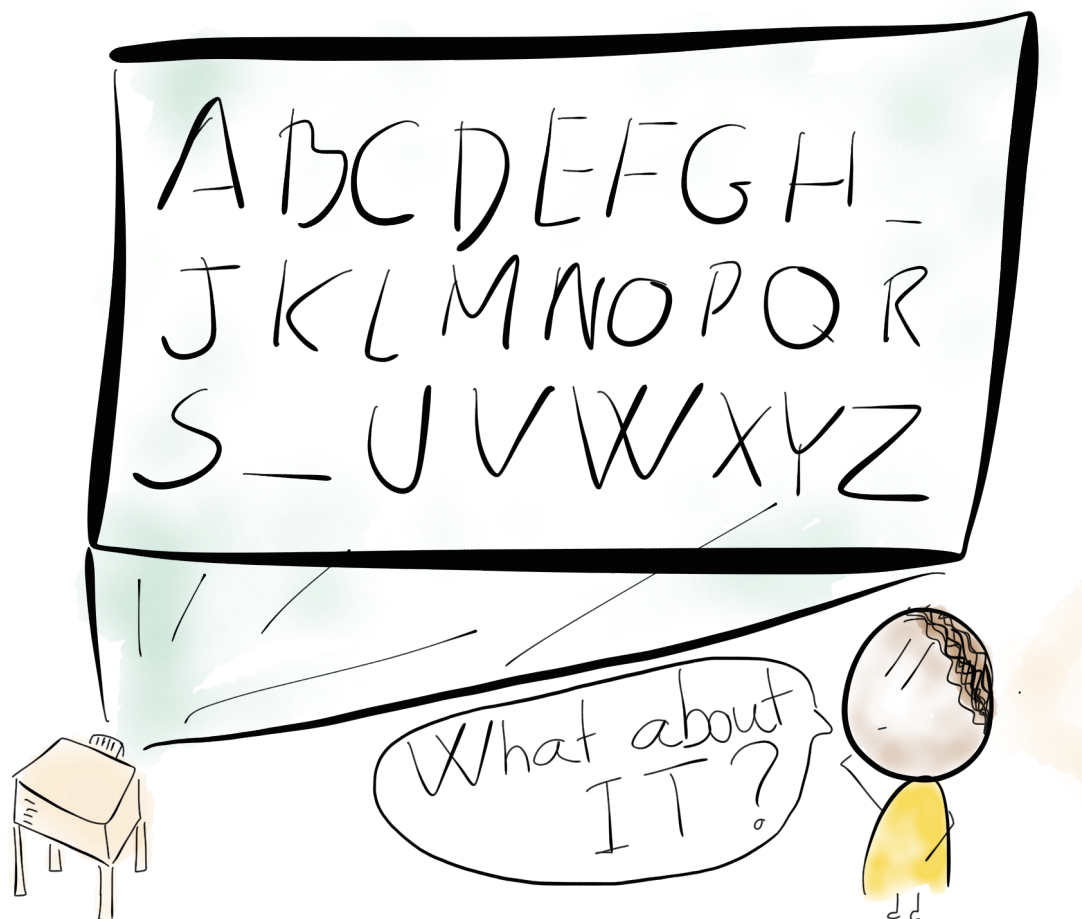


# It og medier

Et professionsbachelorprojekt om inddragelsen af it og medier i engelskundervisningen



**Kasper Leth**  
**Læreruddannelsen i Aarhus**  
**Studienummer 2011448**  
**Linjefagsvejleder: Søren Iversen Hansen**  
**Pædagogisk vejleder: Birgit Mogensen**  
**Anslag: 74.703**

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>Problemformulering</b> .....	<b>4</b>
<b>Læsevejledning og metode</b> .....	<b>4</b>
<b>Teoretisk grundlag</b> .....	<b>6</b>
<b>Læring</b> .....	<b>6</b>
To læringsteorier .....	6
Delkonklusion .....	9
<b>Motivation</b> .....	<b>10</b>
Delkonklusion .....	12
<b>Media Literacy</b> .....	<b>13</b>
<b>Didaktisk design</b> .....	<b>14</b>
SAMR-modellen .....	15
Eleverne som didaktiske designere .....	16
Delkonklusion .....	17
<b>Analyse</b> .....	<b>18</b>
Klassen.....	18
Undervisningsforløb .....	18
Undervisningsloops som didaktisk design .....	22
Eleven som didaktisk designer .....	24
It som stilladsering.....	28
Hvor opstår læringen? .....	31
<b>Diskussion og metodekritik</b> .....	<b>33</b>
<b>Konklusion</b> .....	<b>34</b>
<b>Perspektivering</b> .....	<b>35</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>37</b>

## Indledning

Skolens traditionelle læremiddelkultur er under pres. Skolen står ikke længere som et vidensmonopol, hvorfra al læring foregår. Derimod har eleverne adgang til uanede mængder viden og information igennem gratis internetbaserede værktøjer, såsom Wikipedia og Facebook, hvor de både kan finde viden samt vidensdele med hinanden på tværs af tid og rum. Disse internetværktøjer har det til fælles, at de kan benyttes omkostningsfrit, og at de er brugergenereret. De har fået betegnelsen *web 2.0 medier* (Gynther, 2010). Medierne har fået så stor betydning for undervisningen, at brugen af disse er skrevet ind i folkeskolens fælles mål, hvor der i slutmålene for engelsk efter 9. klasse blandt andet står:

*”Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at udnytte medierne, herunder de elektroniske medier, i forbindelse med informationssøgning, kommunikation, videndeling og netværksdannelse”* (Undervisningsministeriet, 2009).

Eleverne er vant til de digitale medier. De bevæger sig i dem uden for skoletiden og på mange forskellige platforme. At lære eleverne at benytte sig af disse medier er altså ikke udfordringen. Men medfører brugen af de digitale medier og it i undervisningen, at eleverne lærer noget? Samtidig trænger en afklaring om elevernes *motivation* sig på, når snakken går på it i skolen. Eftersom eleverne bruger it så meget uden for skolen, kan det så motivere dem at inddrage it i undervisningen? Virker det måske ekstra motiverende?

