

# IT og digitale medier – et motivations- og læringsskabende redskab i tyskundervisningen



Bachelorprojekt (tysk)

Lykke Jensen, Lrnet910

UCSJ Roskilde

Aflevering: 03-06-2013

Vejledere: Finn Sørensen/

Linda Rask Vestergaard

## Indholdsfortegnelse

<b>Indholdsfortegnelse</b>	<b>1</b>
<b>1. Indledning</b>	<b>3</b>
<b>2. Problemformulering</b>	<b>4</b>
<b>3. Emneafgrænsning</b>	<b>4</b>
<b>4. Opgaveopbygning og metode</b>	<b>5</b>
4.1 Metode for indsamling af empirisk data	6
<b>5. Læring</b>	<b>8</b>
5.1. Konstruktivisme	8
5.2. Samspil og kultur	10
5.3. Udviklingszonen	10
5.4. Delkonklusion	11
<b>6. Motivation og læring</b>	<b>11</b>
6.1. Hvad er motivation?	11
6.2. Behov	13
6.3. Motivationsudfordringer i det senmoderne samfund	14
6.4. Hverdagsbevidsthed	15
6.5. Det kulturelle præstationspres	17
6.6. "Præstationsstrategier"	20
6.7. Delkonklusion	20
<b>7. IT og digitale medier</b>	<b>21</b>
7.1. De digitale rum	21
7.2. Læringsmålene i tyskfaget	23
7.2.1. Kommunikative kompetencer	23
7.2.2. Opbyggelse af ordforråd	25

<b>7.3. IT og digitale medier og motivation i undervisningen</b>	<b>28</b>
7.3.1. Lærerens motivationsstrategier	28
<b>7.4. IT og digitale medier og undervisningsdifferentiering</b>	<b>30</b>
7.4.1. Læringsstile	31
7.4.2. Lærerens stilladserende rolle	33
<b>8. Et trygt arbejdsmiljø</b>	<b>35</b>
<b>9. Sammenfatning</b>	<b>37</b>
<b>10. Konklusion</b>	<b>39</b>
<b>11. Perspektivering</b>	<b>39</b>
<b>12. Litteraturliste</b>	<b>41</b>
Bøger:	41
Håndbøger:	42
Artikler:	42
Rapporter:	43
Websider:	43
<b>Bilag 1 (5 sider)</b>	<b>46</b>

## 1. Indledning

---

I vore dages teknologiske tidsalder udvikles hele tiden nye digitale medier, som finder vej ind i vores hverdag. Den danske folkeskole må "følge med tiden" for at opfylde kravet om dannelse af eleverne og hertil hører også brugen af IT og digitale medier, som er blevet et gennemgående tema i Fælles Mål. Man kan således i faghæfte 48 bl.a. læse følgende: *"Gode it- og mediekompetencer, og evnen til at ajourføre dem, er ... blevet væsentlige forudsætninger for, at man som borger kan tage aktivt del i et moderne, demokratisk og digitaliseret samfund."*<sup>1</sup>

I en pressemeddelelse fra 13. marts i år fremhæver undervisningsminister, Christina Antorini, at der i brugen af IT og digitale medier oven i købet kan være motivations- og læringsmæssige fordele.<sup>2</sup> I en kronik i Politiken fra oktober sidste år stilles der dog spørgsmål ved, om; *"... det en banal selvfølge, at anvendelse af IT i skolen er den effektive vej til den gode læringsproces?"*<sup>3</sup> - et spørgsmål, der i offentligheden ofte bliver diskuteret, da der løbende afsættes store summer på budgetterne til at opgradere og udvide skolernes teknologi. Kronikørerne fra Politiken har konstateret, at det indkøbte materiel ikke bliver brugt så meget, som skoleledere og politikere havde håbet på og måske forventet. De mener dog ikke, at det skyldes, at; *"lærere som faggruppe er ramt af en særlig mediedysleksi"*<sup>4</sup>, men at man i planlægningen jo må vurdere, om og hvornår det er pædagogisk og didaktisk velegnet i undervisningen.

Som lærerstuderende og helt "grøn" i faget, har jeg måttet konstatere, at mine egne erfaringer med brugen af disse medier i undervisningen har været meget begrænset, og at det derfor har kunnet være svært at foretage ovennævnte vurderinger. Og jeg er tilsyneladende ikke ene om dette - flere lærere har nemlig oplevelsen af, at de står alene med ansvaret for at bruge IT og digitale medier i deres undervisning.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Undervisningsministeriet, 2010, s. 4

<sup>2</sup> Undervisningsministeriet, 2013

<sup>3</sup> Schmidt&Jensen, 2012

<sup>4</sup> ibid

<sup>5</sup> Gertsen Pedersen, 2009

Mine erfaringer fra min praktik er dog også, at man som lærer ikke kan få for mange ”redskaber” til at skabe motivation i undervisningen, for jeg har ved selvsyn måttet konstatere, at det er en meget stor (og til tider temmelig svær) udfordring at få vækket elevernes motivation, så sådanne ”sidegevinster” ved brugen af teknologien, vil for mig synes meget kærkomne.

I min 4. års praktik valgte jeg i en periode at lade eleverne i tysk arbejde med et opgaveorienteret forløb, hvor de primært benyttede sig af IT og digitale medier i udfærdigelsen af deres opgave og til brug ved fremlæggelsen. Der var ikke altid i dette fag en skov af hænder i f.eks. gennemgangen af lektierne fra dagen før, og når de ved skole-hjem samtalen blev spurgt om, hvorfor, sagde nogle bl.a., at de ikke brød sig om at sige noget i klassen, men de havde ikke et svar på grunden til dette. Jeg oplevede dog i forløbet, at eleverne var meget aktive, og her holdt de sig ikke tilbage fra at snakke tysk både alene med deres makker eller når der var andre i klassen, eller på gangene, hvor de arbejdede.

Ovenstående overvejelser og perspektiver har gjort det interessant for mig at undersøge følgende:

## 2. Problemformulering

---

***Hvordan kan brugen af IT og digitale medier i tyskundervisningen være med til at styrke elevers motivation og læring?***

## 3. Emneafgrænsning

---

Jeg vil i denne opgave udelukkende beskæftige mig med brugen af IT og digitale medier i forbindelse med det tema, der - i det førnævnte faghæfte 48 – kaldes for ”produktion og formidling”<sup>6</sup>, da jeg, hermed kan trække på min empiri fra det førnævnte forløb. Jeg vil derfor af samme grund kun beskæftige mig med de læremidler, der blev benyttet i dette forløb. Af pladshensyn, og fordi jeg ikke finder det så relevant i denne forbindelse, vil jeg ikke beskæftige mig nærmere med kildekritik og de etiske retningslinjer mv., som ellers er af stor vigtighed i elevernes arbejde med internettet og ej heller vil jeg diskutere den mere mediefaglige vinkel, der lægges op til i det pågældende punkt i faghæftet. Det skal endvidere tilføjes, at min empiri er samlet i

---

<sup>6</sup> Undervisningsministeriet, 2010, bl.a. s.2

forbindelse med et forløb, hvor eleverne arbejdede parvis sammen, hvilket betyder, at jeg udelukkende vil referere til arbejdet med IT og digitale medier i sammenhæng med denne undervisningsform.

I forbindelse med afsnittet om læringsmålene for tyskfaget, har jeg valgt enkelte begreber ud, som jeg beskæftiger mig med, nemlig ordforrådsopbyggelse, automatisering og kommunikativ kompetence. Det vil af afsnittet fremgå, hvorfor og hvorledes disse hænger sammen, men det skal her fremhæves, at denne "forenkling" er gjort velvidende, at faget indeholder mange flere aspekter, der er vigtige i opnåelsen af målene for faget. Det var dog ikke her muligt at inddrage alle.

## 4. Opgaveopbygning og metode

---

Opgaven vil herfra være opdelt i fire hovedafsnit, hvoraf det sidst er et mindre afsnit, der kort omhandler skabelsen af et trygt arbejdsmiljø, som opgaven vil vise, er en af forudsætningerne for skabelsen af motivation og læring.

I det første af de tre øvrige hovedafsnit, *læring*, tager jeg udgangspunkt i Fælles Mål og forklarer, i et samspil af Piagets kognitive erkendelsesteori og Leo Vygotskys kulturhistoriske skole, hvorledes vi i den danske folkeskole arbejder ud fra et udpræget socialkonstruktivistisk syn på læring. Afsnittet vil blive rundet af med en opsummerende delkonklusion.

Herefter følger et afsnit, Motivation og læring, der - med både begreber fra bl.a. Hans Vejleskov samt et kig på Marslows behovspyramide vil definere begrebet motivation og de bagvedliggende behov, der styrer denne. Dernæst har jeg fundet det særdeles relevant at se på, hvilke motivationsudfordringer, der ligger i det senmoderne samfund, her begrundet med begreber af Jens Rasmussen, men også belyst med Thomas Ziehes *kulturelle frisættelse*. Hvorledes vi som lærere kan opleve eleverne i deres søgen efter behov, set i lyset af disse udfordringer, vil blive belyst i tre delafsnit primært med brug af Knud Illeris' begreb *hverdagsbevidsthed* Einar M. Skaalviks fokus på *det kulturelle præstationspres*, samt et kig på de strategier, vi må være opmærksomme på at kunne støde på fra elevernes side, her defineret af Rohwer, Rohwer og B-Howe. Dette hovedafsnit vil ligeledes være samlet i en opsummerende delkonklusion.

Endelig følger et hovedafsnit der – efter en kort definition af begreberne IT og digitale medier - diskuterer disse i forhold til læringsmålene i tysk.<sup>7</sup> Her har jeg valgt at bruge Karen Lunds dækkende begreb *kommunikativ kompetence*, da jeg på denne måde bedre kan diskutere målene under ét i forhold til teknologien og jeg vil endvidere i dette delafsnit inddrage teoretikere som Birgit Henriksen, Ulrika Tornberg, Butzkamm og Zimmermann og Robert Kleinsroth. I forbindelse med mediernes bidrag til motivation i tyskundervisningen, vil jeg læne mig op af Zoltán Dörneys lærerstrategier, og endelig vil jeg, med hjælp fra Dunn og Dunn, under delafsnittet om undervisningsdifferentiering, komme ind på elevernes læringsstile og samtidig runde Jerome Bruners stilladseringsbegreb, som det bliver fremstillet af Nora Lindén.

I disse afsnit vil jeg løbende holde teorien op imod den empiri, jeg har valgt at benytte mig af i opgaven – primært vil dette dog foregå i afsnittet om IT og digitale medier i undervisningen. Det betyder samtidig, at der ikke vil være et decideret empiriafsnit i opgaven, og jeg vil derfor, sidst i dette afsnit, beskrive metoden for indsamlingen af mit eget empiriske data, som vil være min primære empiriske kilde. Denne er som nævnt indsamlet i min 4. års praktik. Det pågældende forløb løb over 3 uger og foregik med en 7. klasses tyskhold. Det skulle udmunde i præsentationer af, hvad de havde lært i deres tyskundervisning indtil nu. (De havde haft tysk i 6. klasse også.) De arbejdede sammen parvis i et slags opgaveorienteret forløb, hvor de skulle producere en film, power point e. lign., og hvor kravet var, at det skulle indeholde mindst to dialoger og to præsentationer af noget eller nogen, f.eks. dem selv, en tysk by eller lign. De havde frie rammer omkring brug af IT og digitale medier, f.eks. computere, softwareprogrammer, kameraer, mobiltelefoner mv., samt sammensætning og udformning af præsentationen. Kravet var blot, at de selv enten via et medie eller "live" skulle fremlægge lydsiden til produktet.

#### 4.1 Metode for indsamling af empirisk data

Da mit udgangspunkt med at vælge et sådan forløb var, at jeg ikke havde erfaring med arbejdet med IT og digitale medier i undervisningen, ønskede jeg efter forløbets afslutning at høre om elevernes erfaringer med at arbejde med disse på denne måde – og om motivationen for brug af dem i undervisningen generelt. Jeg valgte at indsamle denne viden gennem semistrukturerede interviews, da jeg på denne måde kunne få adgang til nærmere uddybninger af den enkelte elevs

---

<sup>7</sup> Afsnittet er delt op i tre delafsnit, der hver omhandler IT og digitale medier i forhold til de tre efterfølgende, understregede begreber.

erfaringer fra hans eller hendes dagligverden. Det interessante ved denne interviewmetode er i denne sammenhæng bl.a., at der i samspelet mellem interviewer (mig) og den interviewede (eleven) kan opstå ny indsigt og bevidsthed fra elevens side omkring de temaer, som jeg havde valgt at koncentrere mig om – noget, de måske ikke lige havde tænkt over umiddelbart. Metoden har desuden ikke nogen endelig fastlagt måde, hvorpå spørgsmålene udarbejdes, hvilket betød, at jeg valgte at lave en række spørgsmål på forhånd, delt op i kategorier, der kan beskrives som *motivation i forhold til IT generelt og det pågældende forløb, lærerens rolle og samarbejdet med makkeren*. Dette, mente jeg, var nødvendigt, da min ringe erfaring med at interviewe ville kunne betyde, at jeg ville gå i stå undervejs og ikke få stillet de ønskede spørgsmål. Af samme grund valgte jeg at optage interviewene. Samtidig havde jeg dog den frihed at kunne stille opfølgende spørgsmål for dels at få uddybet elevens svar, men også for at kunne indsnævre fortolkningsmulighederne af disse. Jeg har dog undervejs, og også i analysen af svarene, arbejdet ud fra hermeneutikken, og således været opmærksom på, at jeg ikke kan forholde mig fuldstændig objektiv i fortolkningen af elevernes svar, og at elevernes kontekst må "tilgodeses" i deres svar.

Interviewene fandt enkeltvis sted i et mindre, hyggeligt værelse, som normalt benyttes af lærerne til forberedelse, men hvor vi under interviewene var sikret, at ingen forstyrrede. Jeg var opmærksom på at informere/briefe eleverne om, hvad det indsamlede skulle bruges til, og at de ville være anonyme, og at hverken lærer, klassekammerater eller andre ville få adgang til svarene. Jeg indledte derefter med nogle direkte spørgsmål om deres motivation til tyskfaget generelt, og hvad de mente om deres egen arbejdsindsats. Derefter fulgte spørgsmålene struktureret efter temaer, dog med visse afstikkere, når de opfølgende spørgsmål lappede over temaerne. Til slut rundede jeg af med at takke og høre, om de havde følt nogen ubehag ved at blive interviewet, og om de havde nogle spørgsmål.

Interviewene lyttede jeg igennem flere gange bagefter, og valgte de svar ud, jeg fandt mest interessante og relevante at analysere. Disse transskriberede jeg til en litterær stil, da jeg ikke fandt det relevant at lave sproglige analyser.<sup>8</sup>

Som empiri har jeg desuden valgt at bruge rapporten, "IT i skolen – undersøgelse af erfaringer og perspektiver", fra 2009, udfærdiget af EVA på baggrund af selvevalueringer og interviews fra ikke

---

<sup>8</sup> Kvale og Brinkmann, 2008, s. 34, 67, 72-73, 89, 144, 194, 207-209, 217, 292, 307-308



blot elever og lærere, men også skoleledere og forældre fra skoler fra 11 kommuner. Denne undersøgelses formål er både at kaste lys over, hvordan IT anvendes, men også, hvilket udbytte de medvirkende føler, der har været af brugen af IT i undervisningen.<sup>9</sup> Rapporten er interessant i denne sammenhæng, da den, fordi den tilføjer bl.a. lærernes erfaringer, dels fungerer som supplement til mine elevinterviews og fordi den samtidig giver et mere kvantitativt bidrag end min egen empiri, selvom den dog må kategoriseres som en kvalitativ undersøgelse i kraft af den måde indsamlingen af data er foregået på.

