

Professionsbacheloropgave, april 2014

Jonas Strandmark Rasmussen

LIA 2010127

Indhold

| | |
|--|----|
| Indledning | 2 |
| Problemformulering | 3 |
| Læsevejledning | 4 |
| Empiriafsnit..... | 5 |
| Empirisk metode..... | 5 |
| Refleksioner i forhold til empirien | 7 |
| Empiriens centrale pointer | 8 |
| Begrebsafklaring | 8 |
| Historiebevidsthed..... | 8 |
| Web 2.0..... | 10 |
| Flipped Classroom | 11 |
| Analyse..... | 11 |
| Analytisk metode | 11 |
| I den generelle undervisning..... | 13 |
| Undervisningsdifferentiering | 14 |
| Læreren som vejleder | 15 |
| Uro | 16 |
| Videoens potentiale..... | 17 |
| I Historieundervisningen..... | 19 |
| Hvad skal historie? | 19 |
| Historiebevidsthed..... | 21 |
| Vedkommende for eleverne | 22 |
| Flipped Classroom i historieundervisningen | 23 |
| Konklusion | 24 |
| Handleperspektiv..... | 25 |
| Perspektivering | 27 |
| Bibliografi..... | 29 |

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

Indledning

Den velkendte lyd af skoleklokken der ringer ind til time, brager ud over hele skolegården. Viseren viser 12.15 og der står med stor tyk sprittusch HISTORIE på skemaet, der er hængt op på tavlen ved siden af smartboardet i 9.Ds klasseværelse. De unge mennesker i 9.D skramler med stolene. Nogle kigger på deres nye smarte telefoner, mens andre sidder og snakker højt omkring gårsdagens afsnit af Paradise Hotel. Læreren kommer ind i klassen med et par bøger i den ene hånd og sin brune taske i den anden. ”Vil I være søde at sætte jer på jeres pladser, så vi kan komme i gang, vi har meget vi skal nå!”, siger læreren med en klar og beslutsom stemme. Smartboardet bliver tændt, og elevernes koncentration er så småt ved at rette sig mod læreren og den blåskinnende skærm. ”Har I alle set de opgaver, jeg har lagt ud på Intra, som I skulle lave i forhold til sidste uges undervisning?”, bliver der af læreren spurgt ud i klassen. Gennemgangen af opgaverne går herefter hurtigt i gang. Efter en kort pause hvor der gøres klar til næste skridt på dagsordenen, er omdrejningspunktet nu smartboardet, hvor flere af de epokegørende fotografier taget under Vietnamkrigen med forsvarsløse vietnamesere, der bliver dræbt vises fra. Læreren fortæller om omstændighederne omkring disse billeder, og de fleste elever sidder og lytter koncentreret til lærerens fortælling. Flere hænder ryger i vejret, og spørgsmålene svares kyndigt på af læreren. De sidste 10 minutter af timen er sat af til, at eleverne kan arbejde med nogle spørgsmål som læreren selv har forfattet, og som eleverne ud fra dagens undervisning har mulighed for at kunne svare på.

Denne undervisningssekvens er en, som jeg selv har observeret under et indledende besøg på min praktikskole i løbet af læreruddannelsen. Det er en undervisningsstrukturering, som de fleste nok kan nikke genkendende til, og som jeg selv har været genstand for i min folkeskoletid og ikke mindst selv praktiseret mange gange i forskellige praktikforløb. Mine oplevelser med denne strukturering har givet mig indsigt i, at denne er forbundet med en del udfordringer. Jeg oplevede, at eleverne havde vanskeligt ved at koncentrere sig, og at jeg fandt det vanskeligt at engagere alle elever og desuden gøre undervisningen vedkommende for dem. Disse tanker og oplevelser er også nogle eleverne deler, da historiefaget ifølge eleverne til tider kan virke kedeligt og uvedkommende. Jens Pietras peger netop på strukturering i faget som en af problematikkerne i forhold til elevernes manglende motivation og begejstring for faget: ”Der kan være mange grunde til, at historie tilsyneladende ikke er et særligt populært fag, elevernes øvrige besvarelser tyder på, at en

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

del af forklaringen hænger sammen med tilrettelæggelse. Tilsyneladende oplever eleverne, at en væsentlig del af historietimerne foregår sådan: læreren gennemgår stoffet og/eller eleverne læser i en grundbog. Bagefter besvarer eleverne skriftligt spørgsmål, der knytter sig til grundbogen – en såkaldt »læs og forstå tilgang« ” (Pietras, 2011, s. 115).

Der bliver her refereret til en undersøgelse som viser, at historie ikke statistisk figurerer som et af elevernes yndlingsfag. For historiefaget og ikke mindst for mig som kommende historielærer er det i min optik problematisk, at eleverne ikke synes at faget er spændende men trods alt opmun- trende, at elevernes apati primært handler om struktureringen af undervisningen. Denne proble- matik og disse forhold, fik mig til at spekulere på om dette kunne gøres på anden vis, og hvilke strukturings alternativer der er tilgængelige.

I denne globaliserede tid hvor uddannelsessystemet og skolerne evalueres og vurderes på mange forskellige måder, hentes der inspiration fra diverse sider til en bedre og mere givende praksis. Un- dervisningskoncepter Som Cooperative Learning, Challenge Based Learning, læringsstile m. fl. er alle internationale fænomener, der i høj grad influerer på den danske skolepraksis. I medierne får man til tider fornemmelsen af, at disse måder at undervise på er folkeskolens og ikke mindst Dan- marks redning. Visse steder bliver hele skoler endda omdannet til konceptskoler for eksempelvis læringsstile (TV2, 2008) .

Det næste skud på stammen af forskellige undervisningskoncepter er det amerikanske Flipped Classroom, som i Danmark er ved at få vind i sejlene. Den første danske bog omkring emnet er netop udkommet, og flere er på vej. Flere skoler har valgt at tage metoden til sig. Emnet er desu- den til debat i dagspressen, og flere forskningsprojekter er i gang for at afklare metodens potentia- ler. Flipped Classroom forholder sig netop til undervisningsstrukturering, og i og med at konceptet er på vej frem Danmark, finder jeg det spændende at undersøge, om dette koncept imødekommer de udfordringer historiefaget og historielæreren står overfor i dagligdagen i deres virke som lærer.

Problemformulering

De beskrevne forhold ovenfor, har været medvirkende til, at jeg i denne bacheloropgave har valgt at undersøge følgende problemstilling:

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

Hvilke muligheder og udfordringer giver det at arbejde med konceptet Flipped Classroom i historieundervisningen, og hvordan kan dette understøtte elevernes udvikling af historiebevidsthed?

Læsevejledning

I denne bacheloropgave vil jeg starte med at præsentere mit empiriske grundlag for den senere analyse. Først vil jeg præsentere den empiriske metode for den kvalitative undersøgelsesmetode, som jeg har valgt at benytte mig af i form af et interview med læreren Anders Schunk. Dernæst følger en præsentation af et kvantitativt studie foretaget af The Flipped Learning Network omhandlende implikationer af Flipped Classroom på undervisningen. Jeg vil derudover reflektere over disse forskellige former for empiris validitet og brugbarhed i forhold til den aktuelle kontekst. Slutteligt for dette empiriske afsnit vil jeg fremsætte centraler pointer fra empirien, som der vil blive arbejdet videre med i bacheloropgavens analyserende del.

For at afklare min forståelse af de i problemformuleringen brugte begreber Flipped Classroom og historiebevidsthed vil disse blive redegjort for i sammenhæng med en redegørelse af begrebet web 2.0, da dette er en grundsten i Flipped Classroom. For læsbarhedens skyld vil opgaven være struktureret således at teori der bliver benyttet i forhold til de i problemformuleringen nævnte begreber, vil blive redegjort for løbende i opgaven.

For at komme nærmere opgavens problemformulering, vil det analytiske afsnit starte med overordnede perspektiver på undervisning. Denne del er inspireret af Hilbert Meyers sammenfatning af international forskning omkring god og virkningsfuld undervisning, og der analyseres på emnerne: vejledning, undervisningsdifferentiering, læreren som vejleder, uro og videoens potentiale. Dernæst vil perspektivet blive rettet mod forhold, der er specifikt gældende for historiefaget og dermed også det i problemformuleringen nævnte begreb historiebevidsthed. Dette vil jeg gøre ved hjælp af et fokuseret blik på formålet for faget historie og ikke mindst vil jeg undersøge, hvad eleverne tænker om den historieundervisningen der bliver praktiseret i folkeskolen i dag. I denne del af opgaven vil historiebevidsthedsbegrebet være centralt, og der vil derfor blive bragt pointer

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

fra begrebsafklaringen ind i denne del. Teoretikerne Wolfgang Klafki, Thomas Ziehe og Lars Qvortrup bliver bragt i spil netop for at kunne kvalificere analysen og forstå perspektiver af Flipped Classroom i forhold til historieundervisningen.