I samme henseende er begrebet *digital dannelse* relevant. Hvordan skal vi opføre os, når vi bevæger os rundt på nettet. Hvad skal vi holde øje med? Digital dannelse er relevant for alle skolens fag, men engelsk er internettets sprog. Det er anslået, at 85 procent af den elektronisk lagrede viden, står på engelsk (Meyer, 2005). Engelsk er størstedelen af danskernes foretrukne andetsprog og unge danskes *lingua franca*. Således er digital dannelse i engelsk ekstra interessant.

I nærværende opgave ønsker jeg at se nærmere på, om inddragelse af it og medier i undervisningen styrker elevernes læring og motivation for læring. Idéen til opgavens fokus opstod under et praktikophold i Island, hvor et lignende projekt blev afprøvet.

## Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående overvejelser er opgavens problemformulering som følgende:

*"På hvilken måde kan it og medier inddrages i engelskundervisningen og kan det styrke elevernes motivation og læring?"*

## Læsevejledning og metode

Følgende afsnit indledes af en afgrænsning af opgavens områder. Herefter følger en metodologisk samt strukturel afklaring af opgavens opbygning.

It er et, i skolemæssig forstand, forholdsvis nyt begreb. Der findes meget litteratur på området, men mange fungerende lærere i den danske folkeskole har ikke en it-mæssig ballast fra deres uddannelse, der gør dem fuldstændig trygge ved at bruge it i undervisningen (Gynther, 2010). Der er derfor mange områder indenfor it, som man kan tage fat på i en opgave af denne karakter. Denne opgave har motivation og læring som indgangsvinkel, da netop disse begreber unægtelig hænger sammen med det at gå i skole. It bliver brugt som et middel frem mod det endelige produkt, et digitalt medie i form af et fjernsynsprogram.

Efter en redegørelse for begreberne læring, motivation, media literacy og didaktisk design præsenteres et undervisningsforløb, som blev udført i en ottende klasse på Ellevangskolen i Risskov. Det overordnede formål med undervisningsforløbet var at inddrage it og medier i undervisningen som et middel til at opnå sproglige færdigheder. De teoretiske begreber inddrages i en analyse af forløbets resultater med henblik på at komme med et svar på problemformuleringen. Til sidst ønskes en perspektivering til lignende lærerfaglige udfordringer indenfor opgavens område.

Til at definere *læring* inddrages Knud Illeris, der med sin læringstrekant opstiller en simpel og aktuel formel for læring. Illeris kredser om både motivation og socialt samspil, hvilket indgår som overvejende faktorer i undervisningsforløbet. Lev Vygotskys socialkonstruktivistiske læringssyn benyttes i forlængelse af Illeris' læringstrekant, da han passer ind i samspilsdimensionen. Vygotskys læringssyn førte til udviklingen af begrebet '*stilledsering*', som også er et af opgavens omdrejningspunkter.

*Motivation* forklares kort, hvorefter Albert Banduras begreb '*self-efficacy*' bliver præsenteret. Self-efficacy handler om mestringsforventning forud for arbejdet med en opgave, og

er blevet specielt aktuelt i forbindelse med en nye folkeskolereform, hvor eleverne i højere grad skal inddrages i tilrettelæggelsen af undervisningen.

*Media literacy* handler om stillingtagen til mediernes rolle i samfundet. Vi er alle i større grad udsat for medierne i vores dagligdag, og det skal vi forholde os til, både sagligt og kritisk.

*Didaktisk design* er et begreb der dækker over planlægningen af undervisningen. Bente Meyer og Karsten Gynther inddrages til at definere begrebet. Med den digitale udvikling og dennes indtog i skolen er det nødvendigt at kigge på didaktisk design med it. Dette kan hjælpe til at inddrage it i undervisningen, men også til at se på hvordan digitale platforme kan bruges i undervisningen. Brugen af it kan også gøre eleverne til didaktiske designere.

*SAMR-modellen* bruges til at klassificere brugen af it i undervisningen.

Herefter præsenteres opgavens empiri og undervisningsforløb.

Som empiri i opgavens analyse inddrages to spørgeskemaer, som klassen har udfyldt; et ved forløbets start og et umiddelbart efter forløbets afslutning. *Den kvantitative metode*, som et spørgeskema kan repræsentere, er kendetegnet ved resultaternes målbarhed. Der ønskes således en afklaring af elevernes egne forventninger til forløbet samt egne læringsmål. Spørgeskemaerne skulle ligeledes give indikationer på, hvad eleverne opfatter som motiverende undervisning. I det indledende spørgeskema spørges, hvad eleverne forventer at blive bedre til samt hvad de håber at arbejde med. I den summative evaluering spørges eleverne blandt andet hvordan det var at arbejde i grupper, hvad de har lært og om det var sjovt.

Efter forløbet bruges det summative spørgeskema til at se på, om eleverne har opnået deres egne mål samt de mål, jeg som underviser havde sat fokus på forud for forløbet. Ligeledes inddrages min observation igennem min deltagelse i undervisningen som empiri. Dette er kendt som *total observation*, hvilket betyder, at jeg som observatør er en aktiv del af den praksis, som jeg undersøger (Jacobsen, Hillersdal, & Kjærgaard Walker, 2010).

I en analyse holdes teori og empiri sammen, og det vurderes, hvordan it blev inddraget og om det havde en betydning for elevernes faglige udbytte. Undervisningsforløbet er struktureret ud fra Karsten Gynthers tanker om undervisningsloops, hvor eleverne for det meste arbejder selvstændigt, kun afbrudt af små feedback- og feedforwardaktiviteter. I denne struktur har læreren gode muligheder for at påvirke elevernes arbejde i en bestemt retning, og samtidig kan læreren formativt evaluere på elevernes arbejde og stilladsere der, hvor det synes nødvendigt. Dette vil blive uddybet i analyseafsnittet.

Diskussionen sammenfatter analysens resultater samt et kritisk kig på undersøgelsen og resultaterne, inden en konklusion vil svare på opgavens problemstilling. Slutteligt vil en perspektivering afdække andre områder inden for opgavens tema og idéer til videre undersøgelser.

## Teoretisk grundlag

### Læring

For at kunne tage fat på om it og medier overhovedet fører til læring, må vi se på, hvad læring dækker over, og hvad det betyder. Det er klart, at læring er et af de vigtigste formål ved at gå i skole, og spørger man et lille barn, der skal til at gå i skole om, hvorfor man går i skole, vil svaret nok lyde; "for at lære noget".