## 5. Læring

---

For at kunne forholde mig til, hvorledes IT og digitale medier kan have en indflydelse på elevernes motivation og læring, vil jeg indlede med at se på disse to begreber og lægger her ud med læring.

### 5.1. Konstruktivisme

Folkeskolens formålsparagraf indledes med følgende ordlyd; ” *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give<sup>10</sup> eleverne kundskaber og færdigheder...* ”<sup>11</sup>, og lægger således op til at viden kan gives videre – en tankegang, som jeg mener ikke falder i tråd med Fælles Mål overordnet, hvor man mere arbejder ud fra en *socialkonstruktivistisk* tankegang med sin fokus på elevers forskellige læringstilgange, undervisningsdifferentiering m.m.<sup>12</sup> I bl.a. faghæfte 48 om IT og mediekompetencer ser man også elevens aktive deltagelse fremhævet; ”*Eleverne skal i højere grad sættes i stand til at deltage frem for at modtage*”<sup>13</sup>. I begrebet *konstruktivisme* ligger, at den enkelte gennem kognitive processer konstruerer en bekendtgørelse med sig selv og omverdenen ved hjælp af sanseindtryk og aktiv deltagelse er i denne proces nødvendig.

Får at gå lidt dybere ned i teorien omkring denne selvkonstruktion af viden, må der kigges på Jean Piaget, som bliver regnet som ophavsmanden til den erkendelsesteoretiske konstruktivisme. Hans store interesse lå i at finde ud af, hvordan vi skaffer os viden, hvilket naturligvis er meget relevant for os som lærere i vores arbejde med at bidrage til oparbejdelse af elevernes kundskaber og færdigheder. Piaget mente, at børn fra starten af livet er aktive og sociale væsener, hvis kognitive

---

<sup>9</sup> EVA, 2009

<sup>10</sup> Min fremhævelse

<sup>11</sup> Undervisningsministeriet, 2009

<sup>12</sup> Ibid, 2009

<sup>13</sup> Undervisningsministeriet 2009, s. 5

udvikling er fokuseret på udvikling af sprog og tænkning. Barnets erfaringer med sig selv eller omverdenen systematiseres i såkaldte skemaer (kognitive strukturer), og læring sker gennem en *adaptation* – hvor nye erfaringer, enten vil blive "udsat" for en assimilations- eller akkomodationsproces i forhold til de eksisterende erfaringer – der sker altså henholdsvis en tilføjelse eller en omstrukturering, hvor man enten kan bruge sine i forvejen "lagrede" erfaringer til at forstå noget med eller man ændrer disse, så de passer til de nye. Al viden bliver på denne måde kontekstafhængig og skabes ud fra, hvem der har skabt den, samt hvor og hvornår den er skabt.<sup>14</sup>

Dette betyder altså, at vi i en undervisningssituation har individer, der hele tiden konstruerer eller rekonstruerer deres syn på verden. I forhold til fælles mål lægges der op til begge dele; eksempelvis vil arbejde med "*nære og genkendelige emner*"<sup>15</sup> umiddelbart appellere til en assimilationsproces, hvor i mod arbejdet med f.eks. kildekritik<sup>16</sup> eller projektopgaver med problemformuleringer kræver større refleksion og kritisk tænkning, som netop, ifølge Knud Illeris, kan skabe akkomodation,<sup>17</sup>. Men først og fremmest er eleverne altså nødt til at være *aktive*. "*Børn bør eksperimentere selv...*", sagde Piaget. "*For at et barn skal forstå noget, må det selv konstruere sin forståelse, det må genopdage den...*" – og hertil skal nævnes, at det at være aktiv ikke nødvendigvis behøver betyde at være producerende; også lytning og læsning klassificeres, ifølge Piaget, som en aktivitet.<sup>18</sup>

Også Fælles Måls store fokusering på undervisningsdifferentiering, udspringer af den konstruktivistiske tænkning. Piaget mente, at vores kognitive udvikling foregår gennem *stadier* i barndommen/ungdommen, og det interessante er, at alle børn skal igennem disse stadier i en bestemt rækkefølge, men de udvikles ikke nødvendigvis med samme hastighed.<sup>19</sup> I faghæftet for faget tysk finder man derfor f.eks. formuleringen; "*En undervisning, der bygger på undervisningsdifferentiering, tilrettelægges, så den både styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov ...*"<sup>20</sup>

---

<sup>14</sup> Illeris 2006, s. 57, Rasmussen 2004, s.241, Jerlang 1993, s. 233-234

<sup>15</sup> Undervisningsministeriet, 2009

<sup>16</sup> At vi i det hele taget opererer med begrebet kildekritik, er i sig selv konstruktivistisk; vi accepterer her, at der er tale om flere versioner af "sandheden" – en sandhed, som nemlig ikke endegyldigt findes, inden for den konstruktivistiske tankegang.

<sup>17</sup> Illeris 2006, s. 57

<sup>18</sup> Rasmussen, 2004, s. 203

<sup>19</sup> Illeris, 2006, s. 49

<sup>20</sup> Undervisningsministeriet, 2009, Faghæfte 17????

## 5.2. Samspil og kultur

I ovenstående passage fra Fælles Mål kan man også læse, at der skal lægges op til et samarbejde og fælles oplevelser – så her ligger der et mere *social*konstruktivistisk syn på læring. Hvor Piaget har fokus på de kognitive processer, kan vi hos Vygotsky og den kulturhistoriske skole finde et mere socialt og interaktivt læringsyn. Han fokuserer på vigtigheden af samspillet mellem – her – eleven og en anden og mere kompetent, f.eks. en voksen eller en klassekammerat. I dialogen med disse konstrueres viden og færdigheder, som elevens så internaliserer og herved integrerer som sin egen kognitive struktur, og hermed får undervisningen altså en stor rolle hos Vygotsky. Samspillet betyder samtidig, at det kulturelle aspekt får en stor rolle, for eleven vil uundgåeligt blive påvirket af de holdninger, trends, normer osv., der er i samfundet og dermed hos de andre. Dette vil blive behandlet længere fremme i opgaven.<sup>21</sup>

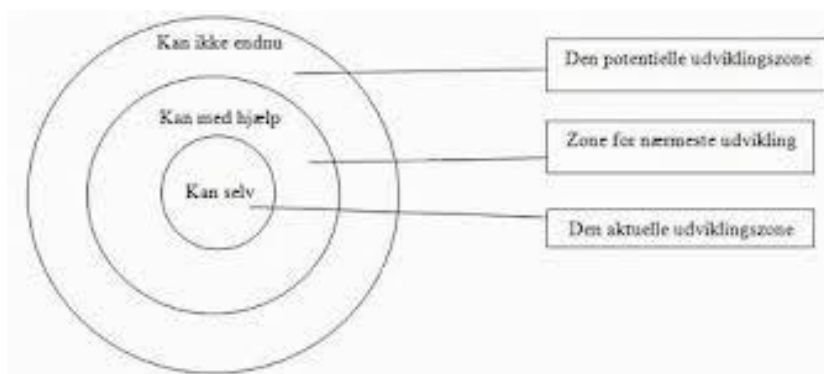
## 5.3. Udviklingszonen

Det er dog heller ikke hos Vygotsky ligegyldigt, hvilket niveau undervisningen foregår på. Han opererer dog ikke med stadier, men i stedet med *udviklingsniveauer*, og denne ”opdeling” finder jeg meget brugbar som lærer. De er universelle, og kan knyttes til al slags læring, da de ikke indeholder bestemte temaer eller emner, men blot illustrerer, hvorledes man, med det, man kan, har mulighed for at bevæge sig videre til noget, man endnu ikke mestrer. Pointen fra Vygotsky er, at man skal ramme en zone midt imellem – denne kalder han for *Zonen for nærmeste udvikling (ZFNU)*<sup>22</sup>, og det er i denne zone læring kan opstå. Undervisningen (stoffet osv.) må altså hverken være for let – så bliver man ikke udfordret tilstrækkeligt til at ny læring kan skabes, men det må heller ikke være så svært, at eleven ikke har nogen viden (strukturer), han i forvejen kan knytte det til. Her har det altså – ligesom hos Piaget – med elevernes forudsætninger at gøre, det er dem, man må arbejde ud fra – og ifølge Vygotsky ligefrem tage udgangspunkt i. Det betyder, at jo mere, eleven ved, desto mere viden er der grobund for at bygge ovenpå.

---

<sup>21</sup> Rasmussen, 2004

<sup>22</sup> Jeg har valgt at benytte denne udgave af en model for ZFNU (model 1). Jeg har fundet den på nettet og lånt fra en skoles intranet, da den tydeligt illustrerer både zonerne, og deres betydning



Model 1

## 5.4. Delkonklusion

Man kan altså af ovenstående konkludere, at ud fra folkeskolens socialkonstruktivistiske syn på læring, er det er den enkelte elev, der gennem indre processer lærer noget, og en aktiv deltagelse fordres derfor. Heldigvis udelukker det ikke, at vi som lærere kan bidrage til at læring opstår, da den kræver et samspil med omverdenen. Det er således her, vores didaktiske og pædagogiske planlægning af undervisningen kommer ind i billedet. Bl.a. må vi sørge for, at undervisningen er differentieret, så den er tilpasset de udviklingsstadier eleverne er på, og den må ramme ZFNU.

## 6. Motivation og læring

I ovenstående afsnit om læring kunne man i citatet fra Fælles Mål om undervisningsdifferentiering bl.a. læse, at denne skal styrke elevens *interesse* og *behov*. For at aktivere den aktive deltagelse fra eleverne, må de være motiverede og dette udspringer netop af behov og bl.a. interesse.

### 6.1. Hvad er motivation?

"Jeg gider ikke!". Der findes nok ikke den lærer eller lærerstuderende, der ikke har hørt denne sætning fra mindst én elev i en af sine timer. Hvis børn og unge (og vi voksne for den sags skyld) i dag skal give udtryk for motivation til ikke ville gøre et eller andet, bliver det ofte udtrykt sådan. Målet er dog den mere positive sætning, "Det gider jeg godt", for her er eleven af en eller flere grunde parat til at deltage i undervisningen. Men hvordan frembringes motivation, og hvad kan være med til at forhindre den?

Begrebet motivation er temmeligt kompleks. Dels er det en u håndgribelig størrelse, der ikke som sådan er målbar, og dels findes der – som inden for så mange andre dele af en lærers arbejde –

mange forskellige teorier om og fortolkninger af, hvordan den skabes – og altså, hvorfor den nogle gange ikke gør. Der har været spekuleret over denne udfordring siden oldtidens Grækenland og Rom, hvor der taltes om elevens glæde og værdsættelse af åndelige sysler, men selve begrebet motivation er dog først opstået senere, som en afledning af *motiver* og tanker om disse.<sup>23</sup> I vores dage benyttes begrebet både i forbindelse med at tilskynde nogen til at handle og som begrundelse for, at handle på en bestemt måde, og det blev klart defineret af K.E. Løgstrup, der fastslog, at *grund* er noget, man selv giver for sin handling og *motiv* er det, der egentlig ligger bag handlingen – bevidst eller ubevidt.<sup>24</sup> Gunn Imsen slår fast, at motivation er det; *”der forårsager aktivitet, det som holder denne aktivitet ved lige, og det som giver den mål og mening. Motivation står derfor helt centralt når det gælder om at forstå den menneskelige adfærd.”*<sup>25</sup>

Hos Imsen finder man begrebet *sindets trilogi* – som er samspillet mellem tre grundlæggende dimensioner, der er i spil i forhold til motivation; følelser, det kognitive system og motivationen.<sup>26</sup> Når man oplever noget i sit liv, vækker det forskellige følelser. Erfaringerne man har gjort sig på baggrund af de pågældende følelser udløser i samspil med ens tanker og vurderinger o.lign. samt ens værdigrundlag nogle forventninger, som vil føre til den ene eller anden handling – eller manglen på samme, når man som elev går ind til en undervisningstime i f.eks. tysk. Det være sig f.eks. en elev, der netop har fået gode karakterer i faget, en elev (som mig selv), der bare elsker at lære sprog og finder det yderst interessant eller en elev, der har oplevet at blive grinet af, da han i sidste tysktime fik sagt *”das gaffel”* i stedet for *”die Gabel”*. Sådanne elever er formodentlig divergerende motiverede til at deltage i den foranliggende undervisningstime.

Motivation hos den enkelte er heller ikke en og samme sag. Som ovenstående eksempler viser, kan den fremstå som noget ydre påvirkende, f.eks. karakterer eller en dårlig oplevelse med klassekammeraterne, men også et indre *”drive”* baseret på interesse, – og det sidstnævnte kan variere meget fra person til person. Man kan altså operere med begreberne *indre* og *ydre motivation*. Er man indre motiveret er det at arbejde med det interessante nok i sig selv, hvor i mod en ydre motivation tilføjer, og dækker behovet for, f.eks. anerkendelse og ros eller gode karakterer, som er forventede og nødvendige i samfundet eller bare inden for familien. Endvidere må man

---

<sup>23</sup> Vejleskov, 2009 s. 35-40

<sup>24</sup> Ibid, s. 16-21

<sup>25</sup> Imsen, 2006, s. 325

<sup>26</sup> . Hertil må ikke glemmes den kulturelle påvirkning, som uvægerligt vil findes, da de grundlæggende værdier hænger tæt sammen med denne, pointerer hun.

skelne mellem *påført motivation* og *egenmotivation*. Disse fire begreber er brugt i nedenstående model af Hans Vejleskov, hvor han glimrende skitserer, hvorledes de forskellige motivationsformer bruges i praksis på kryds og tværs. Jeg har dog tilladt mig at ændre i hans model ved at skifte begreberne *indirekte* og *direkte* ud med de før ovennævnte, ydre og indre, da de efter min mening overvejende dækker over det samme, men bedre udtrykker, hvad der menes.<sup>27</sup>

Ud fra denne model kan man eksempelvis se, at en udefrakommende påvirkning, kan føre til en indre motivation, hvor i mod en ydre motivation kan skyldes en indre lyst til opnåelse af noget.

	Påført motivation	Egenmotivation
Indre	Læreren gør eleverne nysgerrige eller interesserede, før de begynder på emnearbejdet om Christian IV.	Jonas er interesseret i historie og særligt i Christian IV og hans mange byggerier.
Ydre	Læreren motiverer eleverne m.h.t. emnearbejdet ved at sige, at det vil betyde meget for deres karakterer.	Sofie gør meget ud af dette emnearbejde, for hun vil gerne gøre indtryk på Jonas.

Vejleskov, 2009, s. 47 – skema 8: Krydsning af to pædagogisk vigtige opdelinger.