I opgavens konkluderende afsnit vil jeg konkludere på undersøgelserne i forhold til min problemformulering omhandlende hvilke muligheder og udfordringer konceptet Flipped Classroom giver for historieundervisningen og hvordan konceptet kan understøtte elevernes udvikling af historiebevidsthed. Det er min hensigt at Konklusionen leder mig frem til bacheloropgavens Handleforenskrivende afsnit. Der er i analysen identificeret nogle problemstillinger som jeg i denne del vil analysere yderligere på samt reflektere over mulige løsninger. Slutteligt vil det perspektiverende afsnit diskutere overordnede perspektiver på de pædagogiske koncepters indtog i Danmark og betydningen af disse.

Empiriafsnit

Jeg vil i dette empiriske afsnit af denne opgave starte med at præsentere den metode jeg anvender til at indsamle et empirigrundlag, som kan give mulighed for en videre analyse af problemformuleringen. Derefter vil jeg reflektere over empiriens validitet, og hvad der kunne være gjort anderledes i min empiriske indsamling af data. Slutteligt vil jeg give et samlet overblik over de centrale pointer de empiriske studier har givet.

Empirisk metode

Målet med denne opgave er at blive klogere på hvilke muligheder og udfordringer Flipped Classroom giver i historieundervisningen, og ikke mindst muligheder og udfordringer i forhold til historiebevidsthed. Dette mål gør, at jeg overordnet har brug for at mine empiriske studier kan give mulighed for samt åbne op for forskellige perspektiver og kategorier til en videre teoretisk analyse af problemstillingen.

Der er forskellige empiriske tilgange som kunne være givende, men mit fokus for den empiriske del af denne opgave bliver primært den kvalitative forskningsmetode. Denne metode har den fordel at det er muligt at danne sig en dyb og indgående forståelse af informantens perspektiver, som giver mulighed for en større forståelse af fænomenets mange aspekter. Forskningsmetoden interesserer sig for informantens livsverden og kan give nogle overraskende og anderledes muligheder

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

at behandle undersøgelsen med. Dette er relevant for min undersøgelse da det kan være med til at give en kvalificeret og bredspektret forståelse af konceptet Flipped Classroom i undervisningen.

Inden for den kvalitative forskningsmetode er der flere undersøgelsesmetoder der kan anvendes og specifikt har jeg benyttet interviewet som metode for undersøgelsen. Da problemformuleringen bevæger sig inden for folkeskolens praksis er det relevant, at den interviewede netop også skulle være en del heraf. Valget er faldet på Anders Schunk, som er folkeskolelærer på Elev skole og ydermere foredragsholder om konceptet Flipped Classroom.

Undersøgelsesdesignet har jeg valgt at strukturere som et semistruktureret interview, da dette giver mulighed for både at fokusere undersøgelsen og dernæst give plads til at den interviewede kan komme med perspektiver i en retning ikke i forvejen tænkt ind. Herudover har jeg i mit interview valgt at lade mig inspirere af Steiner Kvaales 12 aspekter af interviewet, som tilbyder nogle perspektiver, der kan hjælpe med at styre samt kvalificere forståelsen af de givne svar. Disse aspekter kan samtidig bruges i den analytiske tilgang til interviewet (Kvale, 1997, s. 41-46). Præmissen for den kvalitative undersøgelsesform og specifikt interviewet er, at man kan sige noget om den interviewedes livsverden og dennes oplevelser heraf. Præmissen omfatter derudover også, at man ikke kan sige noget om større sammenhænge, da det er et for lille udsnit af virkeligheden, og derfor ikke kan give et alment svar. Dette er dog heller ikke det den kvalitative undersøgelsesmetode sigter efter. Jeg er altså klar over, at min kvalitative undersøgelse ikke er i stand til at konkludere noget, da virkelighedsbilledet er snævert og desuden ikke nogen endegyldig sandhed.

Den kvantitative undersøgelsesmetode har omvendt nogle andre og bedre muligheder for at sige noget om strukturer, sammenhænge og overordnede problemstillinger. En udnyttelse af også denne mulighed kan være med til at give en mere bredspektret og alment sigende undersøgelse og dermed et bedre udgangspunkt for en analyse. Inden for den kvantitative undersøgelsesmetode, er det vigtigt at undersøgelsen har et vidst omfang i forhold til at kunne konkludere noget, da et for lille grundlag vil kunne give store udfordringer for validiteten. Det har ikke været muligt inden for denne opgaves rammer at lave en større kvantitativ undersøgelse, og jeg har på baggrund heraf valgt at benytte mig af en amerikansk rapport med titlen "A review of flipped learning". Rapporten er produceret af Noora Hamdan PHD. George Mason University m. fl.

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

Refleksioner i forhold til empirien

Interviewet med Schunk, som har en del erfaring med Flipped Classroom, bliver benyttet og citeret flere gange i løbet af denne opgave. Dette interview blev foretaget over telefonisk forbindelse, hvilket betød at den nonverbale kommunikation, som ellers er en stor del af enhver kommunikation, blev udeladt. Det er svært at sige hvilken betydning det har haft for samtalen, men det er af min opfattelse at flere af fordelene ved den semistrukturerede interviewform ikke fremtrådte optimalt. Som for eksempel muligheden for at gå i dialog om et ikke i forvejen overvejet perspektiv. Interviewet fik mere karakter af et struktureret interview end et semistruktureret interview, da de spørgsmål jeg som interviewer primært spurgte om, drejede samtalen i en anden retning. Dette kan have mange grunde, men min manglende erfaring med netop denne genre kan være en medvirkende faktor.

Omend interviewet i retrospekt havde flere udviklingspotentialer, så var målet at blive klogere på Flipped Classrooms implikationer på undervisning. Dette lykkedes, men det kunne dog have været givende for min besvarelse af opgavens problemformulering, hvis den interviewede lærer havde haft historie som linjefag. Der kom i interviewet derfor ikke fokus på historie men på undervisning generelt. Et andet perspektiv der kunne have været spændende og ikke mindst givende for problemstillingen, var elevperspektivet. Dette var dog ikke en mulighed, da Flipped Classroom er så relativt nyt i Danmark og at Elev skole, der har implementeret konceptet som en af de første skoler i Danmark, har nedlagt forbud mod flere henvendelser fra for eksempel lærerstuderende til elever. Dette var derfor ikke noget, jeg kunne benytte. Dette leder mig frem til den kvantitative undersøgelse i form af den amerikanske rapport med titlen "A review of flipped learning". Der er forskellige forbehold der må tages i forhold til at kunne benytte denne i forhold til en dansk skolesammenhæng. Rapporten og undersøgelserne omhandler for det første studerende på gymnasie og universitetsniveau. Desuden er den skrevet i forhold til en amerikansk skolevirkelighed, som på flere måder ikke tilnærmelsesvis minder om den danske. Jeg mener dog godt, at denne rapport kan bruges i forhold til problemstillingen, da den kan vise nogle konkrete sammenhænge i undervisningssituationen. For eksempel kan der godt arbejdes videre med resultaterne, som handler om elevernes egne oplevelse af, hvordan undervisningen ændrer deres kontakt med læreren.

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

Empiriens centrale pointer

Efter en bearbejdelse af interviewet med Schunk, er der nogle forskellige perspektiver, jeg finder relevant at belyse i dette afsnit. Schunk er meget positiv i forhold til Flipped Classroom og frigørelsen af tid til elevaktivitet, er en afgørende faktor for hans valg om at benytte det i undervisningen. Ifølge Schunk har elevaktiviteten mange positive sider i forhold til læringsrummet og elevernes læring. Læreren får derudover en anden rolle i denne struktur, som er baseret mere på at være vejleder¹.

Efter et fokuseret arbejde med den kvantitative rapport "A review of flipped learning" vil jeg påpege nogle forskellige resultater. Der er fundet evidens for at en stor del af eleverne oplever at Flipped Classroom er med til at gøre deres læreproces mere aktiv. Herudover oplever eleverne også at de har mere positiv kontakt med hinanden og læreren samt at undervisningen bliver mere differentieret.

(Flippedlearningnetwork, 2014)



Figur 1 (Flippedlearningnetwork, 2014)

Efter ovenstående gennemgang af mine empiriske undersøgelser finder jeg det relevant at redegøre for min forståelse af de i problemformuleringen nævnte begreber. Dette gøres for, at jeg kan bruge disse som omdrejningspunkt i en videre analyse.

Begrebsafklaring

Historiebevidsthed

Da historiebevidsthed er en del af denne opgaves problemstilling, finder jeg det relevant at forholde mig hertil. Dette gøres ved hjælp af en kort fremstilling af begrebet og dets forskellige egenskaber.

¹ Interviewet med Anders Schunk er vedlagt som "bilag 1".

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

Den danske historiedidaktik har i godt 20 år været præget af begrebet historiebevidst eller historisk bevidsthed som det også kaldes visse steder, blandt andet i fælles mål 2009.