Læring kan defineres på flere forskellige måder og mange har en forskellig opfattelse af, hvornår der er opstået læring. Knud Illeris, professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, præsenterer en psykologisk læring, altså hvad der sker inde i hovedet på det enkelte menneske, der lærer noget. Han beskriver det som en kognitiv ændring i hukommelsen;

*"... enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2006, s. 15).*

Ifølge Illeris er læring dybt forankret i os mennesker, og læring behøver ikke være noget vi tilegner os - det kan ske helt af sig selv.

### To læringsteorier

Illeris mener, at læring omfatter to processer; en samspilsproces og en indre tilegnelsesproces. De to processer er spændt ud mellem tre dimensioner i Illeris' læringstrekant. Læring opstår, når disse tre dimensioner er sat i spil. De tre dimensioner er:

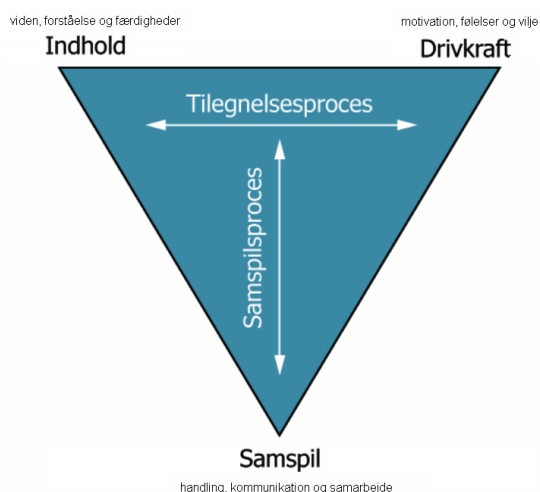
- Indholdsdimensionen eller den kognitive dimension. Denne dimension omhandler hvad der læres og at ny læring kobles på gammel viden.
- Drivkraftdimensionen. Denne dimension indeholder følelser, vilje og motivation.

- Samspilsdimensionen. Her dækkes de sociale rum, som eleven bevæger sig i og lærer af. Der kan skelnes mellem nære niveauer, såsom skolen og hjemmet, men også mere overordnede områder, f.eks. samfundet.

Rundt om trekanten illustrerer en cirkel, at læringen er situeret, og at denne situering overordnet er bestemt af det samfund, som læringen foregår i.

*"Meget af den læring, der finder sted i Danmark i dag, ville ikke have været mulig for 100 eller 1000 år siden"* (Illeris, 2006, s. 36).

Læringstrekanten kommer altså til at se således ud;



**Figur 1: Illeris' læringstrekant** (Leidesdorff, 2015)

Læringstrekanten tager højde for forskellige udfordringer ved læringen. For eksempel har de enkelte elever forskellige for-forståelser omkring det emne, som de bliver undervist i. De kan derfor opfange den viden, der bliver formidlet forskelligt, og nogle elever vil have nemmere ved at tage imod de nye informationer end andre. Det kan også være, at enkelte elever har en falsk baggrundsviden omkring det indhold, der bliver formidlet, hvilket gør det sværere at være modtagelig overfor ny viden. Disse udfordringer kalder Illeris for læringsbarrierer, og der kan knyttes en læringsbarrierer til hver af trekantens dimensioner.

Illeris ser selv sin trekant som et redskab, hvis man beskæftiger sig med læring. Den kan bruges i planlægningsfasen, men også til at analysere undervisning med. Altså; når vi ønsker en tilegnelse af læring må vi have de tre dimensioner samt de to processer sat i spil (Kristensen & Laursen, 2012).

Et andet meget udbredt læringssyn er det socialkonstruktivistiske læringssyn, med den russiske psykolog Lev Vygotsky i spidsen. Illeris' læringstrekant indeholder også tanker fra Vygotsky i samspilsdimensionen. Vygotsky mener, at menneskeligt samspil er grundlag for udvikling og læring.

*"Læring og udvikling står i et gensidigt forhold til hinanden fra barnets første levedag"*  
(Laursen, 2012).

Med ovenstående citat siger Vygotsky, at læring forekommer længe inden den bliver situeret i skolen. I konstruerede sociale sammenhænge vil barnet lære af sine omgivelser, og det samme gør sig gældende i skolen.

Vygotsky skelnede mellem elevens faktiske udviklingsniveau og dens potentielle udviklingszone og definerede afstanden mellem de to som "Zonen for nærmeste udvikling". I den potentielle udviklingszone kan eleven udvikle sig i samspil med andre elever, forældre, lærere osv. Det er i denne zone, at læreren bør lægge sit fokus for undervisningen.

Vygotskys teori inspirerede den amerikanske psykolog Jerome Bruner til at udvikle begrebet stilladsering, et metaforisk udtryk for lærerens opgave med at bygge en støtte op omkring eleven indenfor dennes zone for nærmeste udvikling. Dette kan blandt andet ske igennem dialogiske samspil eleverne imellem eller mellem eleverne og læreren.

Både Illeris og Vygotsky lægger vægt på, at der skal være en form for samspil, før der kan opstå læring. Det interessante ved Illeris' læringsteori er i denne henseende, at samspillet ikke nødvendigvis foregår mellem to individer.

*"Disse omgivelser kan typisk være de personer der indgår, men det kan også være påvirkninger fra bøger, tv eller andre medier eller situationer i bred almindelighed"* (Knudsen & Bruun, 2001, s. 170).

Illeris ser altså påvirkninger fra andre medier som et læringspotentiale i en samspilmæssig forstand. Illeris' teori lægger op til, at læring igennem it og medier kan lade sig gøre. Samtidig har drivkraft, eller motivation, en vigtig rolle i Illeris' læringssyn. Og eftersom brugen af it i undervisningen er en del af dette projekt bliver læringstrekanten endnu mere aktuel.



Vygotskys teori om ZNU stammer fra lang tid før it blev en integreret del af undervisningen. Alligevel kan teorien bruges i denne sammenhæng, da elevens nærmeste udviklingszone kan imødekommes af brugen af it. Brugen af it kan ses som en stilladsering om den enkelte elev. Lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet Jeppe Bundsgaard nævner blandt andet *stilladserende læremidler*, når han kommenterer på sin forskning indenfor digitale læremidler (Riise, 2013). Et stilladserende læremiddel er designet til at støtte eleven og dennes refleksive erfaringer, eksempelvis igennem en digital, interaktiv assistent.