## Model 2

Dette så jeg eksempler på, da jeg i det første spørgsmål i mit interview spurgte eleverne, hvorfor de havde valgt faget tysk; de fleste svarede at de ikke havde noget decideret mål med det, men at de var blevet påvirket af familiemedlemmers tyskkundskaber. At forældrene kunne hjælpe med lektierne var et stort incitament for valget, en havde sågar tysk mor, som havde sagt, at han skulle vælge det. Og en var blevet rådet af hans søster, som havde haft tysk i skolen og sagde desuden; *"Jamen, jeg tænkte, at det var godt at have ... Tyskland ligger jo tæt på, man kan komme til at bruge det"*. Ingen af de udspurgte havde altså valgt det af en umiddelbar lyst og interesse, det var ydre motivation primært påført af andre.<sup>28</sup>

## 6.2. Behov

Som tidligere nævnt definerede Løgstrup ordet motiv som det, der egentligt ligger bag en handling. Bag motiver ligger som før nævnt vi menneskers behov. Der findes flere forskellige teorier, der

<sup>27</sup> Vejleskov, 2009, s. 46-48

<sup>28</sup> Bilag 1, spgm. 2

gennem tiderne har forsøgt at skildre disse, og en af de vel mest kendte er nok Abraham Marslows *behovspyramide*, som i en "hierarkisk" opstillet form viser vores behov, og hvor han opererer med, at et punkt i de fleste tilfælde skal være opfyldt, før man vil begynde at stræbe efter det næste. Marslows pyramide er relevant at se på, fordi den viser de overordnede, grundlæggende behov hos mennesker, men samtidig beskæftiger den sig med den enkeltes stræben efter egne mål og vækst, hvilket passer godt i vores vestlige verden, der mere og mere retter sig mod individet og dets ønsker og behov.<sup>29</sup> Jeg vil til lejligheden "låne" tre punkter fra Marslows nyeste udgave (fra 1987), hvor han har delt den op i flere punkter. Jeg vil nøjes med tre (som jeg faktisk lægger sammen til to), for ikke at gøre det for omfattende og fordi de umiddelbart er de mest relevante i forhold til lærergerningen. Disse behov er de *sociale og kognitive behov* – som han kalder for henholdsvis mangelbehov og vækstbehov. At jeg lægger de to punkter omkring sociale behov sammen, skyldes, at min opfattelse og erfaring er, at den sociale accept og behovet for at præstere noget og blive anerkendt hænger nøje sammen. Der er i vore dages skole meget fokus på præstationer, målene er i princippet de samme for alle, der er de samme prøver osv., man realistisk set, vil ikke alle nå samme niveau, da forudsætningerne er forskellige.<sup>30</sup> Også i samfundet generelt ser man en stor fokus på "ydre" præstationer, men her hænger det ikke nødvendigvis sammen med at være kompetent til noget. De mange realityprogrammer, som fylder en stor del af tv's programflade, er med til at bidrage til opfattelsen af, at hvis man f.eks. bare kan klare sig en måned på et luksushotel uden at komme for meget i clinch med de øvrige deltagere, så vinder man, og så "er" man noget. Desuden ser vi børns og unges stigende brug og (skabte) behov for at have den sidste nye mobiltelefon, det rigtige gucci-bælte osv. – materielle ting, som er med til at give "Street Credit" blandt kammeraterne. Jeg kender det kun alt for godt fra børnene i min egen husstand. Jeg vil dog komme nærmere ind på emnet lidt senere i opgaven

### 6.3. Motivationsudfordringer i det senmoderne samfund

I en uformel undersøgelse, som Jens Rasmussen har lavet blandt folkeskolelærere, er eleverne kendetegnende ved at være bl.a. egocentriske, rodløse og snakkende og han kommer med følgende forklaringer på de tre "labels", der bliver sat på eleverne: At de er rodløse, mener han, er fordi de er tvunget til at være selekterende. I et samfund med værdipluralisering og manglende myndighed,

---

<sup>29</sup> Der har været rettet kritik af modellen, fordi man ikke mente, at den tog hensyn til de kulturelle forskelligheder. Dette vil jeg undlade at beskæftige mig med, da jeg – som jeg netop har argumenteret for – mener, at den passer på vores kultur.

<sup>30</sup> Vejleskov, 2009

må de konstant forholde sig til, hvordan de skal opføre sig ud fra de normer og værdier, der findes i hver enkel af de forskellige sociale sammenhænge, de befinder sig i. At de er egocentriske betyder, at de er tvunget til at referere til sig selv for at afstemme sig i forhold til den pågældende sammenhæng, og at de er snakkende, er – ifølge Rasmussen – jo blot en naturlig følge af, at de gennem kommunikation, kan få minimeret deres *kontingens* og derved få skabt sig deres egne værdier og ståsteder.<sup>31</sup>

Thomas Ziehe er enig i, at bl.a. den udtømmelige mængde af information, der er tilgængelig er med til at skabe en værdipluralisering. Børn og unge er vokset op med, at alt tager udgangspunkt i dem selv, siger han og kalder dem ligeledes for egocentriske. De er blevet mere kritiske over for traditionerne, som nu skal begrundes og ikke længere er en selvfølge, siger han og bruger begrebet *kulturel frisættelse*. Dette skinner også igennem i skolen, hvor lærerne bruger meget af deres tid på at kunne forklare, hvorfor der skal arbejdes med de forskellige emner. Børn og unge har netop svært ved at koncentrere sig om noget, hvis de ikke kan relatere det til deres egen verden.<sup>32</sup>

Se man på disse udfordringer i forhold til Marslows behov, kan man altså konstatere, at der for læreres vedkommende, ligger en udfordring i at skabe en lyst og nysgerrighed hos eleverne, så de kan se meningen med at skulle beskæftige sig med netop det, man har planlagt – og er forpligtet til at undervise i. De kognitive behov skal altså aktiveres og disse behovs "pejlemærker", om man så må sige, er netop rettet mod meningsfuldheden i forhold til den enkeltes tilværelse.

#### 6.4. Hverdagsbevidsthed

Hos Knud Illeris finder man en nærmere forklaring på denne (til tider) "obstruktion" af undervisningen, så jeg vil derfor for en stund bevæge mig tilbage til læringen; han siger nemlig, at den enkelte kan være nødt til at iværksætte nogle almene *forsvarsmekanismer*, der skal beskytte mod netop læring. Det bunder i håndteringen af tre hovedudfordringer, hvor den første beskrives således; "*Hverdagslivet er i dag karakteriseret ved at bestå af en lang række af uafhængige situationer, der tilsyneladende har hver sin mening og opleves uden sammenhæng, fordi den bagvedliggende fællesnævner ... ikke er umiddelbart synlig.*"<sup>33</sup> De to øvrige drejer sig om at tackle den førnævnte mængde af information samt at undgå den kontingensfølelse, der kan opstå, når

<sup>31</sup> Kontingens= usikkerhedsfølelse omkring rigtigheden af deres valg, fravalg mv. Rasmussen 1996, s. 13-14, 68-70

<sup>32</sup> Ziehe, 2007, s. 7-10

<sup>33</sup> Illeris, 2006, s. 170



man vil forsøge at; *"kunne overskue og styre sin egen tilværelse i forhold til det såkaldte 'risikosamfund'"*<sup>34</sup>

Et sådan forsvar kalder Illeris for *hverdagsbevidsthed*; *"... og det virker på to niveauer. Det kan dels afparere påvirkninger så de slet ikke når os, eller det kan fordreje påvirkningerne så de kommer i overensstemmelse med hvad vi allerede har tilegnet os og derfor ikke kræver ny læring."*<sup>35</sup> Hverdagsbevidstheden er overordnet styret af vores identitet, og dannelse af denne sker gennem de konstante valg, fravalg og omvalg, vi hele tiden må træffe for at "finde sig selv".<sup>36</sup> Det drejer sig altså i bund og grund om at beskytte individet mod de mange forskellige udefrakommende påvirkninger, omstillinger og mangfoldigheder., der hele tiden psykisk vil kræve meget arbejde. Ser man på det i forhold til Piagets førnævnte strukturer og mentale processer, betyder det, at individet hellere enten assimilerer eller helt afviser ny viden frem for at blive "forstyrret" og starte en psykisk krævende akkomodationsproces i gang.

Udfordringen for os som lærere i skolen ligger dog i, at eleverne ikke har fået opbygget en tilstrækkelig hverdagsbevidsthed. Det betyder, at de ofte vil komme til at sortere noget bort, som de rent faktisk har behov for at lære – og/eller som er opgivet som mål i Fælles Mål. En opgave – og stor udfordring – ligger derfor i at skabe rammerne for en nedbrydelse af dette forsvar mod læring og som man ser af følgende citat fra Illeris, kan bl.a. motivation og tryghed bidrage til dette: *"Forsvar er nok generelt den psykiske mekanisme, der medvirker mest til, at læringen udebliver eller bliver anderledes end tilsigtet, og det kræver som regel en høj grad af tryghed og motivation at overvinde sit forsvar, for det er i et eller andet omfang nødvendigt for opretholdelsen af selvværd og identitet."*<sup>37</sup>

Jeg har nedenfor meget forenklet forsøgt at illustrere, hvordan individets hverdagsbevidsthed (styret af identitetsdannelsen) forsøger at afskærme mod de tre belastninger.

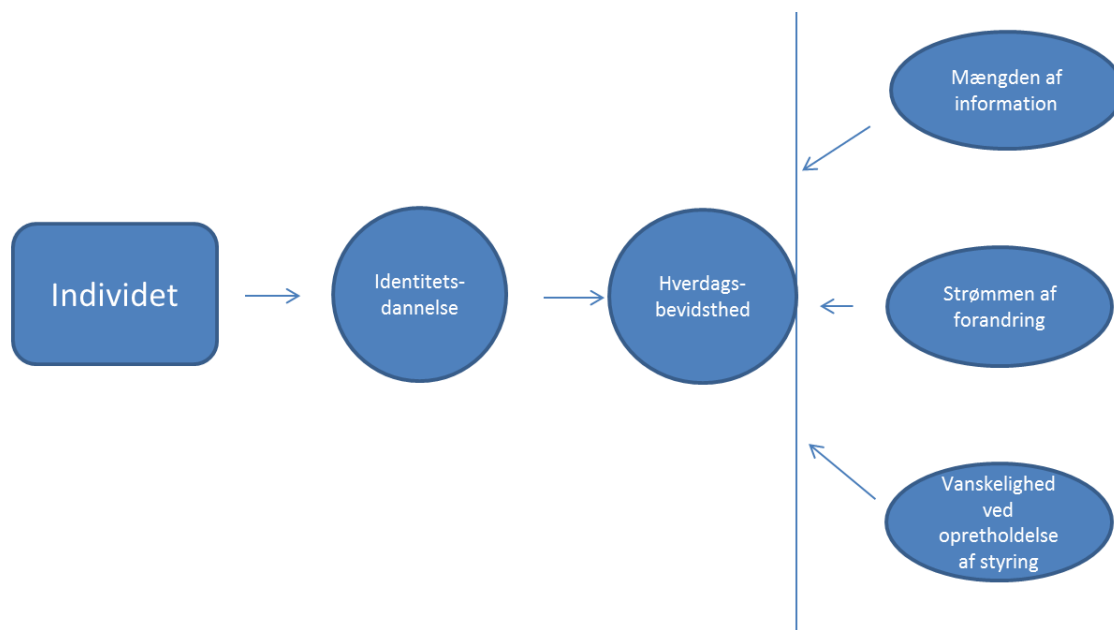
---

<sup>34</sup> Illeris, 2006, 169

<sup>35</sup> Emu.dk, (Illeris), s.3

<sup>36</sup> Illeris, 2006, s.

<sup>37</sup> Hvor der i citatet står; "...eller bliver anderledes end tilsigtet", refererer Illeris til risikoen for fejllæring. Dette har jeg dog valgt ikke at medtage i denne opgave. Illeris, 2006, 169



Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at manglende motivation hos en elev ikke nødvendigvis skyldes en mere eller mindre automatisk (og ubevidst) udløsning af en forsvarsmekanisme – det kan også skyldes en mere pludselig - og oftest mere bevidst - opstået *modstand* mod en bestemt situation. Det kan f.eks. være, hvis noget går imod ens principper eller man skal samarbejde med nogen, man ikke bryder sig om<sup>38</sup>. Men det kan igen også være fordi, stoffet føles for svært eller uvedkommende. En sådan modstand har dog – modsat forsvaret – læringspotentialer, da det her for den enkelte kan være nødvendigt at finde alternativer til de forhold, der opleves uacceptable og derved kan opnås f.eks. accept eller forståelse for noget eller nogen.<sup>39</sup>

### 6.5. Det kulturelle præstationspres

Hos Einar M. Skaalvik støder man på et andet punkt, jeg finder vigtigt at nævne i forhold til børn og unges motivation – nemlig det stadig stigende kulturelle præstationspres – særlig i skolerne. Som jeg tidligere kom ind på, har vi en stor fokusering på karakterer, konkurrence mellem skolerne, nationale test mv., hvor eleverne alle bliver bedømt ud fra samme målestok. Dette lægger et pres på den enkelte elev, som i forvejen kan opleve den førnævnte kontingents i forhold til de mange selvstændige beslutninger, der skal træffes som led i identitetsdannelsen, og i forbindelse med

<sup>38</sup> . Eksempler på denne slags modstand kan være en muslimsk elev, der ikke ønsker at diskutere punkter fra koranen eller at bade sammen med de øvrige elever eller to elever, der er uvenner og derfor vægrer at arbejde sammen.

<sup>39</sup> Illeris, 2006,s. 181

skolen og de i Fælles Mål mere konkret udformede krav om ansvar for egen læring.<sup>40</sup> Pga. dette pres, står nogle elever i dagligdagen over for valget mellem at deltage aktivt eller ej; lægger de mange kræfter i og "fejler", dvs. ikke opnår en beherskelse af det pågældende stof, så vil det virke som et nederlag og de vil "tabe ansigt", men hvis de omvendt ikke gør en indsats, forvinder muligheden for succes. Et nederlag vil true elevens selvværd<sup>41</sup> og er hans mestringsforventning i forvejen meget lav, vil det være en stor trussel mod hans motivation i forhold til at deltage aktivt i skolearbejdet, så her er altså også tale om forsvar brugt som en (ikke nødvendigvis bevidst) strategi for at undgå at mislykkes i situationen.<sup>42</sup> Som lærer må vi derfor få afklaret, ikke; "... *hvorvidt eleven er meget eller lidt motiveret, men hvad eleven er motiveret for*".<sup>43</sup>, og her menes altså ikke blot motiveret for et bestemt indhold, men nærmere – og igen - hvad elevens motiv bag den manglende indsats skyldes. For som man kan se i model 2, kan adfærden jo påvirkes af andre forhold end motivation for selve aktiviteten.

Hans Vejleskov hæver dog en pegefinger i forbindelse med dette; vi skal passe på med at gå rundt og analysere hver eneste handling, en elev gør, for det ødelægger (det vigtige) samspil(let).<sup>44</sup> Endvidere har han – efter min mening – også en ganske god pointe omkring *præstationsmotiv*<sup>45</sup>, et begreb, som det ovenstående netop kan knyttes sammen med; han siger, at; *[D]er vil for langt de fleste være store forskelle på, hvilken 'incitamentsværdi' forskellige opgaver og aktiviteter har[.]*<sup>46</sup> og her er jeg helt enig – for det viste forskellen i svarene på et af spørgsmålene i mine interviews nemlig: Spørgsmålet lød, om det gjorde en forskel i forhold til elevens motivation, hvis arbejdet udmundede i et produkt, der skulle fremlægges. Her svarede en elev (dreng); *Når jeg normalt har lavet et projekt færdigt, så kigger jeg på, om de andre har lavet deres bedre eller dårligere end vores og hvordan. Hvis vores så er ok bedre end de andres, så synes jeg, at det er fint nok. Jeg tror altid,*

---

<sup>40</sup> Hvilket bl.a. synliggøres gennem det konstruktivistiske syn på læring, hvor det forudsættes, at elevens deltager aktivt. Undervisningsministeriet 2009

<sup>41</sup> Og det er ifølge Rosenberg en almenmenneskelig tendens at beskytte selvværdet gennem selektive valg af værdier, miljø og aktiviteter – Imsen, 2007 s. 48

<sup>42</sup> I en tyskundervisning kunne det eksempelvis være elever, der ikke vil række hånden op i timerne, fordi de er bange for at udtale ord forkert eller ikke at have konstrueret en sætning korrekt, og derved risikere at blive grinet af af klassekammeraterne.

