassen. Hvor meget føler du så, at du har lært i timen på en skala 0-10 (...)?

Dreng 7: Hm, midt i mellem. 5.

Interviewer: Hvordan kan det være at du siger 5?

Dreng 7: Jeg vidste lidt i forvejen, men der var også noget nyt. F.eks. med lejligheden var 25. Jeg vidste godt de boede tæt.

Interviewer: Når I står og måler op, får du så mere lyst til det inde i klassen og lære mere?

Dreng 7: Nej det er lidt det samme

Interviewer: På en skala 0-10 om du vil lære mere?

Dreng 7: 6-7

Interviewer: Hvorfor 6-7

Dreng 7: Fordi det er sjovt i historie, det er et af mine ynglingsfag, også er det sjovt at vide mere.

Bilag 7 - Interview lærer 1

Interviewer: Bruger du ofte det pågældende anslag?

Lærer: Lige i denne model, er det faktisk første gang.

Interviewer: Ja

Lærer: Jeg er ikke, jeg bruger meget sjældent sådan stillbilleder. Det er som regel noget film eller noget musikvideo eller noget, hvis jeg bruger den type medie.

Interviewer: Ok. Observerer du en forskel, når du benytter dig af denne her type anslag - altså et billede - i deltagelsen, læringsudbytter, altså hvordan er deltagelsen i forhold til ved, din almene undervisning?

Lærer: Jamen, jeg synes jo altså, at ved at de sidder i de teams, og de ligesom er forpligtigede på at hjælpe hinanden igennem det, så synes jeg at der er mange der arbejder. (...)

Interviewer: Hvad tænker du om deres læringsudbytte i dag, tror du det er, nu er det så generelt på klassen, men er det større sådan en dag som i dag? Eller lærer de mindre?

Lærer: Jamen, jeg tror da på, at der er nogle der lærer mere, for du vil jo altid ramme nogle andre, men der er også nogle, der har syntes, at der her har været svært, fordi de er ikke vant til denne her undervisningsform. (...)

Interviewer: Nej, det er rigtigt (...) Det jeg høre dig sige, og nu må du endelig sig hvis der forkert, men du tænker når du benytter dig af anslag så rammer du nogle andre læringsstile?

Lærer: Jamen, det er der ingen tvivl om det, andet end at man gør, men man udfordrer også de elever, som har meget brug for at hverdagen er genkendelig.

Interviewer: Ja, og har du mange af dem?

Lærer: Altså lige den klasse som du så her, der sidder en håndfuld.

Bilag 8 - Interview lærer 2

Interviewer: Hvor ofte bruger du det her anslag med de to cirkler?

Lærer: Det bruger jeg sådan en gang hver 5-6 uge. Ligesom hvor jeg synes det passer sig. Normalt ville det jo være nogle spørgsmål de selv har ejerskab til.

(...) Interviewer: Hvad med læringsudbyttet? Hvor meget lærer eleverne, når du laver sådan en aktivitet som anslag?

Lærer: Jamen, jeg tror da på, at der var rigtig mange af dem der blev mindet om. Når, det har vi da snakke om før, hvordan var det nu det var med det her? Og det var jo fordi det var mine spørgsmål, så de på den måde blev ledt på sporet af, hvordan var det så. Hvad var det, at vi skulle samle op på og hvad var det vi skulle have gang i, men jeg tænker, at det er den hvor der var mindst udbytte af de der tre vi har haft her.

Interviewer: ok, jamen lad os slutte på den.

Bilag 9 - Interview lærer 4

(...) Interviewer: I forhold til i dag, der startede i jo med en bevægelsesaktivitet. Er det noget i bruger?

Lærer: Ikke lige præcis denne aktivitet.

Interviewer: Men i forhold til det faglige?

Lærer: Ja

Interviewer: Hvordan er dine erfaringer derfra?

Lærer: Meget gode. Meget gode. Altså, de får tit tænkt andre tanker, når de er i bevægelse. De kommer tit tilbage med nogle andre tanker og overvejelser omkring det stof, som de er ved at gennemgå.

Interviewer: Med udgangspunkt på i dag, er der så noget du tænker kunne være fremprovokeret af aktiviteten i dag?