### **Delkonklusion**

Det socialkonstruktivistiske læringssyn er i dag stadig relevant, da meget af undervisningen foregår i mindre grupper, hvor eleverne arbejder sammen.

Illeris mener, at flere faktorer spiller ind, når man skal se på læringsudbyttet af undervisningen; indholdet af undervisningen samt elevernes drivkraft. Men han anerkender det socialkonstruktivistiske læringssyn, hvilket kommer til udtryk i læringstrekantens samspilsdimension.

Begge syn på læring kan inddrages, når der kigges på brugen af it i undervisningen. I læringstrekanten kan it i princippet passe ind i alle tre dimensioner, alt efter om brugen af it er målet for undervisningen, om det er en drivkraft for eleverne, eller om it blot skal skabe et samspil mellem sig og eleverne. Stilladsering er ligeledes et relevant begreb, da it i undervisningen kan fungere stilladserende.

## Motivation

*”Ved motivation forstås en indre bevæggrund, en impuls, en kraft, som er rettet mod et bestemt mål” (Kristensen & Laursen, 2012, s. 266).*

Motivation er et svært begreb at beskrive enkelt, da det rummer forskellige aspekter. Men motivation er en ting, som lærere er nødt til at forholde sig til, for det er ofte op til lærerne at skabe, eller i det mindste styrke, elevernes motivation for læring. Illeris understreger ligeledes vigtigheden af motivation, da han har drivkraft som en dimension i sin lærings-trekant, som tidligere beskrevet.

Helt overordnet skelnes der mellem en indre (direkte) og en ydre (indirekte) motivation.

*Den indre motivation* dækker over en persons adfærd, der ikke umiddelbart virker indlysende (Kristensen & Laursen, 2012, s. 273). Det kan være, at personen finder den givne situation belønnende i sig selv. Nysgerrighed er et godt eksempel på et behov, som udløser en indre motivation; ens opmærksomhed tiltrækkes af det ukendte, som man ønsker at lære mere om. Læreren kan skabe en indre motivation ved at lade eleverne arbejde med udforskende opgaver, hvor eleverne kan arbejde med emner, de selv finder interessante.

*Den ydre motivation* opstår, når en person har fysiske belønninger/forbedringer i vente, såfremt en handling bliver udført. Det kan være noget så basalt som mad, hvis man er sulten. Så har man en motivation for at gå ud i køkkenet og lave sig noget mad. Dette illustrerer Abraham Maslow i sin behovspyramide, hvor de menneskelige behov gradueres. Når et behov er imødekommet, eksempelvis et fysisk behov som sult, tørst eller søvn, motive-res mennesket til at opfylde et yderligere behov, såsom tryghed, kærlighed eller selviscenesættelse (Woolfork, 2008).

I en skolesammenhæng kan den ydre motivation bestå af ros, anerkendelse, præmier osv. (Kristensen & Laursen, 2012, s. 276). En elev kan for eksempel være motiveret for at arbejde koncentreret med lektierne i skolen, da belønningen så bliver, at han ikke skal lave dem derhjemme og kan holde fri. Antagelsen om den ydre motivation bygger på behaviorismens læringsidé, der handler om regulering af adfærd igennem belønning eller straf. Desuden kan bestikkelse, trusler, straf eller befordring ses som ydre motivation.

Det socialkonstruktivistiske syn på motivation omhandler elevens identitet og rolle i et læringsfællesskab, hvor eleven gradvist vil bevæge sig fra en rolle som perifer deltager til

fuldbyrdet deltager. Dette sker ved, at eleven socialiserer med de andre elever og læreren, og udviklingen mod fuldbyrdet deltager er drivkraften for eleven. Her er dialog og anerkendelse nøgleord.

Nylig forskning indenfor motivationsfeltet i folkeskolen viser, at en række forskellige forhold skal være til stede, før eleverne opfatter undervisningen som motiverende. Og forskningen peger både i retning af indre og ydre motivation. Blandt andet er det vigtigt, at læreren formår at variere sin undervisning, men det er også vigtigt, at eleverne oplever et trykt læringsmiljø, samt at de selv er med til at sætte mål for deres læring (Olsen, 2013). Dette kan være med til at styrke elevens egne forventninger om mestring. Netop denne forventning til "egne evner" har betydning for elevens motivation.

*"Forskning viser, at der er en stærk sammenhæng mellem elevernes forventninger om at mestre opgaverne i skolen og deres motivation for skolearbejdet" (Skaalvik, 2007, s. 45).*

Eleverne skal altså føle en form for beherskelse af den opgave, som af skolen er blevet stillet. Er denne følelse ikke til stede, svækkes elevernes faglige selvopfattelse, og en læringsbarriere kan opstå.

For at belyse denne gren af motivation yderligere vil jeg her kigge på Albert Banduras teori om self-efficacy, som bedst overføres til dansk som mestringsforventning. Bandura, amerikansk psykologiprofessor, udviklede en teori om menneskets subjektive evne til at se ud i tiden og forventningsafstemme med sig selv om den forestående opgave eller udfordring, i forhold til ens egen opfattelse af kompetencer (Imsen, 2007). Hvis man har en forventning til sig selv om, at den opgave man skal til at løse er overkommelig, samt at man har kompetencerne til at løse den, så er man automatisk motiveret til at arbejde. Har man omvendt en negativ forventning til sig selv i forhold til opgavens krav og det endelige resultat, er man ikke automatisk motiveret til arbejdet.

Denne tankegang har også vundet indpas i den nye folkeskolelov. Her fremgår det, at eleverne i større grad skal inddrages i tilrettelæggelsen af undervisningen. Undervisningsminister, Christine Antorini, uddyber:

*"Skoledagen bliver mere spændende og relevant for eleverne, hvis skolen imødekommer deres interesser, behov og forudsætninger. Og det er nødvendigt" (Antorini, 2014).*

Antorini siger her, at en drivkraft hos eleverne kan ses, når de selv er med til at forme deres undervisning. Det gør den relevant og spændende. Denne tilgang til undervisningen kan sættes i forbindelse med Banduras teori; er eleverne med til at forhandle et læringsmål for undervisningen, så bliver læringsmålet sat efter elevernes egne forventninger til den forestående opgave, således at de bliver motiveret til arbejdet.