<sup>43</sup> Imsen, 2007, s. 50

<sup>44</sup> Vejleskov, 2009, s. 127

<sup>45</sup> Hos Vejleskov beskrevet som "*det, der driver mennesker til handling, er ønsket om at yde noget godt (i andres øjne)*" og altså relevant i denne sammen, da det hører til i kategorien "sociale motiver" Vejleskov, 2009, s. 77

<sup>46</sup> Ibid, s. 83

*der går lidt konkurrence i det.”<sup>47</sup> Hvor i mod en pige til et spørgsmål om samarbejde svarede; Hvis man arbejder sammen med en af drengene, skal man altid bruge mere tid på at få det til at se smart ud... altså... jeg mener... det er lidt som om, de synes, det er sjovere at lege med computeren end at lave det, der skal med i opgaven... Jeg synes selvfølgelig ikke, at det er lige meget, hvordan det ser ud, men jeg vil hellere have, at de andre synes, at det er interessant, end at det ser smart ud...”<sup>48</sup>*

Man ser her, at pigens hovedfokus ligger på indholdet af opgaven – dvs. det, der retter sig mod faget tysk og ikke så meget mod brugen af computeren som andet end et redskab. Drengene var – ifølge mine observationer – overordnet bedre til at finde ud af det tekniske i forhold til IT og digitale medier og det kunne være derfor, at de ”... synes, at det er sjovere at lege med computeren ...”, som pigen sagde. Omvendt virker det til, at hendes manglende interesse i at fremstå som god til computere ligger i, at hun er mere interesseret i fremstå som god til tysk. Det kan altså være dels en indre motivation, der driver dem til henholdsvis at arbejde primært med det ene og det andet, men hos begge ser man også en ydre motivation, nemlig det sociale motiv, præstationsmotivet, at det er vigtigt, hvordan de fremstår over for de andre i klassen. Dette understøttes i bogen Skole 2.0, hvor der i forbindelse med elevers fremlæggelser fremhæves muligheden for at styrke selvværdet<sup>49</sup>; ”I arbejdet med projekter og fremlæggelser har eleverne mulighed for at bruge sider af sig selv og vise styrker på nogle områder, som ikke bliver synlige i en traditionel klasseundervisning. Det er disse styrker, der kan fokuseres på og optimeres i et selvværdspektiv.”<sup>50</sup>

Man kan altså i dette eksempel se, hvorledes de kognitive og sociale behov dels kan overlape hinanden, men også i nogle tilfælde stå i vejen for hinanden. Eksempelvis kan en elev have gode mestringsforventninger omkring deltagelse i en opgave i tysk, men han har måske svært ved at se, hvad han skal bruge f.eks. arbejde med noget kulturelt omkring Schweiz til og derfor er han måske ikke motiveret til at deltage. Omvendt kan han synes, at noget er rigtigt interessant, men hans mestringsforventning er lav, og derfor kan hans deltagelse være begrænset. Dette falder fint i tråd med Marslow, som mente, at alle har disse sociale og kognitive behov, og bliver f.eks. de sociale

---

<sup>47</sup> Bilag 1, spgm. 2

<sup>48</sup> Bilag 1, spgm. 8

<sup>49</sup> Udgangspunktet ligger i Alex Honneths begreb om anerkendelse, Holm Sørensen m.fl., 2010, s.215

<sup>50</sup> Ibid, s. 15

behov for anerkendelse ikke dækket, kan de skygge for lysten og behovet for opfyldelse af de kognitive, som ligger længere oppe i behovshierarkiet.<sup>51</sup>

### 6.6. "Præstationsstrategier"

Jeg vil for et øjeblik vende tilbage til elevernes ambivalens omkring at undgå deltagelse i undervisningen for at ikke at lide nederlag, og den deraf følgende spildte chance for succes. Jeg mener nemlig, at det er vigtigt som lærer at være opmærksom på og kunne gennemskue, hvilke strategier børn og unge bl.a. kan benytte sig af i forhold til dette – og disse kan man finde skildret hos Rohwer, Rohwer og B-Howe; 1) gemme sig bagest i klassen/trække tiden ud med at få sat sig mv., 2) se ud som om, man arbejder (men laver i stedet kruseduller eller lign.), 3) sætte sig alt for høje mål, så det ikke er en skam, når man ikke når dem samt 4) "*...ikke at investere nogen særlig flid i arbejdet.*"<sup>52</sup>, hvilket betyder, at man bagefter kan sige, at man jo heller ikke havde gjort noget ved det (=at undergyde).<sup>53</sup> Jeg har selv set elever udføre nogle af de strategier, men har ikke umiddelbart sat dem i forbindelse med angst for nederlag. Jeg har været klar over, at eleven ikke har været motiveret, men nærmere tænkt, at det "blot" har skyldtes, at han eller hun enten var meget eller slet ikke interesseret i det, vi lavede. Så her ses altså, hvor svært der er at læse motivet bag elevernes handlinger. Rohwer, Rohwer og B-Howe taler også om strategier, der bruges for at; "*maksimere chancerne for at lykkes*"<sup>54</sup>. Det kan være at sætte sig meget lave mål, at snyde/fuske eller simpelthen at lægge mere end nødvendigt arbejde i en opgave – sidstnævnte kalder de "*de flittige stræbere*". For at gennemskue de mange forskellige strategier, er det naturligvis nødvendigt at kende sine elever rigtigt godt. Vi ser i ovenstående også en klar linje til ZFNU. Det er en hårdfin balance at ramme denne zone, vi må kende eleverne godt, så vi kan se, hvis de sætter deres mål for højt eller for lavt og dermed hjælpe dem med at tilpasse disse – bl.a. ved hjælp af de individuelle elevplaner.

### 6.7. Delkonklusion

Af ovenstående afsnit kan jeg konkludere, at elevens motivation kan skyldes indre og ydre faktorer, og at undervisningen må være meningsfuld i forhold til de behov, som ligger til grund for den enkeltes motivation. Er dette ikke tilfældet, kan eleven gøre iværksætte et forsvar, som kan være

---

<sup>51</sup> Vejleskov, 2009,

<sup>52</sup> Imsen, 2006, s. 350

<sup>53</sup> Ibid, s. 350

<sup>54</sup> Imsen, 2006, s. 350

en trussel mod læringen. Dette kan give sig udtryk i mange forskellige strategier, som elevens gør brug af, for at få mest mulig succes i opfyldelsen af sine behov og for at undgå nederlag.

## 7. IT og digitale medier

---

I det følgende hovedafsnit vil jeg se på nærmere på anvendelse af IT og digitale medier i tyskundervisningen. Indledningsvis vil der være en definition af begreberne, og herefter vil de blive diskuteret i forhold til henholdsvis fagets læringsmål og elevernes motivation. Sluttelig vil jeg se på IT og digitale mediers bidrag til undervisningsdifferentieringen, da de foregående hovedafsnit har vist, at denne er en væsentlig faktor i forhold til både motivation og læring.

Først vil jeg dog starte med at se på, hvad begreberne IT og digitale medier egentlig dækker over. I ordbogen finder man følgende definition på det første begreb: *"... [f]orkortelse af informationsteknologi; udstyr, teknikker og værktøjer til behandling og distribution af information og data, information og viden. It er tæt knyttet til brugen af computere og lignende former for hardware (maskinel) samt den software (programmel), der er en forudsætning for anvendelsen heraf."*<sup>55</sup> og i en artikel fra Datalogisk Institut om digitale medier, kan man læse følgende: *"Digitale medier kan ... forstås som medier, der benytter sig af en digital infrastruktur, og som tillader udvekslingen af meddelelser mellem forskellige grupper af afsendere og modtagere."*<sup>56</sup>

### 7.1. De digitale rum

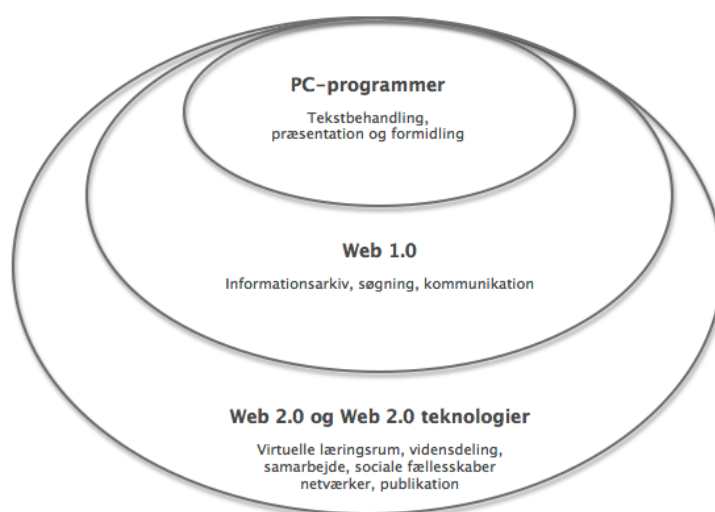
Som nævnt i indledningen lægges der i den danske folkeskole stor vægt på udviklingen af eleverne færdigheder og kompetencer inden for brugen af IT og digitale medier. Teknologien har gjort, at vi fælles bevæger os mellem det fysiske og digitale rum og *it-hjulet*, som man kan se i model 4, illustrer forholdet mellem rummene;<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Gyldendal

<sup>56</sup> Helles, s. 144

<sup>57</sup> Gynther, 2010, s. 98



(Christensen &amp; Hansen 2010)

## Model 4

De forskellige teknologier er illustreret i hver sit *hjul* i hjulet. I *det inderste hjul*, finder man brugen af diverse PC-software-programmer på computere, tablets mv. – her er mange elever vant til at befinde sig i forbindelse med skolearbejdet – og det er i dette rum, jeg primært vil arbejde ud fra i denne opgave. Dog bevægede eleverne fra min empiri sig også i det midterste hjul, hvor man finder brugen af internettet til bl.a. søgning af information – dvs. tekst og billeder. mv., e-mail programmer o. lign., og også her er eleverne forholdsvis velbevandrede i forbindelse med skoleopgaver.<sup>58</sup> Endelig har vi *det yderste hjul*, som bl.a. repræsenterer brugen af Facebook, SkoleIntra mv., dvs. forskellige videndelingsplatforme, hvor det fysiske rum forlænges med et virtuelt.<sup>59</sup> For at give et konkret eksempel, er det i det virtuelle rum, størstedelen af min undervisning som e-læringstuderende foregår. I nogle tilfælde bruges denne dimension også i folkeskolen, men der er – ifølge Christensen og Hansen – endnu lang vej, før alle vil udnytte denne udvidelse af tid og rum og bevæge sig hjemmehavende heri.<sup>60</sup> Mange børn og unge er dog i fritiden vant til at færdes i det digitale rum på tværs af tid og sted, når de f.eks. spiller computerspil på nettet med andre fra hele verden, er på de sociale medier mv. Man kan sige, at IT og digitale medier er blevet en del af vores kultur – og som fremhævet både hos Vygotsky og Imsen, kan man ikke komme uden om, at kulturen påvirker i forhold til henholdsvis vores læring og motivation.

<sup>58</sup> Men det er dog vigtigt, at eleverne bl.a. lærer at være kritiske i forhold til kilderne på internettet. Det er nemlig ikke en metode, de automatisk mestrer.

<sup>59</sup> Og her er det vigtigt, at eleverne bl.a. lærer den etiske brug af medierne.

<sup>60</sup> Gynther, s2010, s. 99

I hverdagen – bl.a. i undervisningen - bevæger vi os ofte mellem de tre hjul uden at tænke over det, men det er vigtigt at være opmærksom på forskellighederne, når vi skal opfylde målene, for disse lægger op til at bevæge sig inden for alle hjulene; I faghæfte 48 er målene specifikt opstillet og der er vejledning omkring elevernes IT- og mediekompetencer. Man finder disse delt op i 4 hovedtemaer; *informationssøgning og -indsamling, produktion og formidling, analyse samt kommunikation, vidensdeling og samarbejde*.<sup>61</sup>

## 7.2. Læringsmålene i tyskfaget

I rapporten om IT i skolen lavet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), siger en interviewet lærer; *"IT understøtter interaktion, og dermed lægger det op til at [...] eleverne bliver aktive selv, og de ikke bare skal sidde og høre på en lærer hele tiden."*<sup>62</sup> Dette falder altså fint i tråd med den konstruktivistiske tankegang, for som Piaget kort og godt har sagt; *"kun ved selv at være aktiv og engageret i handling eller tanke opnås ægte forståelse og udvikling"*.<sup>63</sup>

Målet er at alle fagene skal bidrage til udviklingen af de førnævnte kompetencer fra faghæfte 48, og i tyskundervisningen er der således også krav om faget skal bidrage; man finder i Fælles Mål for faget, at eleverne skal kunne; *"anvende computeren til informationssøgning og kommunikation"* samt *"anvende it og mediers muligheder i forbindelse med tekstproduktion ... og i forbindelse med netværk"*.<sup>64</sup> Målet er altså både at udvide elevens kendskab til brugen af IT og digitale medier samt at udvide elevens fagkundskaber og -færdigheder i arbejdet med disse, og der er således tale om både at arbejde *i* og *med* IT og digitale medier. Vi er jo nødsaget til at følge målene og støtte elevernes læring i at anvende teknologien, men er der også en fagdidaktisk gevinst ved at bruge dem? For at finde svar på dette, er det nødvendigt at kigge på, hvad det er eleverne skal lære i tyskfaget, og hertil har Karen Lund et bud på et begreb, der glimrende samler og skildrer målene;

### 7.2.1. Kommunikative kompetencer

I faghæftet for faget tysk finder man fire centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF); kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse samt kultur- og samfundsforhold. Hvor de kommunikative færdigheder betegner det, som eleverne rent "håndgribeligt" skal kunne

<sup>61</sup> Undervisningsministeriet, 2009, faghæfte 48

<sup>62</sup> EVA, 2009, s. 32 Her formoder jeg, at læreren hentyder til, at brugen af undervisningsformen klasseundervisning må varieres, for som førnævnt, regnes lytning også som en aktivitet hos Piaget.

<sup>63</sup> Gyldendal, Den Store Danske

<sup>64</sup> Undervisningsministeriet, 2009, faghæfte 17



med sproget, dvs. *"lytte og forstå, læse og forstå, samtale, redegøre og skrive."*<sup>65</sup>, kan man lidt groft sige, at de øvrige områder bruges til at "støtte op" omkring det at beherske sproget så godt som muligt i alle dets facetter. Man kan hos Karen Lund finde en fællesbetegnelse for disse fire CKF-områder – nemlig kommunikativ kompetence<sup>66</sup>. Hun pointerer, *"... at det overordnede mål for sprogundervisningen ... vil være, at eleverne opnår kommunikativ kompetence..."*<sup>67</sup> og hun mener hermed, at; *"nå et niveau der sætter dem i stand til at bruge sproget stort set inden for alle de funktionsområder hvor de i deres hjemland bruger eller har brugt deres modersmål."*<sup>68</sup> Vi ser her en tydelig pendant til socialkonstruktivismen, hvor sprog skal forstås i et bredt perspektiv og ikke kun som tale og skrift, men også som bl.a. symboler, kropssprog, billeder og – som før nævnt - den kulturelle kontekst.<sup>69</sup> Når vi siger noget, ligger der altså mere i det end blot den konkrete betydning af ordet.