Jeg er opmærksom på diskussionen om, hvorvidt begreberne er ens, men vælger konsekvent at bruge historiebevidsthed og hernæst definere min forståelse af dette.

Diskussion om hvad historie er, og specifikt hvad undervisningsfaget historie er og skal gå langt tilbage. Bernhard Eric Jensen definerer historiebevidsthed som "Den faglige betegnelse for den form for bevidsthed, der vedrører historie som levet liv og dermed som en levende og virksom proces" (Binderup, 2007, s. 19). Jensen uddyber videre, at vi som mennesker er historieskabte men også historieskabende, da alle har en fortid de er påvirket af, men samtidig også har muligheden for at påvirke sit eget liv og dermed selv være med til at skabe historien. Den måde man kan påvirke historien er igennem handling. Enhver handling eller forståelse er på baggrund af en fortidsfortolkning, en nutidsforståelse samt en fremtidsforventning (Binderup, 2007, s. 19).

Historiebevidsthed er individuel, hvilket vil sige, at niveauet for den enkeltes historiebevidsthed er varierende og bestemt af forskellige faktorer eller aspekter ifølge den tyske historiedidaktiker Michael Sauer. Dermed kan det ikke lade sig gøre at give eleverne historiebevidsthed, kun at kvalificere den (Pietras, 2011, s. 67). Denne kvalificering af historiebevidstheden er noget Jörn Rüsen interesserer sig for.

Den narrative kompetence er ifølge Rüsen essentiel, da denne sætter individet i stand til at danne fortællinger, "... mobiliserer erindringer om tidsmæssig helhed, og sætter ens liv i såvel et ydre og indre tidsmæssig perspektiv". I henhold til dette har Jörn Rüsen identificeret fire forskellige måder som individets historiebevidsthed kan realiseres på (Pietras, 2011, s. 74-75):

Traditionel type – denne form for historiebevidsthed lægger vægt på bevarelsen af livsformen og værdierne fra tidligere, de er netop almengyldige og derfor bevaringsværdige.

Eksemplariske type – denne form for historiebevidsthed lægger vægt på at finde frem til generelle perspektiver og regler ved hjælp af specifikke historiske begivenheder.

Kritiske type - denne form for historiebevidst lægger vægt på, til forskel fra den traditionelle, at udfordre og benægte tidligere tiders fortællinger og danne nye perspektiver

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

Genetiske type - denne form for historiebevidst lægger vægt på at fortællingen om fortiden er af subjektiv karakter, denne kan nemlig ses fra flere og andre synspunkter.

I ovenstående afsnit er denne opgaves centrale begreber blevet beskrevet. Løbende vil andre teorier og teoretikere blive anvendt og redegjort for, som tidligere nævnt i opgavens læsevejledning.

Web 2.0

En grundsten i Flipped Classroom konceptet er distributionen af videoer fra lærer til elev. Dette gøres ved hjælp af web 2.0 medier, derfor finder jeg det relevant at redegøre for, hvad web 2.0 indebærer.

Web 2.0 er et buzzword. Hvis der ses bort fra de negative konnotationer, der kan forbindes med buzzwords, er det godt at få på plads, da web 2.0 ikke i sig selv står for noget konkret og ikke er en efterfølger til noget andet, som totalt ellers kunne indikere. Da Tim Berners-Lee "opfandt" internettet i slutningen af 80'erne, var det primære formål at tilbyde en platform for udveksling af dokumenter mellem forskere. Udgangspunktet var, at man lagde et dokument på sin server, så andre kunne læse det, og mere var der sådan set ikke i det. Med andre ord var der tale om en envejskommunikation af statisk indhold. Spoler vi tiden frem til midt-2000'erne har websteder som Facebook, MySpace, Wikipedia, Google Docs og YouTube for alvor fået vind i sejlene. Denne type af sider udgør en af hjørnestenene i web 2.0, og hvad der adskiller dem fra de traditionelle sider, er deres måde at inddrage brugeren på. På disse sider er brugeren ikke blot læser, men også producent af indhold og f.eks. tilbyder Facebook en helt unik side for den enkelte bruger. Hvis web 2.0 ikke er en efterfølger til noget andet, hvorfor så kalde det version 2.0 kunne man så spørge. Hertil findes der ikke noget entydigt svar. På den ene side kan man godt tale om en efterfølger til de statiske envejskommunikerende hjemmesider, men eftersom det stadig er den samme grundlæggende teknologi og den samme fysiske platform, der er tale om, giver det mere mening at pege på den dynamiske natur ved web 2.0. Som ved software, der også versioneres, hentyder det snarere til, at vi er nået til næste iteration af noget allerede eksisterende, og at både mediet såvel som indholdet er dynamisk (wikipedia.com, 2014)

Efter denne korte redegørelse af web 2.0 finder jeg det som en naturlig forlængelse heraf at redegøre for Flipped Classroom, da dette koncept er afhængigt af web 2.0 og desuden er denne bacheloropgaves omdrejningspunkt.

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

Flipped Classroom

Flipped Classroom er et amerikansk koncept, udviklet af to kemilærere Aaron Sams og Jonathan Bergmann fra Colorado i USA, som bygger på web 2.0 medier. Andre tilskriver dog Salman Khan og hans Khanacademy.com, som skabere af tankerne bag Flipped Classroom. Ordet "flipped" er centralt, og det er netop her konceptet adskiller sig fra en typisk undervisningsopbygning. Den klassiske undervisning er, som i indledningen beskrevet, traditionelt opbygget ved hjælp af et læreroplæg, med tilhørende dialog og dernæst selvstændigt- eller gruppearbejde. Det selvstændige arbejde afsluttes traditionelt derhjemme som lektie og gennemgås så på klassen følgende lektion. Ideen er at "flippe" undervisningen således, at undervisningen principielt begynder dagen før hjemme hos eleverne selv. Her kan eleverne gå på nettet på deres iPad eller computer og se dagens oplæg fra læreren. Næste dag møder eleverne op på skolen og er klar til at arbejde med det emne, de har set en video om (Bergmann J. o., 2014, s. 25-27).

Ideen om Flipped Classroom har affødt flere forskellige andre lignende og sammenhængende koncepter såsom Flipped Learning. Flipped Learning Network skelner imellem Flipped Classroom som en strukturering af undervisning, hvor Flipped Learning skal baseres på at undervisningen i klassen er elevcentreret, metodefleksibel samt læreren fungerer som vejleder (Flippedlearningnetwork, 2014). Jeg vil videre i denne opgave bruge begrebet Flipped Classroom som et samlet begreb for Flipped Classroom og Flipped Learning, da det er således begrebet forstås i den offentlige debat omkring emnet og dermed også i det empiriske data der benyttes.

I ovenstående afsnit er denne opgaves centrale begreber blevet beskrevet. Løbende vil andre teorier og teoretikere blive anvendt og redegjort for, som tidligere nævnt i opgavens læsevejledning.

Analyse

Analytisk metode

Der er perspektiver i forhold til denne analyse af problemformuleringen, som er generelle for undervisning i Danmark. Disse er derfor også gældende i forhold til historiefaget, og det er her, jeg vil starte min analyse. Der er også perspektiver, som er specifikke i forhold til historiefaget, hvilket jeg

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

vil komme ind på senere i denne analyse. Dermed er denne del opbygget således, at bevægelsen går fra at behandle generelle forhold af undervisning, til at behandle specifikke forhold der gør sig gældende for historieundervisningen. Den førnævnte kvalitative undersøgelse, i form af et interview med Schunk, er i denne analytiske del blevet brugt til at identificere forskellige perspektiver omhandlende Flipped Classroom. Dette betyder, at der flere steder i den følgende analyse, vil blive benyttet direkte citater fra interviewet, som jeg anvender for at komme nærmere på en besvarelse af denne opgaves problemfelt. Det er også relevant at nævne, at statistik fra den kvantitative undersøgelse også vil blive inddraget.

Udgangspunktet for denne analyse har blandt andet været den fænomenologiske sociologiske videnskab. Videnskabsfeltet omhandler de sociale relationer i hverdagen, og hvordan disse kan tolkes. Dette ses blandt andet igennem opgavens fokus på relationen mellem lærer og elev som en givende og vigtig faktor for elevens læring. Et andet aspekt og element i forhold til analysen er medievidenskaben. Denne videnskab har mange forskellige grene, da medier er en stor faktor i den moderne verden og har en gennemgribende påvirkning på vores samfund. Herunder ses informationsvidenskaben, samt det kommunikative aspekt af denne. Dette ses for eksempel i analysen af videoen Flipped Classroom videoens kommunikative muligheder.