Self-efficacy retter sig ikke udelukkende mod enkelte, konkrete opgaver, såsom en kongruensopgave i engelskundervisningen. Den retter sig også mod ydre forhold omkring personen, for eksempel bevidstheden om at en koncentreret indsats kan føre til et resultat. At tro på sig selv er også en ydre faktor, som er afgørende for arbejdsindsatsen, men det handler altså ligeså meget om at være i stand til at påvirke sig selv mod et bestemt resultat.

Banduras teori om self-efficacy er udbredt i hele psykologien, men er specielt relevant i en skolesammenhæng, fordi man kan bruge den til at kigge på sammenhængen mellem elevernes forventning til egen læring og præstation, samt det reelle resultat af deres indsats. På den måde vil Bandura blive inddraget i denne opgaves analysedel.

## **Delkonklusion**

For at motivere ens elever må man som lærer tage højde for forskellige ting. Det er mit mål for undervisningen at få elevernes indre motivation sat i spil. Hvis eleverne oplever en nysgerrighed eller interesse for det stof, som der undervises i, vil de også have lyst til at lære mere. Dette er ikke nødvendigvis tilfældet, hvis eleverne udelukkende arbejder ud fra en ydre motivation, hvor det er den umiddelbare belønning, der er motivation for arbejdet.

Der kan indgå andre overvejelser omkring motivation end de nævnte. Når lige netop disse er valgt er det med henblik på at se på it og digitale mediers rolle som motivationsfaktor i undervisningen. Målsætning og forventningsafstemning for eleverne er valgt med henblik på den nye folkeskolelov, men også for at se, om elevernes rutine med brugen af it har en motiverende effekt for deres indsats i undervisningen.

## Media Literacy

*Media literacy er evnen til at tilgå, analysere, evaluere og skabe medier (egen oversættelse)  
(What is Media Literacy?).*

Literacy kan oversættes som alfabetisme, altså evnen til at skrive og læse. I denne sammenhæng skal det dog nærmere opfattes som kompetence; i takt med den digitale udvikling er kompetencerne inden for beherskelse/forståelse af medier blevet relevant. Anders Bondo Christensen skriver følgende i forordet til bogen "It i alle fag":

*"Digital dannelse handler ikke alene om færdigheder i at betjene it, det handler i lige så høj grad om kompetencer i at analysere, fortolke, anvende, producere og agere i forhold til de digitale medier" (Bondo Christensen, 2013, s. 5).*

For vi omgås medier overalt, både opsøgende, men også indirekte, blandt andet igennem reklamer, sociale, digitale platforme og surfen på internettet. Derfor er det vigtigt at kunne forholde sig til medierne, være kritiske overfor indholdet, målet og midlet og lære at forstå medier i forskellige kulturelle sammenhænge. Derfor kan begrebet *digital dannelse* bruges om træning af elevernes færden med digitale medier.

Øvelse af media literacy kan ske ved at træne analyse af forskellige medier og deres budskaber, se på hvad medierne fortæller, og måske endnu vigtigere; hvad de IKKE fortæller, marketingsstrategier, hvad kan jeg ikke skrive eller uploade på Facebook, være kildekritisk og så videre.

Digital dannelse kan ske i alle fag. Men det er særlig vigtigt at have fokus på det i engelsk. Engelsk er danske unges lingua franca, altså det sprog, som de bruger i kommunikation med fremmede, der heller ikke har engelsk som førstesprog (Meyer, It-didaktisk design, 2011). Engelsk kan altså ses som elevernes digitale sprog, og derfor giver det for eleverne mening at snakke om digital dannelse lige netop her.

## Didaktisk design

*"Didaktisk design er den overordnede undervisningsorganisering, der begrundes og sammentænker undervisningens elementer i forhold til forløbets mål og indhold" (Dohn, 2011).*

Det er en klassisk, didaktisk opfattelse, at læreren står i midten af undervisningen og beslutter, hvordan den skal formes, struktureres, hvad der skal læres, og hvordan det skal læres. Men på grund af den teknologiske udvikling og med henblik på elevernes digitale evner er der grund til at tage denne opfattelse op til revurdering. Eleverne har nemlig adgang til uanede mængder af viden og informationer igennem internetbaserede værktøjer, såsom Wikipedia og Facebook. Herfra kan de både finde ny viden samt vidensdele med hinanden på tværs af tid og rum. Dette sætter skolens traditionelle læremiddelkultur under pres, og skolens vidensmonopol er blevet brudt (Gynther, 2010). Det har den betydning, at læreren nu skal designe en undervisning, der inddrager it til understøttelse af elevernes læring, et såkaldt *it-didaktisk design*.

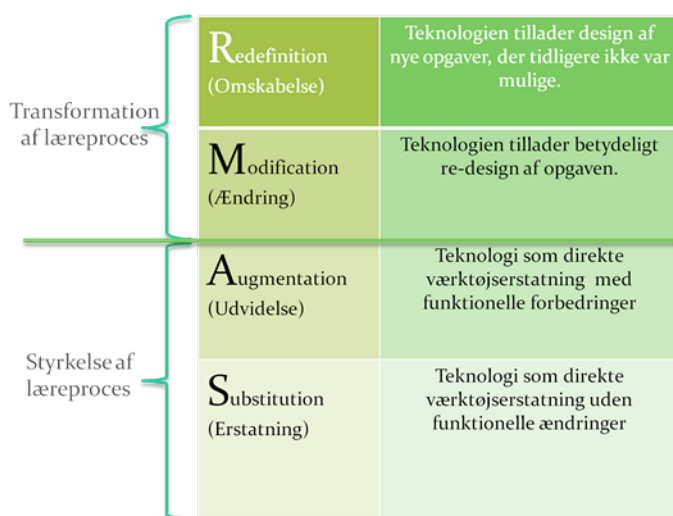
Bente Meyer definerer it-didaktisk design som

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

Begrebet skal dog ikke udelukkende bruges til at reflektere over egen undervisning. It-didaktisk design er også en hjælp for undervisere til at se på digitale læremidler og -platforme, hvordan de didaktisk er opbygget, og hvordan de understøtter læring. Her er lærerens remedieringsevner vigtige. Remediering betyder, at læreren didaktiserer en resource, altså gør det mere brugeregnet til lærerens undervisning. Eksempelvis kan læreren finde en avisartikel på nettet, som sættes i relation til noget, som eleverne selv har arbejdet med (Gynther, 2010).