At beherske et sprog kræver altså en opnåelse af flere forskellige kompetencer, men det er ikke blot nødvendigt at have målet i sigte – dvs. den kommunikative kompetence - mener Lund; vi må gøre midlet, eller vejen dertil, kommunikativt rettet, for det, *"at beskæftige sig med sproget kommunikativt er selve det middel hvormed eleverne lettest tilegner sig sproget."*<sup>70</sup> Dels skaber et kommunikativt rettet læringsrum plads til elevenes egen søgen efter måder og midler (brugen af deres strategiske kompetence<sup>71</sup>), der driver deres sprogtilegnelsesproces frem – men det bidrager også (og i kraft af denne) til en opnåelse af en vis *automatisering*, som Lund påpeger, er nødvendig for at kunne få et nogenlunde "flow" i sproget. En sådan automatisering kan dog være yderst svær at opnå; dels er der (jo) et begrænset antal tysktimer på skoleskemaet, og hertil kommer, at en lektions 45 minutter er svære at få til at slå til, når alle elever skal have brugt sproget - og så endda inden for alle fire færdigheder. Dette slås fast hos Butzkamm og Zimmermann med følgende ordlyd; *... [d]ie Forderung nach einem möglichst intensiven freien Gebrauch der Sprache im Unterricht stößt auf viele Schwierigkeiten, z. B....Zeitmangel..."*.<sup>72</sup> Endelig pointerer Lund, at et kommunikativt rettet

<sup>65</sup> Undervisningsministeriet, 2009, faghæfte 17

<sup>66</sup> Lund inddeler det i følgende fire kompetencer: lingvistisk, diskurs- og tekst, pragmatisk samt socio-kulturel kompetence.

<sup>67</sup> Lund, 1996, s. 7

<sup>68</sup> Ibid, s. 8

<sup>69</sup> Rasmussen, 2004

<sup>70</sup> Ibid, s. 19

<sup>71</sup> Her refererer jeg bl.a. til de forskellige kommunikationsstrategier, man kan gribe til for at opretholde en kommunikation, f.eks. omskrive, fordanske, låne ord, oversætte direkte og bruge kropssprog. Lund, 1996, s. 8

<sup>72</sup> Storch, 1999, s. 216-217

læringsrum også er motivationsskabende for eleverne – de oplever nemlig herved, at det ikke blot er et ”skolefag”, men at de faktisk er i gang med at lære noget (et sprog), de kan bruge udenfor skolen – det bliver dermed meningsfyldt at arbejde med dette.<sup>73</sup>

Lidt forenklet kan man sige, at der i tyskundervisningen altså overordnet ligger en udfordring i at få opbygget en automatisering af elevernes sprog – og dette indenfor alle færdighederne. Der er dog ofte mest fokus på mundtligheden – man er ”på”, når man taler, man kan ikke lige spole tilbage, viske ud eller starte forfra. Samtidig er den mundtlige sprogfærdighed meget kompleks, fordi man bruger mange aspekter af den sproglige kompetence på en gang. At præstere noget godt, er altså for mange i disse situationer en stor udfordring, og der er en høj risiko i forhold til at blive ”udstillet”, hvis man får sagt noget forkert. I forvejen har nogle elever en ringe tiltro til egne evner i forhold til sprogundervisning – allerede fra fagets opstart. Hos Robert Kleinsroth kan man læse, at dette kan skyldes dårlige eller uheldige erfaringer med sprogundervisning eller skolegang generelt, og her risikeres det, at eleven (men også lærere og/eller forældre) drager den fejlagtige konklusion, at eleven er sprogligt ubegavet. Men selv hos de, hvor motivationen er høj fra starten, kan denne hurtigt dæmpe, hvis det viser sig ikke at lykkes så godt (eller så hurtigt), som man havde ønsket – eller hvis det førnævnte pres om gode karakterer, måske ikke bliver efterlevet.<sup>74</sup>

### 7.2.2. Opbyggelse af ordforråd

Der er altså mange grunde til, at der især omkring det mundtlige ligger store udfordringer hos lærerne i at få motiveret eleverne til at deltage aktivt.<sup>75</sup> Birgit Henriksen mener, i tråd med Lund, at en måde at fremme denne lyst på, er ved at *...”få mulighed for at arbejde med deres ordforråd, både med at indlære nye ord og med at automatisere velkendte ord, så de huskes og bliver tilgængelige i den konkrete kommunikationssituation”*<sup>76</sup> Der lægges altså op til, at den lingvistiske kompetence er den primære motivationsskaber i forhold til at få eleven til at deltage aktivt, og at det her mere præcist er ordforrådsarbejdet<sup>77</sup> inden for denne kompetence, der her umiddelbart må fokuseres på.<sup>78</sup>

---

<sup>73</sup> Ibid s. 18

<sup>74</sup> Kleinsroth, 2009, s. 14

<sup>75</sup> Tornberg, 2007, s. 169

<sup>76</sup> Henriksen, 1999, s. 14

<sup>77</sup> Og vil jeg hertil tilføje – Redewendungen.

<sup>78</sup> Det skal pointeres, at der her refereres til det at få eleverne til at deltage aktivt, for i forhold til forståelse af det kommunikerede, er det, som Lund siger, vigtigt også at arbejde med de systembyggende dele af sproget. Lund, 1996, s.

Henriksen har et bud på, hvordan man opbygger ordforrådet. Først og fremmest vil kendskabet til ordene, hvis man ser på det ved hjælp af den konstruktivistiske læringsforståelse, blive skabt, når eleven ved hjælp af sin viden om sprogets formregler, forsøger at ytre sig. Afhængig af om (reaktionen viser, at) det er korrekt eller ej, vil han enten forsøge sig med noget andet eller danne sig et "skema" (en "regel") om, hvordan det så skal være, som så derefter kan bruges på tilsvarende ord. I den kognitive proces med at *huske*, lagres ord mv. først i korttidshukommelsen, hvor de, som navnet antyder, kun gemmes kortvarigt, hvorefter vi glemmer dem. For at huske dem på lang sigt, må de derfor lagres i langtidshukommelsen og hertil kræves en del mere arbejde med disse. Hun nævner følgende fem faktorer, som forskningen har vist som nødvendige for at gøre ord tilgængelige på en mere permanent basis:

- *"Hyppighed*
- *Dybden i den kognitive bearbejdning*
- *Muligheden for at arbejde med netværk af associationer*
- *Variationen af præsentationsformen*
- *Iøjnefaldende træk ved ordet*"<sup>79</sup>

Som det fremgår, er det altså ikke nok blot at "terpe" ordene utallige gange, for at kunne huske dem på sigt og bruge dem korrekt, må der bl.a. også arbejdes med forståelsen af dem. Dette gøres ved at eleven både oplever og bruger ordene i forskellige sammenhænge, for på denne måde kan de kognitivt blive puttet i det rigtige "skema". Tornberg siger, at "[D]et afgørende kriterium for, om man har lært et nyt ord eller udtryk er, at man kan anvende det i en ny sammenhæng..."<sup>80</sup> og vejen dertil nås bl.a. ved at bruge ordene til mundtlig fremførelse foran klassen, sammenfatte en tekst eller anvende det i en ny dialog.

Igen vil jeg tage udgangspunkt i forløbet i min praktikklasse, for her mener jeg, at vi opfyldte flere af både Henriksens og Tornbergs punkter, og at IT og digitale medier er et glimrende redskab til at styrke det faglige hos eleverne. De dialoger og præsentationer, som mine elevers opgave skulle indeholde, kunne enten optages med billede og eller lyd eller de kunne vælge at fremlægge lyden

---

<sup>79</sup> Henriksen, 1995, s. 2

<sup>80</sup> Tornberg, 2001, s. 113

”live” og så vise noget relevant på smartboardet samtidigt. De måtte altså først skrive dialogerne/præsentationerne og derefter indspille det. Og hvis de havde valgt at lave en film, skulle det dertil læres udenad. Når jeg gik rundt og observerede parrene i deres arbejde og deres indspilninger, oplevede jeg dels en summen i krogene med diskussioner om, hvordan man kunne formulere sætningerne, hvordan det skulle stilles op osv. Der var altså i allerhøjeste grad gang i kommunikationen! Eleverne fik reflekteret over og diskuteret grammatik, de fandt nye ord i ordbogen<sup>81</sup>, fremlæggelsesformen blev fundet gennem kompromisser osv. Endvidere var eleverne mange gange tvunget til at indspille deres film eller lydsekvenser flere gange, fordi de enten ikke kunne huske, hvad de skulle sige eller sagde forkert eller der var larm i baggrunden. Gevinsten var altså, at de fik gentaget de samme ord, sætninger, vendinger osv. ikke blot mange gange, men også på forskellige måder; de blev skrevet, (ud)talt, læst og hørt og der blev reflekteret over brugen.

Som man ser i dette eksempel, er det ikke nødvendigvis alle (Henriksens) punkter, det er muligt at nå omkring i hver aktivitet og undervisningstime.<sup>82</sup> Derfor er det også – ikke kun motivationsmæssigt – nødvendigt med en varieret undervisning, der kan inddrage de forskellige faktorer.

Både Lund og Butzkamm/Zimmermann understregede, at det kan være svært at få tid til, at alle får brugt sproget – på den ene eller anden måde. Også en af mine elever påpegede dette omkring hans motivation i forhold til at bruge computeren frem for det traditionelle arbejde med bogen; ”... *det er bedre med computere, for ofte bliver jeg ikke spurgt i klasseundervisningen, det er træls.*”

<sup>83</sup>Denne udfordring vil med brugen af IT og digitale medier blive mindre, for her åbnes op for muligheden for mere kommunikation på samme tid (og på forskellige niveauer.) Som beskrevet i eksemplet var det en meget kommunikativ proces, det oplever man selvfølgelig også, hvis eleverne bliver sat til at øve sætninger med hinanden, men her bliver de ikke blot terpet – det giver et mere autentisk brug af sproget, som skaber en større meningsfuldhed for eleverne og dermed, som før nævnt, motivation, men altså også, at ordene kan blive lagret i hukommelsen. Endvidere kan det fremhæves, at arbejdet med IT og digitale medier jo som tidligere nævnt åbner op for en udvidelse i

---

<sup>81</sup> Mange syntes, at det var sjovt at finde på f.eks. skægge menuer på restaurantbesøg eller deres egne livretter eller lign.

<sup>82</sup> Eksempelvis blev ”iøjnefaldende træk ved ordet” ikke diskuteret i netop denne sammenhæng, men man kan vælge efterfølgende at arbejde med dette punkt i forhold til de nye ord eleverne har brugt i opgaverne.

<sup>83</sup> Bilag 1, spgm. 3

både tid og rum, og således har eleverne mulighed for også hjemme, kommunikativt, at arbejde videre, f.eks. over nettet med skolekammeraterne.

### 7.3. IT og digitale medier og motivation i undervisningen

Hos Illeris kunne man læse, at det kræver tryghed og motivation at undgå barrierer mod læring, men hvordan motiverer man en flok tyskelever, der måske er nervøse for at komme til at "kvaje sig" over for andre, og som måske har lave forventninger til deres egne præstationer i sprog og som, for nogles vedkommende, oven i købet har lidt svært ved at se, hvorfor de skal lære tysk?

#### 7.3.1. Lærerens motivationsstrategier

Hos Zoltán Dörney kan man i hans forslag til motivationsstrategier i netop sprogundervisningen finde mange forslag til, hvordan man bidrager til eller skaber motivation, både i forhold til sproget, den lærende og læringssituationen.<sup>84</sup> For det første, er det vigtigt, at eleverne får mulighed for at læse og høre sproget brugt autentisk, f.eks. i tv-programmer, sange, aviser eller oplæsning udført af personer med (i dette tilfælde) tysk som modersmål. Både for at få en fornemmelse af sprogets "lyd", men også – som også fremhævet hos Lund - for at kunne få en fornemmelse af, at det ikke bare er et skolefag. Og især i tysk, er det vigtigt, at man som lærer, sørger for at "eksponere" sproget for eleverne; det engelske sprog støder de på mange steder i deres dagligdag; dels er mange engelske ord integreret i vores sprog – ikke mindst i de unges – men også i mange computerspil, på internettet og i Hollywood filmene, bliver engelsk konstant anvendt. Tysk derimod møder de ikke så ofte i deres hverdag, med mindre de opsøger det. Og her giver de digitale medier mange muligheder i forhold til tidligere. Eleverne kan i deres arbejde finde masser af tyske YouTube-klip, film, sange, tv-udsendelse m.m. på internettet. Er undervisningsforløbet samtidigt – som i mit undervisningsforløb - opgaveorienteret, så eleverne tager teten i deres egen arbejdsproces og kan være med til at stille spørgsmålene og bestemme form og indhold, bidrage til medindflydelse og at arbejdet bliver mere autentisk<sup>85</sup>, end hvis jeg som lærer konstruerer spørgsmål, hvor der er et endegyldigt svar, som de kan svare "forkert" på, hvilket igen kan betyde, at de måske føler sig "udstillet".

---

<sup>84</sup> Og jeg vil her plukke nogle enkelte ud – Dörney, 2002, s. 16-17

<sup>85</sup> At undervisningen eller dele af den er autentisk kan bl.a. beskrives således; *"En autentisk undervisning skal afspejle den verden, man lærer om, med hensyn til både form og indhold. Den skal opleves som vedkommende og sammenkoble elevernes personlige kompetencer med skolens dannelses- og læringssyn. Kun hvis undervisningen har relation til elevernes personlige hverdag uden for skolen, kan de engagere sig helhjertet i den, opfatte den som relevant og få en følelse af ejerskab til emner, de arbejder med."* Folkeskolen.dk, 7. april

At man ikke er en "fejlfinder" er også en af Dörnyeis henvisninger, og her er Tornberg enig med ham; det er vigtigt i den konstruktivistiske tankegang, at man anerkender den enkelte elevs *interlanguage*, dvs., at han er i en proces på vej mod at lære tysk og derfor udvikler sit sprog i sekvenser, hvor der bygges mere og mere på efterhånden, og at; "... *overblikket over det sproglige system endnu er ufuldstændigt.*"<sup>86</sup> Har man dog ind imellem behov for at arbejde med gentagne sproglige varianter hos eleverne, er; "... *tekstbehandlingernes markeringer af fejl ... gode til at skabe opmærksomhed og ... det gør påpegningen af fejl nemmere at acceptere end lærerens markering*", fremgår det af EVAs undersøgelse.<sup>87</sup> Hvis man, som Dörney foreslår, i stedet opmuntrer eleverne og viser dem, at man tror på dem, samt hjælper dem med at sætte realistiske mål og tilpasser niveauet til den enkelte elev, er man med til at; "*bidrage til, at eleverne får tillid til egne evner*"<sup>88</sup>, ganske som man her kunne læse i formålsparagraffen for faget tysk.

Kigger man nærmere på lærerens didaktiske overvejelser for undervisningen, vil man også kunne finde motiverende faktorer. Bl.a. fremhæver Dörney eksotiske og overraskende midler og materialer – og det kunne jo f.eks. være mobiltelefonen og apps m.m. I nogle skoler er den stadig nærmest et fy-ord og den bliver afleveret til læreren eller slukket, inden undervisningens start.<sup>89</sup> Mine elever brugte den flittigt på gangene og i krogene, når der skulle optages film eller lyd, og jeg hørte på et tidspunkt én sige til en anden; "*Hvor er det fedt, at man må bruge Iphonen!*" . I produktionen af opgaven fik eleverne også mulighed for at sætte deres fantasi i spil. De var kreative og ind imellem også meget - med risiko for at tage fokus fra det faglige - men både fantasien og (med)ansvaret er vigtige motivationsfaktorer ifølge Dörney, så ind imellem, mener jeg, bør man også af denne grund og for afvekslingens skyld give lidt spillerum. Desuden mente to ud af de tre interviewede elever, at de brugte mere tid både i timerne og hjemme, når de arbejdede med en fremlæggelse på computer m.v., så mit indtryk – ud fra fremlæggelserne – var, at det i de flestes tilfælde havde opvejet det.