Denne analyse bruger sætninger som: "Flipped Classroom giver mulighed for" og "Flipped Classroom har potentiale til". Disse sætninger er udtryk for, at Flipped Classroom siger noget overordnet omkring struktureringen af undervisningen, og nogle idealer som man skal have for øje i planlægningen af undervisningen. Flipped Classroom siger ikke noget konkret om aktiviteter, som den enkelte time kan eller skal udfyldes med, og det er dette, der afstedkommer sætningerne om konceptets muligheder og potentialer. Analyserne er afhængige af, at lærerne selv finder på aktiviteter inden for klasserummet, som lever op til idealerne om eksempelvis elevaktivitet og vejledning. Konceptet er derfor meget åbent, og der er mulighed for at bringe mange forskellige undervisningsformer ind som en del af dette. Dette medfører, at omdrejningspunktet for analysen bliver elevaktivitet og ikke konkrete undervisningsaktiviteter.

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

I den generelle undervisning

Denne del af analysen, omhandlende overordnede forhold for undervisning, er inspireret af Hilbert Meyers sammenfatning af international forskning omkring god og virksomhedsfuld undervisning. Meyer har identificeret 10 kendetegn, som forskningen peger på er kendetegnende for effektiv undervisning. Jeg vil videre kigge på hvorledes Flipped Classroom strukturen korresponderer med disse (Brodersen, 2012, s. 55-56).

Ideen med Flipped Classroom er som tidligere nævnt at vende undervisningen om, således at det oplæg som læreren normalt står og præsenterer for eleverne i klassen bliver hjemmearbejde i form af en video. Tiden i klassen skal i stedet bruges på aktivitet, udvikling og internalisering af den viden som videoen præsenterede.

Flipped Classroom siger altså noget overordnet omkring organiseringen, principper og idealer for undervisningen, men siger derimod ikke noget om, hvordan tiden i klassen skal bruges specifikt. Elevaktivitet og den vejledende lærer er idealer Flipped Classroom plæderer for, men man skal være opmærksom på at dette ikke er opfyldt bare ved at "flippe" undervisningen. Muligheden for en mere elevcentreret undervisning er der, men som skaberne af Flipped Classroom Sams og Bergmann også skriver, skal man lade være med at tro "at metoden vil sikre en moderne og tidssvarende undervisning. Pædagogik bør altid veje tungere end teknologi – aldrig omvendt" (Bergmann J. o., 2014, s. 31). Læreren skal altså overveje, hvilken pædagogisk retning metoden er udtryk for og ikke kun have teknologien for øje. Dette er en problematik, der videre vil blive diskuteret i opgavens Perspektivering.

Grunden til at Flipped Classroom har fået vind i sejlene specielt i USA, er fordi, man har en opfattelse af, at ved netop at vende undervisningen på hovedet, får vi en mere effektiv undervisning og i særdeleshed en organisering, hvor vi udnytter læreren bedre som ressource. Det at der bliver frigjort tid til elevernes arbejde, og at læreren dermed også får mere tid til at vejlede i klassen, giver nogle muligheder både for læreren og for eleven. Dette vil jeg i følgende afsnit eksemplificere.

Som tidligere nævnt er det ideen med Flipped Classroom strukturen, at eleven skal være mere aktiv, og undervisningen i klassen skal være centreret omkring vejledning og en mangfoldighed af

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

metoder. Disse værdier er et udtryk for et sociokulturelt læringssyn, som har sine rødder i socialkonstruktivismen (Løw, 2009, s. 42). Denne forståelse pointerer læring som noget grundlæggende socialt og medieret med den betydning, at denne bygger på kommunikation og interaktion. Forståelsen af læring er hele grundlaget for at "vende" undervisningen på hovedet, da fokus skal være på en interaktiv kommunikerende lærerproces.

Undervisningsdifferentiering

Lærerens rolle i en Flipped Classroom struktur, ændrer sig til at være primært vejledende og direkte kommunikerende med eleverne. Schunk beskriver ændringen af lærerens rolle således: "jeg kan også fungere meget mere som en vejleder, som en sparringspartner og som en der udfordrer elevernes besvarelser".

Den vejledende rolle er vigtig for, at der kan finde læring sted, i hvert fald hvis man spørger den russiske psykolog Lev S. Vygotsky. Læring er, ifølge Vygotsky, en social proces, da denne nemlig hænger sammen med sprog. Vygotsky introducerer begrebet "Zonen for Nærmeste Udvikling", og dette skal ses som et redskab for undervisere til at give eleverne udviklingsadækvate udfordringer (Juil, 2010, s. 37). Disse udfordringer skal eleven have mulighed for at kunne løse enten selv eller i samarbejde med underviseren, for hvis udfordringen er for svær, kan det skabe utryghed for eleven. Alle elever skal udfordres og have mulighed for at udfolde deres potentiale. Da elever er forskellige, besidder forskellige evner og kompetencer, kan dette kun gøres ved hjælp af en hvis undervisningsdifferentiering, hvilket desuden også er nedfældet i folkeskoleloven (Undervisningsministeriet, uvm.dk, 2009). Jeg vil benytte mig af denne definition af begrebet undervisningsdifferentiering, som er blevet præsenteret i fælles mål 2009, som siger: "Et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses, samtidig med at man bevarer fællesskabets muligheder" (Undervisningsministeriet, uvm.dk, 2009).

Undervisningsdifferentiering er altså en vigtig del af den skole, vi har i Danmark, og et princip som til tider kan give lærere rundt omkring grå hår på hovedet. Det er derfor spændende at undersøge, hvad både elever og lærere mener, at Flipped Classroom betyder for undervisningsdifferentiering-

Professionsbacheloropgave, april 2014

Jonas Strandmark Rasmussen

LIA 2010127

gen. Først vil jeg undersøge elevernes opfattelse ved hjælp af den tidligere præsenterede amerikanske kvantitative undersøgelse, som siger følgende:

“Close to 70% reported [...] that the teacher was more likely to take into account their interests, strengths, and weaknesses” (Flippedlearningnetwork, 2014). Omkring 70% af eleverne har altså en opfattelse af, at undervisningen ved hjælp af Flipped Classroom, bliver mere differentieret og Schunk har et bud på hvorfor dette kan være: ”Jeg synes at især de elever som er skarpe, er glade for at kunne komme hurtigt i gang med indholdet når vi er i timen i stedet for at skulle sidde og vente på at jeg gennemgår det oppe ved tavlen, og de egentlig har forstået det [...] De elever som har brug for noget ekstra kan få mig i mere tid”. De elever hvor udfordringen er passende og hvor de selv kan arbejde videre, har altså her mulighed for at arbejde videre med deres udvikling uden at skulle vente, mens de elever som enten ikke har forstået opgaven eller hvor opgaven ikke er udviklingsadækvat har mulighed for at få hjælp. I henhold til undervisningsdifferentiering og zonen for nærmeste udvikling, er det givende for læreren at have mere tid sammen med eleven, da dette betyder, at læreren har nemmere ved at bestemme alle elevernes udviklingsniveau og dermed give passende udfordringer.

Læreren som vejleder

At være vejleder og sparringspartner, som Schunk beskriver det, er vigtigt i forhold til at kunne arbejde med læring og udvikling af eleven. Jerome Bruner, som er inspireret af Vygotsky, introducerer begrebet stilladsring, der kan bruges i forhold til vejledningen. Det er vigtigt for Bruner, at man stilladsrer eleven i dennes udvikling og giver denne nogle sproglige hjælpemidler, der kan gøres brug af. Læreren vejledning er et eksempel herpå, men også videoerne som eleverne ser derhjemme er et godt eksempel på et forsøg på at stilladsere. Det er muligt for eleverne at se videoen så mange gange som de har finder det nødvendigt, og sætte den på pause hvor de har brug for det. At eleverne altså her har større mulighed for vejledning i forhold til deres opgaver, bekræftes også i den førnævnte amerikanske rapport: ”Overall, close to 80% of students in flipped classrooms agreed that they have more constant and positive interactions with teachers and peers during class time”. I citatet er det altså helt tydeligt, at eleverne oplever mere kontakt og vejledning fra deres lærer i undervisningen ved brug af Flipped Classroom. Vejledning er kommunikation mellem lærer og elev. I enhver kommunikation er der et indholdsaspekt og et relations aspekt

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

(Løw, 2009). Jeg vil videre belyse vigtigheden af lærer-elevrelationen som også er en del af Hilbert Meyers 10 kendetegn for god undervisning (Brodersen, 2012). Derudover vil jeg undersøge, hvordan Flipped Classroom påvirker lærer-elevrelationen.