## SAMR-modellen

I et it-didaktisk design er målet for undervisningen ikke, at eleverne skal bruge it. It er derimod et middel, der skal føre til læring og skal ses som et didaktisk værktøj. Til at se på hvilken rolle it spiller i en specifik undervisning har Ruben R.



**Figur 2: SAMR-modellen**  
(Reimer-Mattesen, 2012)

Puentedura, en amerikansk skolekonsulent og professor, udviklet SAMR-modellen. Modellen består af fire niveauer, der hver definerer it som værktøj i undervisningen. Modellen er dynamisk, og man bevæger sig ikke nødvendigvis fra trin til trin. Den skal derimod forstås som en hjælp til reflektering over brugen af it i undervisningen.

I den første kategori, *substitution*, erstatter it det traditionelle læremiddel uden der sker en funktionel forbedring. Aktiviteten kunne sagtens være udført uden it. Eksempelvis kan smartboardet bruges udelukkende til at skrive på, som man også kan gøre på en kridttavle.

Under *augmentation* hører aktiviteter, der kunne udføres uden it, men hvor it fører funktionelle forbedringer med sig. At skrive en tekst i et tekstbehandlingsprogram som Word giver mulighed for stave- og grammatikkontrol; en mulighed der ikke findes, når vi skriver en tekst i hånden.

Læreren kan inddrage arbejde med it, der kræver en ændring af det didaktiske design i forhold til tidligere. Dette betegnes som *modification*. Elevernes egen produktion af eksempelvis film på deres smartphone passer ind her. Hvor dette tidligere var teknisk krævende har brugervenlige redigerings- og optageprogrammer vundet frem, hvilket tillader yderligere brug i undervisningen.

Det sidste niveau i modellen er *redefinition*, hvor der arbejdes med opgaver, der ikke var mulige at arbejde med uden it. Brugen af blogs med mulighed for umiddelbar respons eller arbejde med web 2.0 medier passer ind i dette niveau.

Puentedura mener, at man på de første to niveauer styrker elevernes læreproces ved at inddrage it. På de næste to niveauer sker der en transformation af læreprocessen, som ikke er mulig uden it. Senere vil der blive perspektiveret til SAMR-modellen, når brugen af it og digitale medier i undervisningsforløbet analyseres.

### Eleverne som didaktiske designere

Den generelle opfattelse er således, at læreren er ansvarlig for udførelsen af undervisningen og dermed også for det didaktiske design. Dog argumenterer Karsten Gynther for, at der grundet den teknologiske udvikling og its indtog i skolen er brug for en ny didaktik samt en revurdering af begrebet didaktisk design. Han definerer det som:

*”... formgivning af undervisnings- og læreprocesser. Designbegrebet er nyt i didaktikken og anvendes til at signalere, at deltagerne (eleverne) har en aktiv rolle i læreprocessen. Læring kan ikke designs, men et godt didaktisk design kan støtte elevernes læreprocesser”*

(Gynther, 2010, s. 179).

Eleverne bliver således gjort aktive i læreprocessen, og eleverne kan selv opleves som didaktiske designere, forstået som at de selv skal finde det materiale de vil arbejde med, de kan selv bestemme deres arbejdsformer, og de kan selv sætte læringsmål. Dette vil, jævnfør Banduras teori om self-efficacy, betyde en øget motivation for arbejdet. Det didaktiske ansvar kan med andre ord lægges over på eleverne selv. Dette kan lade sig gøre i den digitaliserede undervisning, fordi eleverne er vant til at bruge it til selvstændigt at arbejde og finde viden. På den måde kan eleverne selv vælge arbejdsmetode, og bestemmer derfor selv, hvordan de lærer.

Lærerens rolle er dog ikke irrelevant, når eleverne bliver didaktiske designere;

*”Elevernes didaktiske design kræver lærerens tilstedeværelse i form af undervisning, vejledning og evaluering undervejs i forløbet”* (Gynther, 2010, s. 33).



Dette illustrerer Gynther ved at henvise til Erling Lars Dales inddeling af lærerens didaktiske kompetencer i tre dimensioner:

1. K1 – at gennemføre undervisning
2. K2 – at planlægge undervisningen gennem konkrete valg af mål, indhold, læremidler, arbejdsformer m.v.
3. K3 – at konstruere og anvende begreber om undervisning, dvs. Anvendelse af didaktisk teori til at reflektere over og begrunde de valg og aktiviteter, som ligger på de to foregående niveauer. (Gynther, 2010, s. 52-53).

Eleverne kan optræde selvstændigt i de første to dimensioner, blandt andet grundet it og de digitale mediers rummelighed, hvor eleverne selv kan vælge arbejdsopgaver, læringsmål osv. Bente Meyer snakker ligeledes om, hvordan its rolle i undervisningen har bevæget sig fra en rolle som "computer-as-teacher" mod en rolle som "computer-as-tool". Forstået, at opfattelsen ikke længere er, at computeren skal erstatte læreren som den, der lærer eleverne noget. Nu skal computeren være et redskab, der styrker elevernes læring (Meyer, 2005).

Men eleverne kommer til kort på Dales sidste dimension, hvor der bliver reflekteret over valgene truffet på de første to dimensioner. Det er kun læreren, der har den teoretiske baggrundsviden til at begå sig på dette niveau. Gynther benytter sig her af Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling til at forklare, at læreren skal arbejde med at stilladsere omkring eleverne og

*"skabe et 'didaktisk design for didaktiske designere'" (Gynther, 2010, s. 53).*

### **Delkonklusion**

I dagens skole har eleverne al verdens viden lige ved hånden. Læreren er derfor ikke længere vidensmonopol for eleverne, og læreren behøver derfor ikke længere være centrum for undervisningens didaktiske design. Læreren skal derimod hjælpe eleverne med at begrunde og reflektere over deres valg i deres eget didaktiske design. Læreren skal hjælpe med at evaluere elevernes arbejde, og de skal hjælpe eleverne med at perspektivere arbejdets resultat og muligheder. I denne opgave vil der skelnes mellem læreren som didaktisk designer og eleverne som didaktiske designere.