Lærer: Ja helt klart. Jeg tror at hvis jeg havde bedt dem tegne en lejlighed uden den øvelse, så havde vi fået noget der ligner 2017 lejlighed meget mere. Det kan godt være enkle møbler var taget ud, men de havde ikke haft billedet af, hvor meget 25 kvm er. Også når man fylder så mange mennesker ind i det. William siger; Arh det er jo lige så stort som mit værelse.

Interviewer: (...) Prioriteringer af møbler og eksisterende møblerne.

Lærer: Nemlig, de er også gode til at sidde og snakke med hinanden. Blandt andet med "arh jeg tror du har lavet det for stort, og det der for småt". Og det er jo lige så vigtigt.

Interview: Hvordan er din opfattelse af læringsudbyttet med dagens aktivitet?

Lærer: Rigtig stort. Ja det er det. De får helt klart mere ud af det. De bygger videre på en viden de havde i forvejen fra historiebogen. Men det er helt klart andre billede og forestillinger de har nu, end da vi bare læste om det. Før tænkte de mere når vi så billeder, at der måtte være en hel del bag billedet.

Interview: Hvordan oplever du elevernes motivation? (...)

Lærer: Ja det er det. Synes generelt altid de er meget motiveret, men det er klart, at det giver noget ekstra når der kommer sådan nogle opgaver ind over. De er mere motiverede sådan her, end med billeder og videoer. Sådan er det i hvert fald i denne klasse. I en anden klasse har jeg stor succes med billeder.

Bilag 10 - Observations Thurø billedanslag

Observation				
Skole	klassetrin	Antal elever	Dato	Tidspunkt
Thurø skole	4.klasse	24	27/3-17	8.50-9.50
Genstandsfelter <i>Er der hændelser, sammenhænge, der må antages at påvirke dagens undervisning?</i> Eleverne har lige inden lektionens start haft morgensamling.				
Hvordan præsentere læreren forløbet? Læreren spørger ud i plenum, om eleverne kan huske hvilket emne de er i gang med. Hvorefter de snakke om vikingetiden i ca. 4 minutter.				
Hvordan organiseres arbejdet med triggerne? - Billeder deles ud i klassen og eleverne bliver bedt om at kigge på den i grupper af to. - Der skrives "hjælpe spørgsmål" på tavlen efter ca. 5 minutters egen arbejdstid. - Læreren går rundt i klassen og beder eleverne om også at benytte de hjælpe spørgsmål hun har stillet. - Følger efterfølgende op med billeder hvor der er en tilhørende tekst. Og en snak om billederne på plenum				
Hvordan reagere eleverne umiddelbart på triggerne? - Der arbejdes i alle grupper, og elever er alle med til at diskutere hvad billederne forestiller.				
Tættere observation af to gruppers arbejde med triggere: <i>Udviser eleven tegn på læring?</i> En eleven spørger om det er en slagter for der hænger kød. En anden svarer læreren at man benyttede salt for at kunne konservere kødet, så det kunne holde sig. Da en pige siger at man ikke havde køleskabe dengang.				
Udviser eleven tegn på aktivitet? Alle elever ser ud til at arbejde med stoffet.				
Kommer eleven med ny viden? - Elev: " det viser et billede af en landsby". - Elev: " det er sådan nogle tegnede billeder, forbi man kunne ikke tage billeder den gang". - Elev: " Det har også noget at gøre med kristendommen, der er et kors".				

Bilag 11 - Observation Thurø bevægelsesanslag

Observation				
Skole	klassetrin	Antal elever	Dato	Tidspunkt
Thurø skole	4.klasse	25	27/3-17	12.30-14.00
Genstandsfelter				
<i>Er der hændelser, sammenhænge, der må antages at påvirke dagens undervisning?</i>				
Hvordan præsentere læreren forløbet? Eleverne bliver bedt om at gå ind i rummet ved siden af klasselokalet, " I skal lave en drenge og en pige Cirkel, og i ved jo vi skal lave det lidt anderledes i dag."				
Elevernes forhåndsindstilling Eleverne stiller op og lytter til deres lærer.				
Hvordan organiseres arbejdet med triggerne? CL-inder og ydre cirkel. – benyttes til at besvare spørgsmål til emnet de arbejdede med i forrige time.				
Hvordan reagere eleverne umiddelbart på triggerne? Eleverne kender i forvejen til cirklen, og får hurtigt organiseret sig. Nogle elever studser over at det er det samme spørgsmål de skal svare på flere gange.				
Tættere observation af to gruppers arbejde med triggerne: <i>Udviser eleven tegn på læring?</i> Ingen gruppearbejde- der samles op på klassen i plenum.				