Den førnævnte afveksling i timerne, viste sig også at være motiverende for eleverne, der alle fokuserede meget på variation.<sup>90</sup> Nogle slog endda på, at så længe det ikke var hele tiden, betød

---

<sup>86</sup> Ibid, s. 65

<sup>87</sup> EVA, 2009, s. 37

<sup>88</sup> Undervisningsministeriet, 2009, faghæfte 17, s. 1

<sup>89</sup> F.eks. på min datters skole og min praktikskole

<sup>90</sup> Bilag 1, spgm. 3

det ikke noget at arbejde en del med bogen<sup>91</sup>, men at de, som før nævnt, mente at lægge en større arbejdsindsats i en opgave som denne: *"... det der med lige pludselig selv at få ansvar for, hvad man kan gøre, det giver motivation til at køre vildt meget på, det er jo lidt større end normale lektier sådan et projekt, det giver mig noget motivation til at køre på ..."*, sagde en af de interviewede.<sup>92</sup>

Endelig fremhæver Dörney også gruppearbejdet, som er den nok oftest anvendte undervisningsform i produktions- og formidlingsarbejdet med IT og digitale medier, som motiverende, og her kan man igen trække tråde tilbage til Illeris og forsvaret mod læring. Man får nemlig på denne måde mulighed for at bedømme elevernes arbejde som en helhed i stedet for at skulle "slå ned" på den enkelte. *"Beurteilung hat oft eine negative Auswirkung auf die intrinsische Motivation."*, siger Dörney.<sup>93</sup> Herved bliver den enkelte altså ikke hovedansvarlig for fremlæggelsen og produktet, hvorved den førnævnte "konkurrence" kan udspille sig, uden at den enkeltes eventuelle "svage sider" bliver fremhævet, og en forsvars derved evt. bliver udløst. Men det er dog ikke kun konkurrence, som et tidligere refereret citat fra eleverne udtrykte, der er det centrale for eleverne ved fremlæggelser. Det er også yderst vigtigt for nogle at være tilfredse med produktet. De har en faglig stolthed (som jo også kan bidrage til deres selvværd), viste det sig hos flere. Som én sagde; *"Det er en vigtig ting, når man laver en fremlæggelse, at man kan se sig selv i øjnene og sige, at jeg er sku stolt af det!"*<sup>94</sup> Endvidere giver gruppearbejdet eleverne mulighed for at støtte hinandens læring gennem *stilladsering*, et begreb, jeg vil komme nærmere ind på lidt senere i opgaven.

#### 7.4. IT og digitale medier og undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentieringen er, som man har kunnet læse i det foregående, både motivationsskabende og læringsfremmende, (og også et gennemgående punkt i alle faghæfterne) hvilket også bakkes op af en undersøgelse, som Folkeskole.dk har lavet blandt de læsere, der er beskæftigede som lærere. Disse fremhæver; *"[I]gen og igen ... at it giver mere motivation, og mange er også inde på, at det gør undervisningsdifferentieringen nemmere."*<sup>95</sup>

At IT og digitale medier kan understøtte en sådan differentiering, skal der fra min side heller ikke herske tvivl om; jeg så elever, der i den traditionelle undervisning ikke var særligt aktive eller fagligt

<sup>91</sup> Bilag 1, spgm. 3

<sup>92</sup> Bilag 1, spgm. 4

<sup>93</sup> Dörney, 2002, s. 17

<sup>94</sup> Bilag 1, spgm. 2

<sup>95</sup> Folkeskolen.dk, 2012, s. 14

stærke, producere ganske udemærkede fremlæggelser, de både i form og indhold kunne være tilfredse med og stolte af. Disse teknologiske værktøjer skaber mulighed for, at eleverne kan arbejde på netop deres niveau og i EVAs undersøgelse fremhæves det endda, at forskellene hos eleverne bliver mindre tydelige, når de fremlægger ved hjælp af de teknologiske værktøjer, f.eks. smartboard mv.<sup>96</sup> Arbejdet med IT og de digitale medier giver eleverne et "frirum", en mulighed for at vove sig ud i noget, der er sværere end normalt, fordi de ikke er direkte "på", hvilket også bekræftes af en af lærerne i EVAs undersøgelse. Han vurderer, at kvaliteterne af deres tekster bliver bedre.<sup>97</sup> En anden påpeger, at "*it kan hjælpe med at synliggøre abstrakte ting for de elever som er meget konkret tænkende*",<sup>98</sup>. I Piagets stadier ser man netop, at børn først i 11-14 års alderen når det sidste udviklingsstadium, det formelt-operationelle, hvor de bliver i stand til at tænke abstrakt og således er f.eks. internettets forskellige præsentationsmåder med til at kunne bidrage til forståelse hos elever, der endnu ikke har – eller først er i processen med – at udvikle den abstrakte tankegang.

99

#### 7.4.1. Læringsstile

I den forbindelse er det også vigtigt at nævne, at der i Fælles Mål lægges op til, at en undervisningsdifferentiering indebærer, at elevernes mange intelligenser tilgodeses, og at man skal lave aktiviteter, "*...som involverer alle sanser og dermed giver mulighed for at udnytte flere læringsstrategier*".<sup>100</sup> Det anerkendes altså, at eleverne lærer forskelligt, og vinklen ind til dette, kan man bl.a. finde ved at benytte begrebet *læringsstile*, som bl.a. benyttes hos Dunn og Dunn og som beskriver, hvordan et individ koncentrerer sig, behandler og husker nyt og vanskeligt stof. De arbejder med 24 elementer, opdelt i 5 *stimuli*, der kan påvirke læring positivt og med henvisning til beskrivelsen af mit praktikforløb i afsnit 7.2.2., vil jeg her fremhæve *de fysiologiske* – herunder primært vores sanser. Praktikforløbet viste nemlig, at der i særdeleshed er mulighed for at undervisningsdifferentiere ved brugen af IT og digitale medier; eleverne kan – og bliver – ved hjælp af disse stimuleret på mange forskellige måder (de benytter sig af og arbejder bl.a. med de fire forskellige færdigheder), og vil, i et så forholdsvis selvstyret forløb, selv kunne vælge, hvordan og på

---

<sup>96</sup> EVA, 2009, s. 36

<sup>97</sup> Ibid s. 37

<sup>98</sup> Ibid, s. 37

<sup>99</sup> Illeris, 2006, s. 49. Jeg bruger også selv internettet til dette. Er noget teoretisk stof svært, kan det være en fordel at få det forklaret på en anden måde, illustreret eller lign. Således kan de mange varianter af forklaringer, man kan finde derinde, være en stor hjælp.

<sup>100</sup> Undervisningsministeriet, 2009, faghæfte 17



hvilken måde de arbejder, og hvordan de bedst kan udtrykke sig, bl.a. gennem valg af en eksempelvis primær auditive eller visuelle fremlæggelse – ja, helt ned i valget af skrifttype o. lign, vil forskellighederne kunne komme til udtryk.<sup>101</sup> De er på mange måder det, man kan kalde didaktiske meddesignere.<sup>102</sup>

Lærerens rolle i forbindelse med undervisningsdifferentieringen er naturligvis stor; ikke mindst er han den bærende kraft i udarbejdelse af de enkelte elevplaner og må som førnævnt kende godt til elevernes faglige niveau, for, gennem tilrettelæggelsen af en individuelt tilpasset undervisning, at undvige deres forsvarsmekanismer og kunne gennemskue deres –strategier. Men også i forbindelse med rammesætningen omkring et undervisningsforløbs opbygning er det vigtigt, at lærerens er opmærksom på de forskellige læringsstile hos eleverne. Her er der tale om de *emotionelle stimuli*, som er en anden af Dunn og Dunns opdelinger, og den sidste, jeg vil nævne i denne forbindelse. Her er der bl.a. tale om, hvor meget feedback og struktur i arbejdet den enkelte har behov for. Hvor frie rammer, eleverne har brug for og kan tackle, er meget forskellig, og er de ikke tilpasset, vil det kunne give sig udtryk i manglende motivation. For at bibeholde elevernes autonomi i opgaven, må rammerne ikke være for snævre, men samtidig kan ikke alle håndtere for vide rammer – det kan blive for uoverskueligt<sup>103</sup>, hvilket tydeligt fremgår af mine interviews:

*"Gør det noget for din motivation, at der er stillet rammer op, dvs. punkter, emner osv. eller er det bedre selv at vælge?"*

---

<sup>101</sup> Microsoft, 2009, s. 7-8

<sup>102</sup> Holm Sørensen m.fl., 2010, s. 77

<sup>103</sup> Microsoft, 2009, s. 7

<p><b>Elev 1</b> Jeg kan godt lide, at det er bestemt, hvad opgaven skal være, så man ikke skal sidde og tænke over det, f.eks. hvis du f.eks. bare gav det hele frit. Jeg kan bedst lide, at der er valgmuligheder, men ikke for meget.</p>	<p><b>Elev 2</b> Ja, det hjælper mig med rammer ellers er jeg helt blank, hvad jeg skal lave. De behøver ikke at være større, her havde jeg f.eks. med det samme en ide om, hvad jeg ville lave.</p>	<p><b>Elev 3</b> Det kan nogen gange være svært, hvis du får en opgave, og så er den for fri. Du skal skrive en stil – værs'go!. Du må selv om, hvilken genre det skal være, der er en masse ting, man skal tænke over. Her får man det lidt "foræret", nogle rammer man kan holde sig indenfor. Ellers skal man jo tænke helt vildt meget over, hvad man skal. <i>Skal de være snævrere?</i> Nej, det synes jeg ikke, for så er det jo dig, der bestemmer det hele.</p>
--	--	--

Kan man således få fokuseret på den eller de måder, den enkelte elev bedst både lærer og arbejder, vil man kunne bidrage til, at bl.a. den tro på, at man kan lære sprog, som Kleinsroth omtaler<sup>104</sup> i forhold til sprogundervisningen, vil kunne formindskes.

#### 7.4.2. Lærerens stilladserende rolle

Der findes altså mange forskellige aspekter, hvorpå læreren kan og skal undervisningsdifferentiere og støtte den enkelte elev i sin lærings- og udviklingsproces. I det daglige arbejde, kan man som lærer støtte sig til det pædagogiske redskab *stilladsering*, som tager udgangspunkt i Vygotskys ZFNU. Begrebet blev første gang anvendt i 1976 af Jerome Bruner<sup>105</sup> som en metafor for den støtte, der er afgørende for et individs muligheder for læring. Som tidligere nævnt er et individs udvikling betinget af interaktion med miljøet og de personer, der befinder sig omkring individet og stilladsering skal derfor ikke forstås som en proces, hvor underviseren alene bygger et stillads om den lærende, men som et fælles projekt, hvor lærer og elev er enige om, hvilke skridt, der er taget, inden de næste kan påbegyndes – der er altså i tråd med Vygotskys tanker her tale om et begreb, der falder inden for socialkonstruktivismen. For at blive ved metaforen, kan man således betragte eleven som en bygning under opførelse. Når cementen, (det tillærte) er størknet, kan stilladset fjernes og bygningen (eleven) kan stå af sig selv. ZFNU kommer ind i billedet ved, at hjælpen tager

<sup>104</sup> Og som er nævnt under afsnittet "Kommunikativ kompetence"

<sup>105</sup> Sammen med Wood og Ross – det originale begreb hedder *scarfolding*

udgangspunkt i det, eleven allerede kan (hans forudsætninger, som tidligere nævnt) og kobler det sammen med det, han potentielt kan (nærmeste udviklingszone) – man finder en slags ”gylden middelvej”, for nu at bruge et udtryk fra Aristoteles. Hos Nora Lindén kan man finde følgende fem egenskaber fra Greenfield (**REF**) brugt i forklaringen af begrebet stilladsering;

- *”Den, der får det tilbudt, får også støttet sit motiv (og det er barnets mål, der bliver opfyldt)*
- *Fungerer som redskab*
- *Udvider rækkevidde og områderne for handlingerne*
- *Sætter barnet i stand til at udføre opgaver, det ellers ikke ville have kunne magte*
- *Hjælpen ydes kun, når der er brug for den – stilladset er tilgængeligt ved behov”*

og hun tilføjes selv en sjette

- *”Herudover skal stilladset have den egenskab, at det bliver unødvendigt og overflødigt, når barnet selv kan udføre handlingen”<sup>106</sup>*

Med denne forklaring af begrebet, vil det nok være noget man kender fra hverdagen – og det er da heller ikke en ny proces. Det er nemlig sådan mange forældre, lærere, kollegaer m.fl. har støttet ”oplæringen” af børn, unge og nye medarbejdere i gennem tiden og på tværs af kulturer. At jeg vælger at inddrage begrebet her, skyldes, at jeg mener, at det så klart synliggør den pædagogiske opgave, man som lærer kan (og skal) udføre i undervisningen. Og med henvisning til udtalelserne fra lærerne i starten af afsnittet om undervisningsdifferentiering vil jeg mene, at IT og digitale medier ligeledes kan fungere som et slags stilladserende redskab, som i visse tilfælde og visse sammenhænge, dog med læreren som ”øverste stillads”, kan bidrage til, at eleven kan nå længere end han ellers ville have kunnet. Det er dog af yderste vigtighed, at læreren ikke blot læner sig tilbage og lader eleverne overtage hele den didaktiske designrolle, for *”[L]æreren vil med sin uddannelses- og erfaringsmæssige baggrund altid råde over didaktiske, teoretiske kompetencer på et overordnet niveau, som giver et overblik, der sætter læreren i stand til at lede på et overordnet plan.”<sup>107</sup>* Bl.a. risikerer man, at en fortabelse i formen overtager fokus fra det indholdsmæssige – det faglige, jf. afsnit 7.3.1.

---

<sup>106</sup> Linden, 1997, s. 56

<sup>107</sup> Holm Sørensen, 2010, s. 77

Endelig skal tilføjes, at også eleverne kan stilladsere hinanden, når de arbejder sammen. Udgangspunktet er, at stilladsring gives af en mere kompetent, og det behøver således ikke at være en lærer. Jeg stillede eleverne spørgsmålet, om de mente, at de i deres samarbejde både i forbindelse med det faglige og brugen af IT og digitale medier kunne bidrage med noget til hinanden – og deres svar viser tydeligt, at det også var deres oplevelse.<sup>108</sup>

## 8. Et trygt arbejdsmiljø

---

Som pointeret flere gange i det ovenstående, er et trygt arbejdsmiljø et vigtigt udgangspunkt for at få eleverne til at deltage aktivt i undervisningen, og jeg vil derfor runde af med at vende dette punkt. Det gælder både lærerens pædagogiske tilgang til eleverne, dvs. at man viser, at man tror på dem, roser dem, at man ikke leder efter fejl mv. Man ser det også fremhævet i faghæftet: *"Elevernes selvtillid prioriteres højere end kommunikationsfærdighed og sproglig præcision"*<sup>109</sup>. Men det er også vigtigt, at der opstilles nogle rammer for, hvordan man arbejder i undervisningen samt regler for, hvordan man opfører sig over for hinanden – undervisningsmiljøet skal være: *"præget af tryghed og indbyrdes accept af hinandens forskellige forudsætninger"*<sup>110</sup> – dvs., at det skal være inkluderende – for nu at bruge et begreb, der er meget oppe i tiden i forbindelse med folkeskolen. Det senmoderne samfunds værdispluralisering og manglende myndighed<sup>111</sup>, gør det ikke mindst til en udfordring og en nødvendighed at skabe et sådan miljø, da det betyder, at der i hver enkel af de forskellige sociale sammenhænge, børn og unge befinder sig i – ja, endda fra skoletime til skoletime, da lærerne kan have hver deres rammesætning for undervisningen - kan være forskellige forventninger til og regler for deres opførelse. Ikke mindst i undervisningsforløb, hvor eleverne har meget medindflydelse, f.eks. i arbejdet med IT, er det vigtigt, at en man får defineret, hvordan rammerne skal være. Ziehe opererer med begrebet *settings* som netop beskriver, hvorledes man ved skabelsen af en ydre struktur i form af beskyttelse af regler, skabelse af en anerkendende kultur mv., forhåbentlig kan bidrage til en større tryghed, fordi det kan bidrage til, at kontingensfølelsen bliver mindre. Det gør slet og ret, at de i dette "rum" bliver beskyttet imod de mange valg og overvejelser, der kan få dem til at tvivle på, om de i det hele taget har brug for og lyst til at deltage.