## Analyse

Følgende afsnit indledes af en kort præsentation af klassen, hvori undervisningen blev afviklet i. Dette følges op af en uddybning af undervisningsforløbet, hvor der analyseres på undersøgelsens resultater med inddragelse af den indsamlede empiri.

### Klassen

Der er 25 elever i 8.Z på Ellevangskolen i Risskov. Klassen har to tosprogede elever og en elev med diagnosen "angst". Der er yderligere et par socialt udsatte elever i klassen, blandt andet to drenge, der bor hos en plejefamilie.

Klasselæreren i 8.Z beskriver klassen som socialt velfungerende, men med store faglige forskelle. Hun understreger, at det er en udfordring at konstruere en undervisning, hvor alle eleverne kan være med.

Alle eleverne i klassen har en smartphone, og de har før brugt deres telefoner i undervisningen. Cirka halvdelen af eleverne har deres egen computer med i skole. De er altså ikke uvante med brugen af it i undervisningen.

8.Z er en vandreklasser. Det vil sige, at de ikke har et fast klasselokale. I to af de tre lokaler, som de benytter, er der installeret et smartboard.

### Undervisningsforløb

Eleverne skal lave et morgenshow, som vi kender det fra f.eks. *TV2's GO morgen Danmark*. *GO morgen Danmark* er en dansk udgave af det populære amerikanske morgenshow *Good Morning America*. Et program af en sådan karakter bærer præg af både at indeholde aktuelle nyheder, men også generelle indslag såsom madlavning og portrætter. Der er derfor muligheder for at lave lidt af hvert, når eleverne selv skal arbejde med denne form for medie. *Go Morgen Danmark* har kørt på TV2 siden 1996 og har dagligt op mod 600.000 seere ([www.tv2.dk](http://www.tv2.dk)).

Undervisningsforløbet strækker sig over fem dobbeltlektioner. I grupper vælger eleverne et tema, som bliver omdrejningspunkt for deres indslag i morgenshowet. Det kunne eksempelvis være weather, cooking, sports eller lifestyle. Den eneste ramme for elevernes indslag er, at alle skal sige noget. Når alle grupper har lavet deres indslag klippes de sammen til at udgøre et morgenshow.<sup>1</sup> Showet bliver, efter aftale med eleverne, ikke vist offentligt på skolen, men må gerne offentliggøres på det digitale medie Youtube.

---

<sup>1</sup> Bilag 1

Tankerne bag forløbet er, at eleverne skal arbejde med medier og selv skabe et. Den engelske sprogproduktion er forløbets omdrejningspunkt, men inddragelsen af it og søgen efter medier og information er også vigtige. Eleverne må i grupper selv bestemme indslagsets struktur og indhold. Sammen med brugen af it skal dette ses som forløbets drivkraftsdimension.

Med inddragelse af Undervisningsministeriets Fælles Mål fra 2009 for faget engelsk efter 8.-9. klassetrin inddrages følgende mål for undervisningen (Undervisningsministeriet, 2009):

Eleverne arbejder med

- at søge og formidle information til forskellige grupper af modtagere med inddragelse af forskellige præsentationsformer, herunder kreative og it-baserede.
- at afpasse stil og indhold efter afsender, hensigt og modtager.
- omdanne en teksttype til en anden, fx en novelle til et nyhedsindslag.
- tale og skrive engelsk med rimelig beherskelse af centrale grammatiske områder.
- udvikle selvstændige arbejdsformer, både når de arbejder alene og i grupper.

Det centrale for undervisningsforløbet er, at der sker en engelsk sprogproduktion. Som optakt til elevernes egen produktion møder eleverne engelsk i deres research, hvor de hører engelsk i videoklip eller læser engelsk i artikler. Efterfølgende skriver eleverne et manuskript på engelsk, for herefter at læse op/fortælle på engelsk i videoklipet. På denne måde inddrages sprogets fire dimensioner, tale, lytte, læse og skrive, i elevernes arbejde.

Udover de mål som jeg som lærer har sat for undervisningen, skal eleverne selv sætte mål for læringen, når de i det indledende spørgeskema skal skrive forventninger til undervisningen. Det er gjort klart for dem, at det er faglige mål, som de skal skrive. Dette tiltag skal ses i forlængelse af den nye folkeskolelov, hvor eleverne skal inddrages i planlægningen af undervisningen.

Under selve produktionen spiller it en vigtig rolle. Eleverne skal researche på internettet efter inspiration og de skal optage et videoindslag, enten med deres smartphone eller med et videokamera. Efterfølgende skal de redigere det optagede materiale i et videoredigeringsprogram på deres computer.

Som nævnt har alle eleverne en smartphone med et kamera af en sådan kvalitet, at det sagtens kan bruges til opgaven. De fleste elever med computer har ligeledes en Macbook, hvor det indbyggede videoredigeringsprogram iMovie er meget brugervenligt. Eleverne giver udtryk for, at de tidligere har brugt programmet, både i skolen, men også privat.

I undervisningen indgår it og digitale medier i tre af niveauerne i SAMR-modellen; augmentation, modification og redefinition.

Eleverne vil ikke være i stand til at optage og redigere video, hvis de selv eller skolen ikke havde teknologiske redskaber til det. Derfor er denne opgave redefineret med brugen af it. Men den kræver også en modifikation af det didaktiske design, da optagelsen af indslaget er opgavens væsentligste element for eleverne. Derfor skal de støttes i og hjælpes med at bruge deres smartphone samt videoredigeringsprogrammet. Det didaktiske design skal tilpasses, så disse kompetencer understøttes.

Eleverne kan godt finde inspiration til deres optagelser til morgenshowet med andre medier end de digitale. Der findes bøger, der forklarer, hvordan et indslag til et tv-medie skal bygges op. Men når eleverne selv arbejder med det, som opgaven skal ende ud med i stedet for blot at læse om det, bliver situationen autentisk for eleverne, og inspirationen breder sig. Da inddragelsen af it og digitale medier i denne opgave tillader en forbedret undervisning sættes det her i kategorien augmentation.