Niels Egelund pointerer, at i forhold til specifikt danske forhold er relationen essentiel for graden af elevernes læring (Brodersen, 2012). Men hvorfor er det relationelle arbejde så vigtigt for elevernes læring i skolen? Relationen er vigtig for læringen da den har store implikationer på motivationen for at gå til en given opgave. Bandura pointerer at "mestringsforventningerne har vist sig at være bestemmende både for valg af aktiviteter og for indsats og udholdenhed" (Skaalvik, 2008). Dette betyder, at hvis eleven altså forventer at lykkes med opgaven, vil indsatsen og udholdenheden i forhold til opgaven være større. Mestringsforventningerne som Bandura kalder dem, har læreren mulighed for at påvirke. Læreren kan, i henhold til zonen for nærmeste udvikling præsentere eleven for passende udfordringer. Dermed sørges der for at eleven ikke lider unødvendige nederlag, da mestringsforventningen hænger sammen med, hvordan eleven tidligere har klarer samme slags opgaver. En anerkendende og god relation mellem lærer og elev kan i min optik skabe gode vilkår for læring og motivation da elevens mestringsforventninger kan blive påvirket af lærerens syn og forventninger på eleven. Dette kan være medvirkende til at eleven får positive mestringsforventninger. Det at der i Flipped Classroom bliver frigjort tid, som kan bruges til at pleje relationen, lære eleverne bedre at kende og arbejde anerkendende er et potentiale konceptet giver. Man skal dog være opmærksom på, at dette kun er et potentiale og dermed ikke en selvfølge. En essentiel del af det at være lærer er i henhold til ovenstående, at udvikle sin relationskompetence og der er mere tid til samarbejde og kontakt med eleven en god start. "Vi havde også et godt forhold til eleverne, før vi vendte undervisningen på hovedet, men nu har vi endnu tættere relationer til dem" (Bergmann J. &, 2014, s. 36). Bergmann og Sams vurderer selv, at den frigjorte tid som Flipped Classroom tilbyder, kan give læreren en yderligere mulighed for at skabe en relation til eleverne.

Uro

Det koncentrerede fokus på elevaktivitet i undervisningen og dermed også i klasserummet, kan dog støde på nogle udfordringer i den danske folkeskole. Dette vil jeg i det følgende afsnit illustrere. Ifølge Politikken rangerer uro i klassen, som det elever opfatter, som værende det største

Professionsbacheloropgave, april 2014

Jonas Strandmark Rasmussen

LIA 2010127

problem i undervisningen. 53% af eleverne udtrykker et klart ønske om mere ro i den daglige undervisning (Coogan, 2013). Dette er altså et perspektiv, som må medtænkes i en organisering, hvor eleverne skal være mere aktive i undervisningen. Det er i denne sammenhæng vigtigt, at læreren medtænker, at nogle elever finder det udfordrende at blive undervist på en sådan måde. Hvis nogle elever på grund af uro i klassen oplever, at det er svært at koncentrere sig, giver det ikke læring optimale forhold. Selvom eleverne bliver klædt på hjemme fra inden skole, får sådanne elever ikke det samme udbytte af undervisningen, da de ikke får de samme muligheder for at finde ro til at fordybe sig. Man kan sammenligne dette problem med de problemer, der bliver rapporteret rundt omkring i virksomheder, der har indført åbne kontorlandskaber. Effektiviteten kan risikere at falde med op til 10% (Jakobsen, 2012). Dette kan også være noget læreren skal have for øje. For elever, der bliver påvirket af støj, er det måske givtigt at opgaverne og dermed fordybelsen foregår derhjemme, hvor eleverne har mulighed for at strukturere deres eget læringsmiljø. Bergmann og Sams beskriver deres oplevelser omkring uro i klassen og Flipped Classroom på følgende måde:

”...Under den traditionelle undervisningsmodel havde vi elever, som aldrig fulgte med. Eleverne forstyrrede ofte resten af klassen, og havde en negativ indflydelse på alle elevers læring. Ofte kedede eleverne sig, eller også var de bare urolige. Da vi vendte undervisningen opdagede vi noget utroligt. Efter som vi ikke længere bare stod og holdte oplæg for eleverne forsvandt mange af problemerne med at sikre ro i klassen” (Bergmann J. &, 2014, s. 39).

Bergmann og Sams mener, at nogle af de forhold der netop skabte denne uro er neutraliseret, og problemet derfor ikke kommer til udtryk på samme måde med netop denne strukturering. De oplevede altså noget, som de selv beskriver som utroligt, idet at den gruppe af elever, som stod for den største del af larmen, ikke virkede til at kede sig så meget længere. Dermed forsvandt deres incitament for at forstyrre undervisningen og ikke mindst de andre elevers lærings muligheder. Denne undervisningsstruktur fik altså elevernes motivation for at lære til at blomstre.

Videoens potentiale

Med Flipped Classroom struktureringen vil elevernes forberedelse til undervisning blive markant anderledes i forhold til tidligere. Tidligere bestod forberedelsen i at lave opgaver, der var knyttet til det emne, der var blevet undervist i. Dette er en praksis, som i Danmark bliver heftigt diskuteret og nogle steder, bliver der indført lektiefri skoler. Flipped Classroom gør op med denne norm, og

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

videoen som eleverne skal se som forberedelse, har nogle potentialer, som jeg i følgende afsnit ser nærmere på.

Schunk beskriver mulighederne i videoerne således: ”I det normale klasseoplæg kan man komme til at gå i mange retninger med det man snakker om. Men i et videooplæg skal det være mere strammet op og mere præcist, og det er godt for både den dygtige elev, da det er meget konkret, hvad det her handler om og så også for de elever som har svært ved det, at de ved den her video handler om det her, det er det her jeg skal lære noget om. Og det er det her jeg skal forholde mig til. Det kan blive en meget tydelig opgave, det er meget tydeligt med indholdet i forhold til eleven”. Schunk oplever altså, at undervisningen kan blive meget struktureret og gennemsigtig for eleven. Dette gør, at indholdet og tilgangene synes tydelige for eleven qua diverse videooplæg. Tydelighed og gennemsigtige mål er vigtige for elevens læreproces, da de her er klar over emnefeltet, samt hvilke forventninger læreren har til dem. Karsten Gynther introducerer i denne sammenhæng begrebet elevernes didaktiske design (Gynther, 2012, s. 58-59). Når eleverne skal være aktive i deres egen læreproces, er de nødt til at lave deres eget didaktiske design. Deres didaktiske design er en strukturering af arbejdet med et givent emne, i forhold til de rammer som læreren fastsætter. Her er faktorer såsom mål, tidsramme og midler essentielle, ligesom de er lærerens didaktiske design. En ramme som er veldefineret og ikke mindst gennemsigtig, er derfor afgørende for, at eleven har de nødvendige forudsætninger, for at kunne lave et succesfuldt didaktisk design. Det ligger altså i Schunks didaktiske design op til, at indholdet bliver gennemsigtigt for eleven, hvilket ifølge Gynther er en forudsætning for, at eleven kan skabe sin egen læreproces. Videoerne som er med til at gøre læreprocessen gennemskelig for eleven, er gjort mulig af fremtoningen af web 2.0 medier. Netop det at videoerne kan distribueres via web 2.0 medier, er forudsætning for at Flipped Classroom fungerer. Herudover så er Web 2.0 noget eleverne har erfaring med fra deres liv uden for skolen. ”Ud over det er det også en autentisk brug af it i skolen, det er oplagt at gøre det, når vi har de her muligheder for at sætte eleverne på nettet. Her kan de så se nogle film og svare på nogle ting”.

Schunk påpeger, at metoden Flipped Classroom er noget, eleverne kender fra deres dagligdag, og er derfor autentisk. Eleverne er altså vant til at se videoer på internettet, og er derfor fortrolige

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

med disse multimodale genrer. Benyttelsen af elementer i skolen der føles autentiske for eleven, kan være motiverende og hjælpe lærerprocessen på vej.

Det at producere videoer der kan bruges i undervisningsøjemed, er noget som lærere dog kan finde problematisk. Det virker som en relativt forberedelses tung opgave at skulle forberede elevernes aktivitet samtidig med, at eleverne skal have tilsendt en video, som skal gøre det ud for det klassiske tavleoplæg. Dette er en problematik, som jeg senere i Handleperspektivet vil diskutere yderligere, og desuden give et bud på hvordan dette kan gøres muligt.

I Historieundervisningen

Jeg vil i denne del af analysen beskæftige mig med specifikke forhold, der er gældende for historie. Der kan dog også indgå perspektiver, som er gældende for den generelle undervisning, men analysen har sit afsæt i historieundervisningen.

Hvad skal historie?

For at komme nærmere den givne problemformulering, som omhandler muligheder og udfordringer ved brug af Flipped Classroom i historieundervisningen specifikt, vil jeg kigge på hvad historie faget egentlig er og skal. Ligesom alle andre fag i den danske folkeskole står dette nedfældet i Fælles mål 2009 i formål for faget historie.

”Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse” (Undervisningsministeriet, uvm.dk, 2009). I dette stk. 1 af formålet for faget historie, lægger undervisningsministeriet i høj grad op til at faglige kundskaber om den danske kultur, og historie er en vigtig del af historiefaget. Denne form for dannelse er ifølge min optik et udtryk for en stoforienteret fagforståelse, som lægger vægt på den fagfaglig viden, som kan overføres til eleven (Brodersen, 2012). Hvis man til gengæld kigger længere ned i formålet for faget historie, kommer der andre perspektiver på, hvad man i historiefaget skal arbejde mod.

”Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet, og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden” (Undervisningsministeriet, uvm.dk, 2009). Dette stk. 3 har et andet fokus og perspektiv på historieundervisningen. Det er her eleven og dennes muligheder og kompetencer, der kommer i centrum. Historiebevidstheden der her er nævnt, er en central del af historie faget, og jeg vil senere komme nærmere ind på netop denne dimension, da denne har en central plads i den nutidige historiedidaktik. I dette citat kan der argumenteres for at en anden fagforståelse, end den tidligere præsenterede stoforienterede fagforståelse, kommer til udtryk. Den aktivitetsorienterede fagforståelse er baseret på en mere aktiv undervisning, som bygger på motivation og elevens indre udvikling (Brodersen, 2012, s. 26-27).

Med disse to fagforståelser i mente vil det være givende for den videre forståelse af, hvad historiefaget skal at kigge på Wolfgang Klafki. Han er en tysk pædagog, didaktiker, dannelsesteoretiker og fader til den kritisk konstruktive didaktik. Klafki interesserer sig specielt for valget af indholdet i en didaktisk sammenhæng. Den materiale dannelse, er ifølge Klafki, en overførselsproces. Kulturens viden, som denne erhverver sig fortrinsvis igennem videnskaberne, har værdi i sig selv. Undervisningen ses som en proces, der går fra lærer til elev, og her skal læreren formidle den ovenfra fastsatte viden. Stoffet er fastlagt, og skal groft sagt bare puttes ned i hovederne på eleven (Brodersen, 2012, s. 82-86). Den formale dannelse er en kontrast til den materiale dannelse. Eleven sættes mere i centrum af processen i den formale dannelse og man mener at stoffet må komme inde fra eleven. Tanker, følelser og elevens egne perspektiver er vigtige her og målet er at eleven udvikler arbejdsmetoder og faglige tænkemåder (Brodersen, 2012, s. 82-86). Den materiale dannelse hænger i høj grad sammen med en stoforienteret fagforståelse, og den formale dannelse hænger godt sammen med den elevcentrerede fagforståelse. Ifølge Klafki bør man ikke benytte sig af kun den ene eller den anden, men en syntese imellem disse to. Denne syntese kalder Klafki den kategoriale dannelse. Som helhed kan der argumenteres for, at formålet for faget historie i folkeskolen hænger godt sammen med Klafkis tanker om den kategoriale dannelse, da syntesen mellem fagfagligheden og elevens udvikling er til stede. Herudover er Klafkis ideer om, hvordan man kan styrke den kategoriale dannelse også implementeret i Formålet, hvilket vil blive uddybet senere.

Professionsbacheloropgave, april 2014

Jonas Strandmark Rasmussen

LIA 2010127

For at komme nærmere historiefagets kerne, vil jeg nu kigge på, hvordan denne kategoriale dannelsestanke som jeg har identificeret, at formålet for faget historie kan være et udtryk for, hænger sammen med begrebet historiebevidsthed, som er en stor del af den danske historiedidaktik.

Historiebevidsthed

Historiebevidstheds begrebet bygger på, at eleven skal erhverve sig viden om fortiden, der kan benyttes til at sige noget om nutiden og danne en fremtidsforventning. Altså skal stoffet kunne transcenderer tiden, og ikke kun være relevant i fortiden. Her er det relevant at bringe Klafkis eksemplariske princip i spil, som netop skal være en medspiller i forhold til den kategoriale dannelse. Det valgte indhold der undervises i, skal være eksemplarisk og dermed er det spørgsmål som: "Hvilken større og/eller almen menings- eller faglig sammenhæng præsenterer, eller lukker dette indhold op for?" Og "Hvori ligger det valgte emnes betydning for elevernes fremtid?" samt flere, der skal stilles i udvælgelsesprocessen (Pietras, 2011, s. 240). Eksemplarisk stof ligger op til, at eleverne skal kunne se deres egen nutid i problemet, og dermed har mulighed for at forsøge at forstå denne samt navigere i denne. Elevernes historiebevidsthed skal kvalificeres da denne dannes mange forskellige steder, og det er netop igennem arbejdet med det eksemplariske, at muligheden for denne kvalificering er til stede. Hvis eleverne kan danne sig erfaringer med, og blive udfordret af forskellige tilgange og værktøjer til forståelse af historien, har de mulighed for at kvalificere deres egen omgang med historien. Dermed har de mulighed for forholde sig kvalificeret til den historiske information, som de møder i deres hverdag, og benytte sig af den kritiske og genetiske type af historiebevidsthed. At udvælge eksemplarisk stof i historie kan være svært, da man netop der kan komme til at benytte sig af den traditionelle type af historiebevidsthed, der anser Klafki det for vigtigt, at man benytter sig af det som han kalder epoketypiske nøgleproblemer. Disse har netop reelt potentiale til at give nogle pejlemærker i forhold til fortiden, nutiden og fremtiden.

Netop den kritiske og genetiske type af historiebevidsthed hænger sammen med det som Qvortrup betegner som viden af 3. orden i hans kategorisering af vidensformerne (Gynther, 2012, s. 62).

| Vidensniveauer | Vidensbetegnelser | Vidensbetegnelser i skolens praksis (lærerudsagn fra lærermiddel.dk undersøgelse) |
|----------------|-------------------|--|
| 1. orden | Kvalifikationer | Faktaviden, informationer |
| 2. orden | Kompetencer | Brug, anvendelse, analyse |

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

| | | |
|----------|--------------------|-----------------|
| 3. orden | Faglige paradigmer | Perspektivering |
|----------|--------------------|-----------------|

Perspektivering og faglige paradigmer omhandler viden om videnssystemet. Det handler her om at have en forståelse af, at forskellige paradigmer former stoffet forskelligt, og her påpeger Qvortrup, at de andre vidensordner er essentielle for at kunne opnå denne form for viden (Qvortrup, 2014, s. 98).

Vedkommende for eleverne

Didaktikken i den kategoriale dannelse og historiebevidsthed pointerer, at det er vigtigt, at undervisningen er vedkommende for eleven. Det kan dog tyde på, at faget har nogle problemer i forhold til dette, i henhold til følgende citat: "Der kan være mange grunde til, at historie tilsyneladende ikke er et særligt populært fag, elevernes øvrige besvarelser tyder på, at en del af forklaringen hænger sammen med tilrettelæggelse. Tilsyneladende oplever eleverne, at en væsentlig del af historietimerne foregår sådan: læreren gennemgår stoffet og/eller eleverne læser i en grundbog. Bagefter besvarer eleverne skriftligt spørgsmål, der knytter sig til grundbogen – en såkaldt »læs og forstå tilgang« " (Pietras, 2011, s. 115). I henhold til Klafkis tanker om den kategoriale dannelse, skal undervisningen være vedkommende, og her er begrebet den dobbelte åbning essentielt. Eleven skal åbnes for stoffet, mens stoffet skal have en sådan karakter, at det kan åbnes for eleven. Med dette perspektiv vil det være givende at bringe den tyske Psykolog Thomas Ziehe i spil. Ziehes udgangspunkt er en opfattelse af ungdomskulturen som egocentreret ikke at forveksle med egoistisk. De unge kan ifølge Ziehe have svært ved at blive motiveret af noget, som de ikke føler berører dem, og dette er et generelt problem for læreren. Nogle lærere forsøger i bedste mening at relatere stoffet så meget til de unges verden og dermed opløse det anderledes i det, at som Ziehe selv pointerer, at "til sidst er livet i middelalderen ligesom livet i landsbyen i dag" (Ziehe, 1999). Ifølge Ziehe skal der introduceres "god anderledeshed" til elevernes livsverden, som er en anderledeshed, der ikke er så fjern, at den er uforståelig, men ikke så nær, at der ikke er noget anderledes. Der skal altså ikke tages udgangspunkt i deres livsverden, det skal derimod kunne relateres til deres livsverden. Men hvordan introducerer man så denne anderledeshed? Dette har Ziehe et bud på: "Den farbare vej ville være i stedet at gøre ét af to: enten at under-determinere et givet emne,

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

hvilket betyder, at vi ikke fortæller det hele, vi efterlader huller og åbenhed i emnet. Eller at overdeterminere emnet, hvilket betyder, at vi forsyner emnet med særlige træk. Vi intensiverer det” (Ziehe, 1999). Dermed er det ikke op til læreren at lave koblingen til elevernes verden, men derimod lægge op til at udvide elevernes verden med noget spændende, eller lægge op til at eleverne selv laver koblinger. Eleverne skal derfor lave en aktiv handling i denne proces, hvilket leder mig videre til at forholde historieundervisningen til Flipped Classroom.