Bilag 12 - Observation Thurø Videoanslag

Observation				
Skole	klassetrin	Antal elever	Dato	Tidspunkt
Thurø skole	4.klasse	23	28/3-17	8.00-9.45
Genstandsfelter <i>Er der hændelser, sammenhænge, der må antages at påvirke dagens undervisning?</i>				
Hvordan præsentere læreren forløbet? - Sætter video i gang uden at sige noget andet. (Medina, Ensom Akustisk Version) - Sætter en video af samme sang i gang men denne gang med med tekster til. Siger denne gang " Nu ser vi den igen men denne gang med fokus på teksten". Efter videoen - "Hvad tror i så vi skal arbejde med i dag" spørger læreren - Reaktion kommer prompte fra en stor del af eleverne 11 stk.(håndsoprækning) - Første elev svare "om at være ensom" - Der snakkes om hvordan man kan være ensom, 10 elever byder ivrigt ind.				
Hvordan organiseres arbejdet med triggerne? Se præsentation af trigger. - Eleverne tager efterfølgende bogen frem og gennemgår en tekst om ensom hed. - Efterfølgende falder snakken på ældre og ensomhed. - Eleverne læser derefter en teksts og laver en tegneserie over den. Fordeler sig i grupper eller to og to. - Buffer: dramatisering af tegneserie.				
Hvordan reagere eleverne umiddelbart på triggerne? - De fleste lytter og ser på videoen. - En enkelt tegner på sit hæfte - (med tekst) en dreng kan i ikke lade være med at synge med, en anden stemmer sener i dog uden lyd. - Eleverne er i diskussionen efter triggeren meget ivrige for at fortælle om deres oplevelser med ensomhed. Læreren lader 4 af eleverne fortælle deres historie, og må derefter konstatere at der er for mange hænder til at alle kan nå at blive hørt.				
Tættere observation af to gruppers arbejde med triggere: Udviser eleven tegn på læring? - "Hvis man ikke har nogle venner" - " Hvis man er gammel og ikke har nogen kæreste, eller hvis ens kæreste er død" - " Det kan være hårdt at blive gammel, og skulle på plejehjem. Det kan være man skal have hjælp til at gå på toilettet. - "Når man flytter skole" - "Det kunne også være at det var en der død fra hende." (om Median sange). - "Det kan være hun er ensom fordi hendes kærtte har forladt hende" (om sangen). - Eleverne bringer egne erfaringer med bedste- og oldeforældre på banen.				
Udviser eleven tegn på aktivitet? Plenumsamtaler- tegneserie.				

Bilag 13 - Observation Elise Smith

Observation				
Skole	klassetrin	Antal elever	Dato	Tidspunkt
Elise Smith	7.	21		12.30-14.00
Genstandsfelter <i>Er der hændelser, sammenhænge, der må antages at påvirke dagens undervisning?</i> Ingen				
Hvordan præsentere læreren forløbet? Opret et Docs dokument uden titel. Skriv ned fra fortællingen som læreren læser højt. Kan i gætte hvad emnet er?				
Hvordan organiseres arbejdet med triggerne? Forhåndsviden opstarter. Lav 3 problemstillinger - i behøver ikke arbejde med disse senere. Lytter på enkelte problemstillinger på klassen. Elever får 40 min. Til at se på triggerne. Finde frem til 3 problemstillinger.				
Hvordan reagere eleverne umiddelbart på triggerne? Respons på historie, gætter på årstal den er fra. Fanger enkelte ord fra fortællingen. Eleverne siger blandt andet "underligt at vi handlede med slaver".				
Tættere observation af to gruppers arbejde med triggerne: <i>Udviser eleven tegn på læring?</i> Redegør for problemer. Analysere og vurdere - problemstillinger ift. samfundet i dag, som vi gerne vil være mangfoldige. Hvorfor kalder vi det "Dansk Vestindien - det har intet med dansk at gøre?".				
Udviser eleven tegn på aktivitet? Oplæsning af egne problemstillinger i grupper. Anvender egne problemstillinger, derefter søger efter nye. Uro mod slutningen.				
Kommer eleven med ny viden? Christian d. 4 Dansk Vestindien. Flere eksempler fra tv/film.				