---

<sup>108</sup> Se bilag 1, spgm. 6

<sup>109</sup> Undervisningsministeriet, 2009, Faghæfte 17

<sup>110</sup> *ibid*

<sup>111</sup> Tidligere beskrevet ved hjælp af både Rasmussen og Ziehe

En lærer skal være, som Ziehe så malende beskriver det, en slags guide, der viser vejen. Dette gælder f.eks. også for brugen af internettet i undervisningen. Disse settings kan nemlig være med til at skabe en ramme for, hvordan "man" begår sig i det digitale rum, så eleverne på denne måde bliver beskyttet mod hele tiden at skulle vælge – og risikere at vælge "forkert".<sup>112</sup>

Et konkret eksempel på en sådan ydre struktur er, når man f.eks. i forbindelse med fremlæggelser må; *"komme overens om, at publikum giver taleren al mulig støtte. Det indebærer naturligvis udelt opmærksomhed, venlige blikke, opmuntrende nik og om muligt – spørgsmål."*<sup>113</sup> Tornberg siger nemlig i den forbindelse, at det at *"... stå over for en forsamling og tale indebærer for mange mennesker en næsten uoverstigelig stresstilstand"*<sup>114</sup>, og mon ikke de fleste kender det. I hvert fald en af mine elever, der sukkende sagde; *"Jeg kan ikke så godt lide at fremlægge og blive spurgt..."*.

I forbindelse med fremlæggelser kan også IT være med til at spille en rolle i skabelsen af et trygt arbejdsmiljø, for det viste sig da nemlig også, at ingen af eleverne fra min praktik valgte "liveversionen" af fremlæggelsen, de havde i stedet optaget det hele. Både lærere og ledere i EVAs undersøgelse er da også enige om, at eleverne bedre kan lide at præsentere for hinanden, når de er støttet af IT, og alle de deltagende skoler i undersøgelsen brugte da også medierne til fremlæggelser.<sup>115</sup> Her kan tilføjes, at det f.eks. i forhold til udviklingen af gambits mv.<sup>116</sup> og for at vænne eleverne til at stå foran andre, gradvist også må anset som nødvendigt, at eleverne præsenterer for hinanden "live", men også her er IT en fordel. Det fremhæves nemlig ligeledes i svarene fra EVAs undersøgelse, at selvom det er præsentationer, hvor eleverne skal fremlægge "live", så er det en stor hjælp, at kunne støtte sig til power points o. lign.<sup>117</sup> Hertil kan jeg dog konstatere, at elevernes valg om at udføre alt arbejdet ved hjælp af IT og digitale medier måske kun delvist skyldes utryghed omkring fremlæggelser. En anden fordel kan nemlig være, at de kan trække på deres tekniske forkundskaber samt kendskabet til fremstillingsformen fra andre fag og dermed arbejde med noget, de havde forventninger om at kunne mestre. En elev svarede: *"Man føler sig måske mere hjemme i forhold til, at tysk er helt nyt, man har ikke haft det så længe. Så får man*

---

<sup>112</sup> Ziehe, 2007, s. 115-117

<sup>113</sup> Tornberg, 2007, s. 171

<sup>114</sup> Ibid, s. 171

<sup>115</sup> EVA, 2009, s. 38

<sup>116</sup> Fyldord, som er så vigtige for at få en samtale til at glide, UVM, 2009, faghæfte 17

<sup>117</sup> Ibid, s. 38

*noget, man kender ind i det, så det bliver en blanding af noget nyt og noget, man føler sig hjemme i.”*<sup>118</sup>

## 9. Sammenfatning

---

I starten af opgaven satte jeg mig som mål at finde svar på problemformuleringen, der lød, *”Hvordan kan brugen af IT og digitale medier i tyskundervisningen være med til at styrke elevernes motivation og læring?”*, og jeg er undervejs kommet omkring mange faktorer, der kan spille ind både i forhold til at skabe og forhindre disse to ting. Jeg har belyst, at med den socialkonstruktivistiske tankegang vi har i dagens folkeskole, betyder det, at eleverne må være aktive og samarbejdende, både med hinanden og læreren, for at læring kan opstå, og derfor er skabelsen af motivation blevet et vigtigt nøgleord i planlægning og gennemførelse af undervisningen, ikke mindst i tyskundervisningen, hvor målet er en kommunikativ kompetence, der kræver, at der skabes en vis automatisering hos eleverne – og denne opstår kun, når sproget bruges. Men eleverne må have en følelse af, at faget i det hele taget og undervisningen opfylder deres behov – både de kognitive og sociale – de skal kunne trække tråde til deres egen livsverden. Hvis de ikke kan se en mening med arbejdet i skolen eller de (også) føler, at der er risiko for, ikke at kunne opfylde de ensrettede krav, der i samfundet stilles, f.eks. i form af læringsmål i skolen, og at der dermed er risiko for at føle sig udstillet og komme til kort over for andre, vil de iværksætte et forsvar eller en modstand, som kan have mange ansigter. Eleverne kan enten virke demotiverede eller overmotiverede og begge dele kan være en trussel mod deres læring.

Men elever er ikke ens. Vi må altså som lærere kende dem rigtigt godt for at vide, *hvad* det er, der motiverer den enkelte. Hvor er de rent fagligt, og hvad opfatter de som et nødvendigt behov i deres livsverden og dermed i forhold til skabelse af netop deres identitet? For at undgå, at eleverne iværksætter de førnævnte ”beskyttelsesstrategier”, må vi som lærere dels skabe en undervisning, der er tilpasset den enkelte elev, for ved at undgå at skabe nederlag i form af for store udfordringer eller at skabe meningsløshed med for lette udfordringer, kan vi give eleverne de nødvendige succesoplevelser og derved skabe den anerkendelse, de har brug for, for at tro på sig selv. Føler de sig således trygge og kan de se en mening med undervisningen, vil de være motiverede til at deltage aktivt.

---

<sup>118</sup> Bilag 1, spgm. 7

IT og digitale medier er det nye "sort" og børn og unge er vant til at bruge teknologien i deres hverdag. I forløbet, jeg refererer til i opgaven, brugte eleverne den til at skabe præsentationer og dette motiverede dem, fordi de kunne skabe et produkt, de kunne vise frem og være stolte af og få anerkendelse for. De arbejdede med noget, de havde forventning om at kunne mestre og dette kunne opveje noget af usikkerheden omkring at arbejde med et fag, der var forholdsvis nyt for dem, og som nogle derfor følte sig usikre i. Specielt at få elever til at deltage mundtligt, er en stor udfordring for læreren, men med smartboards osv., viste det sig, at der var mulighed for at få en støtte i sin fremlæggelse, hvad enten det er "live" eller ej. Både EVAs undersøgelse og mine observationer viste desuden, at elevernes fremlæggelsesniveau til en vis grad kunne udlignes, således at de svage elever med disse redskaber ikke behøvede at præsentere en fremlæggelse, der var væsentlig ringere end de øvrige, med fare for at blive udstillet. Den enkelte elevs læringsstil har desuden en mulighed for at blive tilgodeset gennem teknologiens mange tilgange til stoffet og elevens egne valg og eget ansvar for både proces og produkt. Læreren må dog fungere som øverste stillads i dette arbejde, men også eleverne kan inden for parrene fungere som støtte for hinanden. Rollen som didaktisk meddesigner kan vise sig i elevernes arbejdsindsats og motivation til at "*køre vildt meget på*", som en af mine elever udtrykte det. Der skabes desuden mulighed for at være kreative og bruge fantasi, og de interviewede elever var enige om, at de syntes, at det var sjovt at arbejde med IT og digitale medier – om end, de også mente, at det mere traditionelle arbejde med bogen var vigtigt, også for variationen skyld.

En af de store udfordringer i tyskundervisningen er, at der ikke er så meget tid til, at den enkelte elev bruger sproget, og derved er det svært at opnå den nødvendige automatisering. Her viste det sig, at elever i arbejdet med at lave film, power points osv. alle får rige muligheder for at bruge de fire færdigheder flittigt og i mange forskellige sammenhænge – og at de ikke nødvendigvis har de samme hæmninger omkring det, som de ofte har i det traditionelle arbejde i faget. Men brugen af teknologien kan dog ikke alene bidrage til en sådan tryghed, man er som lærer ansvarlig for at skabe og opretholde et arbejdsmiljø, hvor regler for, hvordan man omgås hinanden på en inkluderende måde overholdes.

## 10. Konklusion

---

Jeg kan på baggrund af ovenstående konkludere – og derved svare på problemformuleringen således; Da IT og digitale medier er et værktøj, som eleverne kender fra og mestrer i deres hverdag, vil de gennem arbejde med disse i undervisningen kunne trække tråde til deres egen livsverden og derved skabe den meningsfuldhed, som motivationen fordrer. Desuden vil brugen af elevernes forkundskaber omkring disse medier kunne bidrage til forstærkning af deres selvværd, således at de tør deltage aktivt i undervisningen. I arbejdet med IT og digitale medier i et opgaveorienteret forløb i tyskundervisningen, vil der i processen med at skabe et produkt, blive etableret det kommunikative "rum", som er nøglen til at nå målet for faget – den kommunikative kompetence. Arbejdet giver desuden mulighed for den nødvendige differentierede undervisning, da elevernes læringsstile og niveau kan tilgodeses gennem arbejdet med teknologien og dens mange præsentations- og tilgangsmuligheder.

## 11. Perspektivering

---

Der er, som det fremgår af ovenstående, mange store fordele ved at bruge IT og digitale medier i undervisningen. Desværre har jeg dog måttet konstatere, at det ikke altid foregår gnidningsløst. Et punkt, der kunne påvirke både elevernes og min motivation, var de tekniske udfordringer, som nogle gange var en stor motivationsrøver – og vi måtte alle ind i mellem frustreret se på, hvordan dyrebar tid blev spildt på at få startet gamle, langsomme computere op, at de ikke var ladet op, at konstatere, at et nødvendigt program ikke var installeret på alle computere, at smartboardet ikke ville kommunikere med computeren osv. En af eleverne formulerede det så rammende i starten af forløbet; *"Her på vores skole er man enten heldig eller uheldig. Nogle gange er det dødirriterende, hvis man lige får den (computer), der ikke virker."* I en undersøgelse foretaget for "Folkeskolen", viser det sig også, at 62 % af lærerne ikke kan benytte IT og digitale medier i undervisningen, som de ønsker, fordi der er praktiske problemer. *"Det ærgrer mig, at folkeskolen halter så meget bagefter elevernes fritid. Det er som at leve i to verdener – øv!",* udtaler en af lærerne rammende.



Når det samtidig forventes, at teknologien bliver integreret i undervisningen, må noget altså gøres for at formindske disse udfordringer. Det er i mange tilfælde efterhånden kommunernes ansvar at stå for drift og vedligeholdelse af skolernes udstyr, men i det daglige arbejde er det os, der står med problemerne. Det kniber mange steder med at få råd til at sende lærerne på efteruddannelse, men jeg mener også, at vi selv som lærere har et stort ansvar: Ligeså vel, som jeg skal kende til bøjningen af de tyske verber, må jeg også kende til den mest basale brug af de værktøjer, jeg bruger i undervisningen<sup>120</sup> – og det gælder også teknikken bag. EVA har i forbindelse med rapporten ”IT i folkeskolen” lavet en selvevalueringsguide, som jeg mener, man kan få glæde af i skolerne. Her kan de personer, der har berøring med IT i skolen, sammen evaluere på brugen og derved sparre omkring, hvordan man forbedrer det.<sup>121</sup>

Og så vil jeg i den forbindelse gerne komme med et opråb. Lad os tale med hinanden om, hvordan man gør – få hjælp hos kollegaen til at lære teknikken at kende, eller lad os trække på den ressource, vi har hos eleverne, der for manges vedkommende er rigtigt teknisk dygtige. Følge Medierådet bruger drenge gennemsnitligt 88 minutter og piger 39 minutter om dagen foran computeren,<sup>122</sup> så lad dem lære fra sig, vise, hvordan man gør. Her har vi da en glimrende mulighed for at øge deres selvværd og lade dem stilladsere os! Lad os nu ikke være så bange for at vise, at der er noget, vi kan blive bedre til.

---

<sup>120</sup> Og her er der jo vel at mærke tale om noget, det forventes, at man skal kunne beherske som borger i vores samfund.

<sup>121</sup> EVA, 2008

<sup>122</sup> Skoleelever.dk (Ingen datoangivelse)

## 12. Litteraturliste

---

### Bøger:

Austring, Benny D., Sørensen, Merete, "Æstetik og læring – grundborg om æstetiske læreprocesser", 1. udg., 1. opl., 2006, Forfatterne og Hans Reitzels Forlag

Gynther, Karsten (red.), "Didaktik 2.0", 2010, Akademisk Forlag, København

Holm Sørensen, Birgitte, Audon, Lone & Tweddell Levinsen, Karin, "Skole 2.0", 1. udg. 2010, Forlaget Klim

Lindén, Nora, "Stilladser om børns læring", 1. udgave, 1997, Klim

Illeris, Knud, "Læring", 2006, Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud, "Læring -aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem *Piaget, Freud og Marx*", 1999, Roskilde Universitetsforlag

Imsen, Gunn, "Elevens verden – indføring i pædagogisk psykologi", 2006, Gyldendal

Imsen, Gunn m.fl., "Motivation", Kvan 78, 27. årgang, 2007, Kvan (Vibeke Boelt red???)

Jerlang, Espen (red.), "Udviklingspsykologiske teorier", 2. udg., 9. opl. 1993, Socialpædagogisk Bibliotek.