Flipped Classroom i historieundervisningen

Den aktive undervisning, som Flipped Classroom har mulighed for at afstedkomme, kan benyttes i forhold til at kvalificere processen omkring den kategoriale dannelse og historiebevidsthed. Elevernes muligheder for at arbejde med forståelse på flere niveauer og arbejde med deres egen erkendelsesproces, er et potentiale for undervisningen. Det er dog en reel fare, at undervisningen bliver elevcentreret, og orienterer sig for meget mod den formale dannelse. Med den store fokus på elevaktivitet må læreren være opmærksom på, at det netop er vigtigt, at den anden del også skal være repræsenteret på en dynamisk og givende måde. Jeg vil videre give et eksempel på, hvordan man kan arbejde med en undervisningsaktivitet, som er givende i forhold til historiefaget, samt ligger inden for Flipped Classrooms rammer. En klassisk aktivitet inden for historieundervisningen, er det, at eleven skal formulere en historisk fortælling på baggrund af en i forvejen erhvervet historisk viden. Denne aktivitet ligger inden for Flipped Classrooms rammer, da eleven kan have fået den historiske viden igennem en video som forberedende arbejde, og dernæst skal arbejde aktivt med den. Når eleverne skal danne en historisk fortælling, skal de bruge deres viden på forskellige niveauer og sætte denne ind i tidsligt forløb. Ifølge Qvortrup er en benyttelse og erhvervelse af både faktisk viden og kompetencer i at benytte denne essentielt i forhold til at få eleven op på et højere vidensniveau og dermed kvalificere historiebevidstheden (Qvortrup, 2014, s. 98). Eleven får her en fornemmelse af at være direkte historieskabende, da det er denne, der skaber historien ud fra det vidensgrundlag, der er tilgængeligt. Derudover kan det lede til en forståelse af, at alt historie er konstrueret, hvilket både udvikler den kritiske og den genetiske type af historiebevidstheden.

Da det netop er elevens personlige historiebevidsthed, som kan være erhvervet mange forskellige steder, og læreren derfor ikke har et overblik over, er det, at eleven er aktiv i denne proces essentielt. Dette er dog ikke ensbetydende med, at læreren ikke er vigtig i denne proces, nærmere

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

tværtimod. Lærerens rolle beskriver Schunk således: "Der bliver lagt op til at vi arbejder mere med dette i klassen og jeg kan også fungere meget mere som en vejleder, som en sparringspartner og som en der udfordrer elevernes besvarelser". Læreren har forskellige roller, som er bestemt af den konkrete læringssituation. Det at kunne udfordre elevernes opfattelser, deres vante erkendelsesprocesser og deres didaktiske design giver mulighed for, at eleverne kan nærme sig en kvalificeret historiebevidsthed. Netop muligheden for at udfordre elevens ståsted ligger godt i tråd med Ziehes opfattelse af, at det som skal gøre undervisningen vedkommende, er den gode anderledeshed og overdetermineringen. Dette kan gøres både igennem vejledningen, hvor der bringes nye og markante faktorer ind, men også ved hjælp af, at opgave formuleringen er forsynet med huller, som eleven selv skal reflektere over, hvorledes skal udfyldes eller et intenst fokus på noget af det interessante eller anderledes.

Konklusion

Flipped Classroom giver nogle gode muligheder for generelt at lave en effektiv og virkningsfuld undervisning. Mange elever og lærere oplever, at de får en bedre og mere positiv kontakt med hinanden i undervisningssituationerne. Med elevaktiviteten i centrum får læreren en mere vejledende rolle end i en mere klassisk undervisningsstrukturering. Dette gør, at eleverne oplever, at læreren tager mere højde for deres individuelle præferencer, styrker og svagheder. Relationen mellem lærer og elev får med denne strukturering bedre vilkår, men som med differentiering og vejledning er dette i høj grad afhængigt af lærerens kompetencer inden for disse felter. Det er altså ikke bare gjort ved at "vende" undervisningen om. En problematik som Flipped Classroom kan give i den danske skolevirksomhed, er dog at forberedelsesdelen kan synes meget omfattende.

Formålet for faget historie pointerer, at der er i historiefaget, skal indgå en bred vifte af forskellige aspekter. Historisk fagfaglig viden er en af disse, mens der omvendt også forventes, at eleverne skal lære noget om sig selv og deres egne vilkår og muligheder. Historiebevidsthed er også nævnt i formålet for faget historie, og i den danske historiedidaktik, er dette centralt. Klafkis teori om den kategoriale dannelse hænger godt sammen med historiebevidsthedsbegrebet og generelt formålet for faget historie. At arbejde med Flipped Classroom i historieundervisningen er i god tråd med at danne den syntese mellem fagfaglighed og elevens verden, som Klafki taler for, og derved har

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

undervisningen potentiale til at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Denne kvalifikation af elevernes historiebevidsthed kan ske på baggrund af de gode muligheder for vejledning, udfordring og inddragelse af elevernes livsverden.

Handleperspektiv

I dette handleforeskrivende afsnit vil jeg illustrere, hvilke muligheder der er for at forbedre lærerens praksis i forhold til opgavens problemfelt.

Flipped Classroom kræver meget af lærers didaktiske kompetencer i forhold til, hvordan undervisningen skal forløbe. Desuden vil det, at skulle producere videoer til eleverne virke meget tidskrævende. Alt dette kombineret med en ny arbejdstidsaftale pr. 1. august 2014, hvor lærere kan forvente flere undervisningstimer per uge, kan det virke uoverskueligt - hvis ikke umuligt. Derudover skal der en hel del teknisk "knowhow" til for at strukturere, producere samt distribuere disse videoer, hvilket også kan gøre, at læreren finder metoden mindre tilgængelig at give sig i kast med. Det er da også dette felt Schunk identificerer som den mest problematiske del af Flipped Classroom strukturen. Han har endvidere heller ikke et klart svar på, hvorledes denne skal løses, men har dog for øje, at der må tænkes andre tanker, for at denne form for strukturering kan inkorporeres i undervisningen: "Man må tænke på ny forberedelse til ny undervisning. For det er ikke bare at have den forberedelse som man havde før, og alt det man lavede før og så lægger jeg lige en video ovenpå. Det bliver umuligt inden for den tid man har til forberedelse og det er ikke hensigtsmæssigt. Man må i stedet tænke at man kan tage udgangspunkt i at lave videoerne i forhold til forberedelse". Der er klare fordele forbundet med brugen af disse videooplæg, men hvis dette er en for tidskrævende praksis for læreren at forberede, kunne man forestille sig andre alternativer. Videoen er en multimodal tekst, men der kunne til tider også udleveres en almindelig tekst til eleverne som en del i deres forberedelse og beholde konceptet omhandlende elevaktivitet i undervisningen. Dette er en praksis, der ikke er så forberedelsestung, og måske kan give nogle af de samme muligheder i forhold til elevernes læring og trivsel.

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

En anden del i forhold til lærerens forberedelse af undervisningen er det at finde ud af, hvordan klassesiden rent faktisk skal struktureres. Idealet er, at eleverne skal være aktive, men denne del kræver selvsagt også en del forberedelse. I arbejdet med forberedelse af undervisning, er der udviklet forskellige didaktiske modeller, som skal hjælpe med at kvalificere undervisningen ved at sørge for, at forskellige kategorier bliver medtænkt. Didaktik 2.0 modellen som er udviklet af Karsten Gynther m. fl. ved hjælp af et aktionslæringsforløb, er en af disse didaktiske modeller, som kan benyttes. Denne model vil være givende for lærerens praksis at benytte, da denne netop omhandler brugen af Web 2.0 medier i undervisningen. For det første bygger Flipped Classroom på web 2.0 teknologi, da det netop er essentielt for at kunne distribuere videoerne ud til eleverne. Derudover så bygger benyttelsen af web 2.0 medier på, at brugerne er aktive og kollaborative. Didaktik 2.0 modellen siger altså noget om en undervisningsstrukturering, hvor eleven er en aktiv medspiller, og modellen kan derfor være givende for undervisningen og være medvirkende til at kvalificere lærerens forberedelse af denne. En benyttelse af de førnævnte web 2.0 medier i større grad i undervisningen, når man arbejder med Flipped Classroom, ligger i en naturlig forlængelse. Dette er da også et perspektiv, et forskningsprojekt der skal foregå på Sødalskolen i Århus, har for øje. Projektet går under navnet klasserummet.dk, og er lige nu, i det de selv kalder for udviklingsfasen. Det der skal udvikles, er et it-system, der knytter elever til lærere og læringsvideoer til elever (se bilag 2). Det der bliver omtalt her, er netop et web 2.0 medie, hvor videoerne er basen, men hvor der er mulighed for interaktion. Tanken er at lave et interaktivt web 2.0 klasserum, deraf navnet klasserummet.dk

En anden mulighed it systemet skal indeholde, er muligheden for optagelse af læringsvideoer på en tilgængelig og let måde. Dette vil i min optik være et kvalificeret bud på et tiltag, der vil forbedre Flipped Classrooms praksismuligheder

Den rent tekniske del som Flipped Classroom kræver, er at eleverne skal have adgang til internettet på en eller anden enhed, kan dog være problematisk. Skolen kan ikke stille krav om, at elever skal have internet eller for eksempel en computer, da alle elever skal have lige adgang til folkeskolen, uanset familiens økonomiske formåen (Undervisningsministeriet, folkeskolens formål, 2010). Dog viser undersøgelser om elevers brug af digitale medier, at op mod 92 procent af alle danske unge har adgang til internettet hjemmefra, så mulighederne er der reelt (Danmarksstatistik,

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

2013). Dette er også noget man fra Undervisningsministeriet vil tage højde for. I den seneste rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut omhandlende anvendelse og perspektiver for it i undervisningen påpeges det, at man skal arbejde hen imod, at folkeskolens it remedier skal gå fra at være af statisk karakter, såsom computerrum til at være af mere dynamisk karakter, hvor eleverne får udleveret iPads, hvilket allerede bliver gjort flere steder på forsøgsbasis (Undervisningsministeriet, Fælles Mål - Elevernes alsidige udvikling, 2009).