Bilag 14 - Observation Stenderup Skolen

Observation				
Skole	klassetrin	Antal elever	Dato	Tidspunkt
Stenderup Skolen	6.	14		14.10-14.55
Genstandsfelter <i>Er der hændelser, sammenhænge, der må antages at påvirke dagens undervisning?</i> Ingen, før mod slutningen af undervisningen, hvor elev fortæller at en anden lærer har haft fat i klassen, for at få dem til at forholde sig mere roligt.				
Hvordan præsentere læreren forløbet? Præsentation og observatører samt hvorfor klassen deltager i projektet. Anvender tavle med et billede af historielab. "Det der er svært er, at i ikke får en opgave af mig. Jeg fortæller ikke hvad i skal finde ud af", siger læreren.				
Elevernes forhåndsindstilling Ingen observationer				
Hvordan organiseres arbejdet med triggerne? Læreren fortæller/læser fem triggere højt, som er de eleverne kan vælge mellem. Spørger derefter om noget har "trigget jer?" Ingen respons. Kort gennemgang og sidde og overveje - hvad der foregår på billedet. Eleven spørger "Må vi sige hvad vi tænker på" Lærer svare: "Nej" og forsætter selv med hvad læreren tænker om billedet. 38 minutter inde, må elever sige noget i undervisningen. Spørgsmål om noget har trigget dem. Læreren fortæller "det første jeg tænker" om triggere. Sidste 5 minutter, elever fortæller på klassen hvad de fandt interessant.				
Hvordan reagere eleverne umiddelbart på triggerne? Forstår ikke - læreren svare hertil at "så er du nok ikke trigget" og går videre. Piger giver udtryk for at ville læse en bog er interessant. Ro hele timen.				
Kommer eleven med ny viden? Intet gruppearbejde - men eleverne taler om gamle mennesker, der kunne have oplevet noget lignende.				

Bilag 15 - Observation Hunderup bevægelsesanslag

Observation				
Skole	klassetrin	Antal elever	Dato	Tidspunkt
Hunderupskolen	3.	25	7. april 2017	8.00- 8.50
Genstandsfelter				
<i>Er der hændelser, sammenhænge, der må antages at påvirke dagens undervisning?</i>				
Hvordan præsentere læreren forløbet? Opmåling af lejlighed Eleverne går tilbage og læser i bogen, her "møder" de en familie der boede i lejligheden. Eleverne skal forholde sig til størrelse af lejlighed og antal af beboere.				
Hvordan reagere eleverne umiddelbart på triggerne? Alle markere. Ved spørgsmål om hjælp til opmåling. Efter opmåling, er der mange der gerne vil flytte ind i lejligheden.				
Tættere observation af to gruppers arbejde med triggerne: <i>Udviser eleven tegn på læring?</i> Eleverne spekulere over hvor toilettet kunne være. Sammenligner med eget værelse. Undres sig over at der ikke er et køleskab. "Er der ikke?" "ej" Reagere ved "ad" på at man tisede i håndvasken. Reagere ved "what" ift. Tøjskifte. "Stolen har bedstefar lavet" Undre sig over hvordan komfur fungere uden strøm.				

Bilag 16 – Spørgeskema

Køn

- Dreng
- Pige

Klassetrin (0.-10.): _____

I hvor høj grad føler du, at du har lært noget nyt i dag? (0= ingenting, 10= meget): _____

Hvordan startede timen i dag?

- Video
- Billede
- Aktivitet

Timen startede med en video/billede/aktivitet – gav det dig lyst til at lære mere? (0=Nej, 10= jeg vil vide meget mere): _____