Kleinsroth, Robert, „Sprachen lernen - der Schlüssel zur richtigen Technik, Teil 3, 5 Auflage, 2009, Taschenbuch Verlag

Kvale, Stein og Brinkmann, Svend, "Interview – introduktion til et håndværk", 2. udgave, 5. oplag, 2008, Hans Reitzels forlag

Rasmussen, Jens (1996), Socialisering og læring i det refleksiivt moderne, 2. udg. Unge pædagoger

Rasmussen, Jens, "Undervisning i det refleksiivt moderne", 1. udg., 1.opl. 2004, Hans Reitzels oplag

Storch, Gunther, "Deutsch als Fremdsprache", 3. Oplag, 2008, Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlag-KG

Tornberg, Ulrika, "Sprogdidaktik", 2. udg., 2. oplag, 2007, Alinea København

Vejleskov, Hans, "Motivation", 2009, Gyldendals Lærebibliotek

Ziehe, Thomas, "Øer af intensitet i et hav af rutine", 1. udg., 3. opl. 2007, Politisk Revy

### Håndbøger:

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og Undervisningsministeriet, "Bedre udbytte af it i skolen – en guide til selvevaluering for lærere, ledere og kommuner", 2008

<http://www.eva.dk/projekter/2008/it-i-folkeskolen/materiale-til-selvevaluering/Bedre%20udbytte%20af%20it%20-%20Guide%20til%20selvevaluering.pdf>

Microsoft, "Læringsstile og IT", Pixi-bog skrevet i samarbejde med pædagogisk konsulent Linda Kolling Pedersen, 2009

Undervisningsministeriet, "Fælles Mål 2009 – IT og mediekompetencer i folkeskolen",  
Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 5 – 2010

[http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdownload.microsoft.com%2Fdocuments%2FUK%2FDanmark%2Fuddannelse%2Fddp%2FLaeringstile\\_og\\_IT.pdf&ei=t5-LUY7aMIXI4AS4rYCQBQ&usq=AFQjCNFTRedfnRDXSl\\_o5bz6aeCYra-XgQ&sig2=-uJfMu\\_fHy84EVNV1s-RA&bvm=bv.46226182,d.bGE](http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdownload.microsoft.com%2Fdocuments%2FUK%2FDanmark%2Fuddannelse%2Fddp%2FLaeringstile_og_IT.pdf&ei=t5-LUY7aMIXI4AS4rYCQBQ&usq=AFQjCNFTRedfnRDXSl_o5bz6aeCYra-XgQ&sig2=-uJfMu_fHy84EVNV1s-RA&bvm=bv.46226182,d.bGE)

### Artikler:

Dörney, Zoltán, "Wie motiviere ich richtig?", artikel i „Fremdsprache“, Heft 26/2002, Goethe Institut

Helles, Rasmus, "Digitale medier", artikel i DIKUs Jubilæumsskrift "Den digitale revolution – fortællinger fra datalogiens verden", 2010

[http://www.diku.dk/ominstituttet/jubilee/dikus\\_jubilaeumsskrift/16.Digitale\\_medier.pdf/](http://www.diku.dk/ominstituttet/jubilee/dikus_jubilaeumsskrift/16.Digitale_medier.pdf/)

Henriksen, Birgit, „Mundtlighed“, artikel Sprogforum nr. 14, Vol. 5, 1999, Copyrightforfatterne og Sprogforum

Langager, Søren og Vonsild, William, "Læring og erfaring i opbrud" artikel i Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 2/1995

Lund, Karen, "Kommunikativ kompetence – hvor står vi?", artikel i Sprogforum nr. 4, Vol. 2, 1996 – Forfatterne og Sprogforum.

Schmidt, Erik & Tim Lind Jensen, "It i folkeskolen er ikke pengene værd", Kronik i Politiken, 22. oktober 2012

### Rapporter:

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), "IT i skolen – undersøgelser af erfaringer og perspektiver", rapport lavet i samarbejde med KL, DLF, Skolelederne, en ekspertgruppe og 14 kommuner, 2009, EVA

<http://www.eva.dk/projekter/2008/it-i-folkeskolen/projektprodukter/it-i-skolen-erfaringer-og-perspektiver>

Folkeskolen.dk, "Læreres erfaringer med IT i undervisningen", rapport, 2012

<http://www.folkeskolen.dk/~9/8/laereres-erfaringer-med-it-i-undervisningen---folkeskolen-scharling.pdf>

### Websider:

Antorini, Christina, "Indflydelse=motivation", Indlæg i Fyns Stifttidende, 9. april 2013,

<http://www.uvm.dk/Om-os/Ministeren/Indlaeg-i-dagspressen/130409-Indflydelse=-motivation>

EMU.dk, "Læringsteori - og hvad den kan bruges til i praksis", tekst af Knud Illeris (ingen tidsangivelse)

[http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDYQFiAB&url=http%3A%2F%2Fwww.emu.dk%2Fsem%2Fstu%2Fdebat%2Fprofilen%2Flaeringsteori.EMU.doc&ei=A65vUZ\\_9DuWI4ATg8oCIAw&usg=AFQjCNGXeU4BSxi4IXOdFOYQcMcmfUruhW&sig2=2PsRWCvkkdg\\_tY571228gA&bvm=bv.45373924,d.bGE](http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDYQFiAB&url=http%3A%2F%2Fwww.emu.dk%2Fsem%2Fstu%2Fdebat%2Fprofilen%2Flaeringsteori.EMU.doc&ei=A65vUZ_9DuWI4ATg8oCIAw&usg=AFQjCNGXeU4BSxi4IXOdFOYQcMcmfUruhW&sig2=2PsRWCvkkdg_tY571228gA&bvm=bv.45373924,d.bGE)

Folkeskolen.dk, "Desværre. It-udstyret virker heller ikke i dag.", artikel af Pernille Aisinger og Christian Grunert, 7. dec. 2011, nr. 28

<http://www.folkeskolen.dk/504583/desvaerre-it-udstyret-virker-heller-ikke-i-dag>

Folkeskolen.dk, "Et autentisk læringsrum", artikel af Charlotte Tüxen, Asta Lantz fra 7. april 2007

<http://www.folkeskolen.dk/46756/et-autentisk-laeringsrum> )

Folkeskolen.dk, "Lærernes erfaringer med it i undervisningen", rapport, okt. 2012, SurveyXact og

Folkeskolen.dk <http://www.folkeskolen.dk/~9/8/laereres-erfaringer-med-it-i-undervisningen---folkeskolen-scharling.pdf>

Gertsen Pedersen, Sanya, "IT som faglig løftestang", artikel i fagbladet, "Undervisere", 09/2009

[http://www.emu.dk/sem/stu/debat/profilen/it\\_som\\_faglig\\_loeftestang.html](http://www.emu.dk/sem/stu/debat/profilen/it_som_faglig_loeftestang.html)

Gyldendal, "Den Store Danske", om IT

[http://www.denstoredanske.dk/It, teknik og naturvidenskab/Informatik/Software, programmering, internet og webkommunikation/it](http://www.denstoredanske.dk/It,_teknik_og_naturvidenskab/Informatik/Software,_programmering,_internet_og_webkommunikation/it)

Gyldendal, "Den Store Danske", om Jean Piaget

[http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologer/Jean Piaget](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologer/Jean_Piaget)

Hvidbjergskole, Model over Zonen for nærmeste udvikling

<https://www.hvidbjerg-skole.skoleintra.dk/Infoweb/VisSide.asp?Overskrift=M%E5I%20og%20indhold&Sti=/Infoweb/indhold/SFO/nyemaal.htm>

Skoleelever.dk "IT – irriterende tilbagevendingssemne eller innovativ tankegang", klumme af Vera Rosenbeck på www.skoleelever.dk (Ingen datoangivelse)

<http://www.skoleelever.dk/index.php/pupilnyheder/279-it-irriterende-tilbagevendingssemne-eller-innovativ-tankegang>

Undervisningsministeriet, "Fælles Mål for faget tysk", 2009,

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Tysk>

Undervisningsministeriet, "IT styrker alle børn og unges læring", pressemeddelse, 13. marts 2013

<http://www.uni-c.dk/Aktuelt/~UNIC/Content/News/2013/Mar/130319-It-styrker-alle-boern-og-unges-laering>

## Bilag 1

### Transskriberede elevinterviews (5 sider)

(Primært opstillet efter deres anvendelse i opgaven)

Spørgsmål 1:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
<b>Hvorfor valgte du faget tysk frem for fransk?</b>	Min mor sagde, jeg skulle, hun er jo tysker. Jeg er ikke så godt til tysk, og så kunne jeg blive bedre til det.	Først og fremmest, fordi min far taler næsten flydende tysk pga. hans arbejde. Jeg har meget svært ved sprog, så kunne jeg lære lidt mere i stedet for at vælge fransk, for så kunne han hjælpe mig med det.	Jamen, jeg tænkte, at det var godt at have, Tyskland ligger jo tæt på, man kan godt komme til at bruge det og min søster har haft tysk og det er det sprog, min far kan bedst, så han kan hjælpe og min mor kan så også fransk og selvfølgelig lidt tysk. Jeg har fået at vide, at...min søster rådede mig meget til det. Så det har mest gjort det. Men det ikke pga. arbejdet.

Spørgsmål 2:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
<b>Tror du, at det gør en forskel for din motivation, når du står med et "produkt" til sidst? Og i så fald hvorfor?</b>	Når jeg normalt har lavet et projekt færdigt, så kigger jeg på, om de andre har lavet deres bedre eller dårligere end vores og hvordan. Hvis vores så er ok bedre end de andres, så synes jeg, at det er fint nok. Jeg tror altid, der går lidt konkurrence i det. Og det er en vigtig ting, når man laver en fremlæggelse, at man	Ja, helt sikkert. Så har du været med til at lave noget, og så viser det det. Frem for, når du har lavet lektier, og så du lader være med at række hånden op, så har du ikke vist det. Det er rart, når man kan se, at jeg har gjort en indsats.	Ja, det synes jeg. Her arbejder du ligesom op i mod, at du har noget, i stedet for med alt det andet, der arbejder vi jo godt nok også op i mod, at vi får en prøve i det, men der laver vi ligesom et diasshow og en fremlæggelse, som vi skal få sat sammen, og der er en vis dato, hvor det skal være færdigt. Det giver

	kan se sig selv i øjnene og sige, at jeg er squ stolt af det!"		ligesom lidt mere motivation, det virker som et stort projekt, så virker man mere motiveret end normalt. Eller skal det være svært at se målet på lang sigt.
--	--	--	--

Spørgsmål 3:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
Kan du bedst lide at arbejde med tyskbogen eller med opgaver eller projekter, hvor I anvender computere, mobiltelefoner osv.?	Det er lige med at arbejde med bogen, men det er rart, at det er varieret.	Det er en god ting med projekt eller computere. Det er godt nok med almindelig undervisning, hvor vi har grundtingene, og så er det andet lidt anderledes, så kan det supplere hinanden. Men jeg er nok mest motiveret, når vi bruger alt det, vi brugte her, f.eks. mobiltelefonerne.	Når der ikke er problemer med elektronikken, så er det sjovest og så er der ingen mangel på effektivitet. Og det er bedre med computere, for ofte bliver jeg ikke spurgt i klasseundervisningen, det er træls. Det er fint med bogen, men bedst med computere.

Spørgsmål 4:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
Har du brugt mere eller mindre tid i timerne og hjemme, når du arbejder med et forløb, hvor du bruger computere og digitale medier, end du gør normalt?	Jeg tror faktisk, vi arbejder mere. Normalt ville vi bare sidde i klassen og repetere, her vil vi bare gå videre og er på hele tiden. Så der arbejder jeg mere.	Jeg tror, det er det samme.	Jeg tror, vi bruger mere tid. Men det kan gå begge veje, alt efter, hvem man er. Fordi det der med lige pludselig selv at få ansvar for, hvad man kan gøre, det giver nogen motivation til at køre vildt meget på, det er jo lidt større end normale lektier, det giver mig noget motivation til at køre på, men giver måske andre en frihed, som de måske ikke rigtigt



			kan håndtere, hvor de pjatter osv.
--	--	--	------------------------------------

Spørgsmål 5:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
<b>Gør det noget for din motivation, at der er stillet rammer op? Dvs. antal punkter, emner osv. eller er det bedre selv at vælge?</b>	Jeg kan godt lide, at det er bestemt, hvad opgaven skal være, så man ikke skal sidde og tænke over det, f.eks. hvis du f.eks. bare gav det hele frit. Jeg kan bedst lide, at der er valgmuligheder, men ikke for meget.	Ja, det hjælper mig med rammer ellers er jeg helt blank, hvad jeg skal lave. De behøver ikke at være større, her havde jeg f.eks. med det samme en ide om, hvad jeg ville lave.	Det kan nogen gange være svært, hvis du får en opgave, og så er den for fri. Du skal skrive en stil – vær's'go!. Du må selv om, hvilken genre det skal være, der er en masse ting, man skal tænke over. Her får man det lidt "foræret", nogle rammer man kan holde sig indenfor. Ellers skal man jo tænke helt vildt meget over, hvad man skal. <b>Skal de være snævrere?</b> Nej, det synes jeg ikke, for så er det jo dig, der bestemmer det hele.

Spørgsmål 6:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
<b>Kan I bidrage med noget til hinanden, når I arbejder sammen i par eller i grupper f.eks. med computere eller lign., synes du?</b>	Ja, det tror jeg faktisk lidt, især med udtalen. Tit så retter jeg på dem, jeg ved ikke, om de synes, at det er irriterende. <b>Har du så på en måde lærerens rolle?</b> Ja, f.eks. når vi repeterer lektier, hvis der er noget, jeg ikke synes lyder rigtigt, så siger jeg det til dem	Man har en, man kan spørge, hvad er det lige, osv. Og man kan noget forskelligt nogle gange, det er godt. <b>Kunne I så på den måde lære af hinanden?</b> Ja, for man kan faktisk noget forskelligt nogle gange, når man lige sådan tænker over det. F.eks. er XX meget bedre til mig med mobiltelefon og	Ja, det tror jeg. Hvis vi siger, at jeg ikke er så god i skolen, og f.eks. XX har meget bedre niveau, så kan det være, at jeg kan lære noget af hende, måske har hun en anden tilgang til det eller hun ved bare noget mere, end jeg gør og derved kan hun lige forklare mig det. Det tror jeg godt kan hjælpe.

		computer og sådan noget.	
--	--	--------------------------	--

Spørgsmål 7:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
<p><b>Føler du, at du er god til computere, mobiltelefoner og de programmer i har brugt i jeres arbejde?</b></p>	<p>Jah, det synes jeg. Jeg bruger det rigtigt meget derhjemme og i hverdagen.</p>	<p>(Fik sprunget spørgsmålet over til denne elev.)</p>	<p>Ja, jeg spiller rigtig meget derhjemme. Og jeg kan godt lide at gå på nettet. Det var også mest mig, der lavede det tekniske her i klassen, for XX er ikke så god til det.</p>
<p><b>Hvis du arbejder med noget, der er svært, gør det så nogen forskel for din motivation, når du bruger noget i undervisningen, som er god til – f.eks. computer, mobiltelefon, internet osv.?</b></p>	<p>Ja, det kan jeg godt lide – det kan godt motivere.</p>		<p>Ja, f.eks. kunne vi bruge det, vi havde lært i dansk om at lave projekt. Det kunne vi overføre til tysk. Og der er mange ting fra dansk i det hele taget. <b>Hvad med f.eks. i brugen af computere og mobiltelefoner?</b> Helt sikkert. Man føler sig måske mere hjemme i forhold til at tysk er helt nyt, man har ikke haft det så længe. Så får man noget, man kender ind i det, så det bliver en blanding af noget nyt og noget, man føler sig hjemme i.</p>

Spørgsmål 8:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
<p><b>Hvordan synes du det er at arbejde sammen i par i et forløb, hvor I bruger computere osv. Er det en fordel</b></p>	<p>Fint nok. Jeg havde først en ide, men så kom min partner med en anden ide, som jeg måske også synes var</p>	<p>Hvis man arbejder sammen med en af drengene, skal man altid bruge mere tid på at få det til at se</p>	<p>Som jeg sagde før, så kunne jeg hjælpe XX, fordi hun ikke er så god til det, så det var okay. Hun havde også</p>

<b>at være to?</b>	bedre. Fordi den ikke var så teknisk som min var.	smart ud, altså, jeg mener, det er lidt som om, de synes, det er sjovere at lege med computeren end at lave det, der skal med i opgave. Jeg synes selvfølgelig ikke, at det er lige meget, hvordan det ser ud, men jeg vil hellere have, at de andre synes, at det er interessant, end at det ser smart ud.	nogle gode ideer, som jeg ikke lige havde tænkt på, så det kan godt være rart at arbejde sammen. Og så får man også talt tysk sammen, det synes jeg er sjovest.
--------------------	---	---	---