Da Flipped Classroom ligger op til en mere aktiv undervisning i skoletiden, kan det være givende for lærerens handlemuligheder, at skolens rammer ændres. Det helt optimale for konceptet ville være, at skolerne havde mulighed for at ændre rammerne således, de passede til mange forskellige arbejdsformer. Eksempelvis hvis elever, der skal arbejde selvstændigt, havde mulighed for at isolere sig i et lydtæt rum nederst i klassen, i det der tidligere i opgaven er nævnt, at uro i klassen kan påvirke læringseffekten. Store ændringer som tilbygninger i klassen er dog ikke økonomisk tilgængelige på de fleste skoler i dag, og derfor må læreren tænke i alternativer til denne løsning. Et alternativ kunne i min optik være at udstyre klasserummet med skillevægge, så det isolerede rum stadig ville være tilgængeligt. I dette eksempel vil støjen stadig kunne genere nogen elever, men der ville være en vis ro i synsrummet. For at komme uroen til livs ville en mulighed være at udstyre elever, der fandt uroen meget forstyrrende for deres koncentration med musik eller høreværn.

.

Perspektivering

I indledningen blev det beskrevet, hvordan flere og flere undervisningskoncepter pga. af den globaliserede verden, bliver noget vi i Danmark må forholde os til. Disse koncepter bliver til tider i medierne og blandt politikerne udråbt som vores utroligt dyre skolesystems redning. Det sidste årti har budt på en øget fokus på, at evaluere skolerne i forhold til en input-output effekt, og de danske skoler klarer sig ikke så godt som håbet i de internationale undersøgelser som for eksempel PISA. Her passer koncepterne rigtig godt ind i den politiske diskurs, hvor politikerne søger at komme med løsninger på, hvordan problemet skal løses. Koncepterne skal helst være evidensbaserede, fordi de hermed kan vise, at det giver et positivt output, og dette er svært at argumentere

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

imod i den offentlige debat. Da beslutningstagerne vil vise handlekraft, kan der ovenfra blive implementeret disse undervisningskoncepter som et led i at styrke folkeskolen. Koncepterne er altså noget læreren må forholde sig til, da disse kan blive tvunget ned over hovedet på hele skoler - endda kommuner. I min optik er det vigtigt, at man som lærer formår at navigere i disse koncepter, og dette har da også været en af bevæggrundene for denne opgave.

Den professionelle lærer er et ord vi på læreruddannelsen har stødt på et utal af gange. I lærerprofessionalismen ligger en tanke om, at læreren skal kunne reflektere over praksis på en analytisk og teoretisk baggrund. "Den professionelle må kunne forholde sig til pædagogiske koncepter både som et udtryk for teori [...] som de implementeres og udmøntes institutionelt og kontekstuel" (Hansen, 2013, s. 8). Det er altså vigtigt at den professionelle ikke bare overtager et undervisningskoncept uden at benytte sig af sin refleksionskompetence. Hvis konceptet bare bliver brugt, kan det have nogle ikke gennemtænkte konsekvenser i forhold til undervisningen og de mål, man har sat. Derudover kan et sådan koncept være udtryk for idealer og dannelses tanker, som ikke er svarende til hverken lærerens eller folkeskolens formål.

En diskussion der udledes af dette er, hvorvidt man som lærer skal vælge formen, før man bestemmer indholdet, eller om indholdet skal komme før formen. Når der bliver talt om, at koncepter skal implementeres på hele skoler, må det være ud fra et syn om, at man har identificeret en metode, der giver mening i forhold til de mål, man har for undervisningen. Denne tilgang plæderer Qvortrup for, i det at han har identificeret forskellige arbejdsmetoder, der passer til de vidensniveauer, som jeg tidligere har omtalt (Qvortrup, 2014, s. 135). Jeg finder det dog problematisk at sige, at indholdet skal passes ind i formens rammer, da der er mange faktorer, der må være med til at bestemme det givne indhold. Indholdet og formen skal selvfølgelig passe sammen, da det ellers ikke vil give en virkningsfuld undervisning. I min optik må værdier, målene for undervisningen og konteksten være med til at bestemme det indhold, der skal arbejdes med, og dernæst skal disse faktorer bestemme formen. Det at koncepterne er evidensbaserede, og der er registreret en output effekt i de undersøgelser, som der er foretaget, er ikke nok til at argumentere for en implementering. Flipped Classroom er et af disse koncepter, hvor der i USA er påvist en læringsfremgang, men det kan endvidere diskuteres, hvorvidt disse undersøgelser har mulighed for at måle det, som jeg i opgaven har fundet frem til at historiefaget for eksempel skal.

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

Bibliografi

- Bergmann, J. &. (2014). *Flipped Classroom - vend din undervisning på hovedet*. Aarhus C: Turbine.
- Bergmann, J. o. (2014). *Flipped Classroom*. Turbineforlaget.
- Binderup, T. (2007). *Historiebevidsthed i det moderne*. KvaN.
- Brodersen, P. m. (2012). *Effektiv undervisning*. Gyldendal.
- Coogan, S. (3. Juni 2013). *Elever: Larm og uro i klasseværelset er et kæmpe problem*. Hentet fra <http://politiken.dk/indland/ECE1987593/elever-larm-og-uro-i-klassevaerelset-er-et-kaempe-problem/>
- Danmarksstatistik. (24. juni 2013). *DST.dk*. Hentet fra <http://www.dst.dk/pukora/epub/upload/19372/itbefeuf.pdf>
- Flippedlearningnetwork. (12. Marts 2014). <http://fln.schoolwires.net/FLN>. Hentet fra Flippedlearningnetwork: http://fln.schoolwires.net/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Gynther, K. (2012). *Didaktik 2.0*. Akademisk forlag.
- Hansen, M. S. (2013). Hvordan kan pædagogiske koncepter blive pædagogiske? *Unge pædagoger nr. 1*, s. 6-18.
- Jakobsen, H. Ø. (19. December 2012). *videnskab.dk*. Hentet fra <http://videnskab.dk/kultur-samfund/abne-kontormiljoer-koster-virksomheder-milliarder>
- Juul, H. (2010). *Pædagogik - Et overblik*. Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels forlag.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning*. Akademisk forlag.
- Pietras, J. o. (2011). *Historiedidaktik*. Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2014). *Det vidende samfund - mysteriet om viden læring og dannelse*. Unge pædagoger.
- Skaalvik, E. (2008). *SKolens læringsmiljø*.
- TV2. (26. august 2008). *Skolen - verdensklasse på 100 dage*. Hentet fra [tv2.dk: http://programmer.tv2.dk/skolen/eksperimentet/article.php/id-14725207:p%C3%A5-tv-2-skolen--verdensklasse-p%C3%A5-100-dage.html](http://programmer.tv2.dk/skolen/eksperimentet/article.php/id-14725207:p%C3%A5-tv-2-skolen--verdensklasse-p%C3%A5-100-dage.html)
- Undervisningsministeriet. (2009). Hentet fra [uvm.dk: http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_historie_12.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_historie_12.ashx)
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål - Elevernes alsidige udvikling*. s.l: Undervisningsministeriets håndbogsserie s.
- Undervisningsministeriet. (2010). *folkeskolens formål*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K1>

Professionsbacheloropgave, april 2014
Jonas Strandmark Rasmussen
LIA 2010127

wikipedia.com. (23. April 2014). *wikipedia.com*. Hentet fra http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

Ziehe, T. (1999). *wikispaces*. Hentet fra

<http://tekster.wikispaces.com/file/view/Ziehe%2C+Thomas+%281999%29+-+God+Anderledeshed.pdf/40268316/Ziehe%2C%20Thomas%20%281999%29%20-%20God%20Anderledeshed.pdf>