Eleverne skal arbejde i grupper. Det er der både en praktisk og en læringsteoretisk årsag til. Klippene, som et morgenshow består af, har en dialog som udgangspunkt. En vært snakker med en eller flere personer. Desuden skal eleverne filme hinanden. Det kan altså ikke lade sig gøre at arbejde alene med denne opgave.

Når eleverne arbejder i grupper, så kan de støtte sig op af hinanden. I grupperne er en elev måske rigtig god til at skrive en engelsk tekst, en anden har en bedre udtale, mens den tredje er dygtig til at arbejde med videoredigering. Derfor kan eleverne hjælpe hinanden og lære af hinanden i grupperne. Støtten foregår i den nærmeste udviklingszone, hvor en mere kompetent elev støtter eleven i læringen. I løbet af opgavens forløb kan den kompetente elev fjerne mere og mere af stilladseringen af den mindre kompetente elev, der bevæger sig fra perifer deltagelse til fuldblyndet deltagelse.

I Illeris' læringstrekant kan gruppearbejdet placeres i samspilsdimensionen. I det nære område, som arbejdet for eleverne foregår i, opstår samspillet i dialogen eleverne i mel-

lem. Der er også samspil i forhold til resten af klassen, da alle gruppernes arbejde skal udgøre et samlet produkt. Men faktisk kan arbejdet i grupper sættes op i drivkraftdimensionen. Nogle elever oplever nemlig denne form for arbejde som motiverende i sig selv, fordi de må arbejde sammen med klassekammerater. I den summative evaluering skriver Malte:

*"I think it was really good that we worked in groups because it is more fun than if you work alone. In groups we can help each other and then you are not alone when you present. That can be a little bit embarrassing."*<sup>2</sup>

At elevernes arbejde skal optages i videoform frem for at fremlægges på klassen skal ses som en form for stilladsering af eleverne. I stedet for en fremlæggelse, hvor der er et levende publikum, og hvor man er meget afhængig af at præstere med det samme, så gør videomediet det muligt for eleverne at tage optagelserne om, hvis de kommer til at mumle, sige noget forkert eller bare ikke er tilfredse med resultatet. Således får de flere chancer for at levere en god indsats.

For mange af eleverne gælder det også, at det er nemmere at snakke til et kamera end til et levende publikum. Nervøsiteten i en fremlæggelse kan forstås som en læringsbarriere, hvor eleverne ikke kan fjerne fokus fra at skulle fortælle på klassen. Dette påvirker deres indsats i arbejdet. Jeg fik dette bekræftet, da jeg oplevede en lettet stemning over, at eleverne skulle arbejde i grupper, men ikke fremlægge på klassen, som de var vant til.

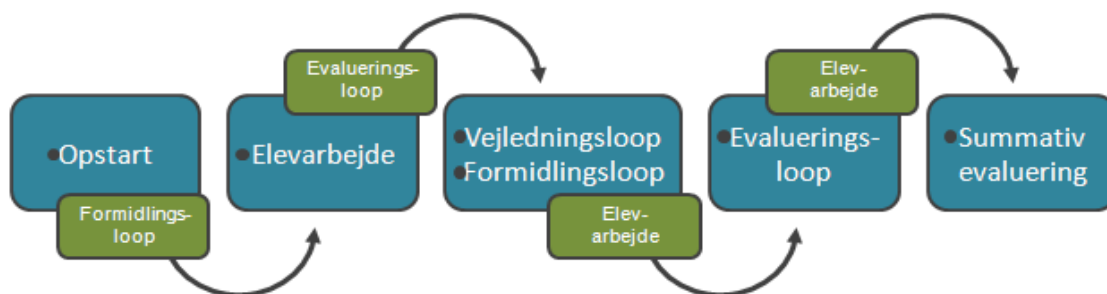
Sammenfattende om undervisningsforløbet kan siges, at jeg ønsker en engelsksproglig produktion. Midlet for undervisningen er blandt andet brugen af it og digitale medier, som skal hjælpe eleverne, men også virke som en drivkraft. De arbejder i grupper og kan hjælpe hinanden. Alle gruppernes arbejde sættes til sidst sammen til et show. Dette skal styrke klassens fællesskabsfølelse; resultatet er afhængigt af hver enkelt gruppes indsats.

---

<sup>2</sup> Se bilag 2

## Undervisningsloops som didaktisk design

Som et didaktisk design for strukturen af undervisningen bliver Karsten Gynthers begreb *undervisningsloops* benyttet.



**Figur 3: Undervisningsloop** (Gynther, 2010)

I bogen "Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation" præsenterer han og andre forfattere redskaber til planlægning, udførelse og evaluering i undervisning med it. En af bogens vigtigste pointer er, at læreren skal være i stand til at stilladsere omkring eleven, når internettet inddrages i undervisningen. Og som den bedste stilladsningsstrategi fremhæver han undervisning i loops.

Et undervisningsloop defineres af Gynther som en *feedback aktivitet* (Gynther, 2010). Et loop skal forstås som en kort aktivitet, som læreren enten kan bruge til at formidle et stof, til at evaluere elevernes læring eller til at vejlede. En undervisningssekvens bygget op som undervisningsloops kan ses i figur 3.

Gynther præsenterer tre forskellige grundtyper af undervisningsloops :

- *Formidlingsloop* – formidling af nødvendig viden, demonstration af færdigheder eller etablering af rammer for elevernes læringsaktiviteter.
- *Evalueringsloop* – formativ evaluering enten hos enkelte elever, grupper eller hele klassen.
- *Vejledningsloop* – vejledning af eleverne, svar på spørgsmål.

Betegnelsen "loop" skal forstås ved, at feedbackaktiviteterne hele tiden henvender sig til elevernes tidligere arbejde, for derefter at hjælpe dem videre.

Dette undervisningsmønster passer særligt godt på mit undervisningsforløb, da jeg som underviser løbende får informationer om elevernes arbejde i grupperne. Jeg kan, hvis jeg

oplever, at eleverne ikke er kommet så langt som jeg havde forestillet mig, eller hvis de ikke har forstået opgaven, gå ind og stilladsere der, hvor jeg finder det nødvendigt.

I mit undervisningsforløb bruges opsamling på klassen samt små, indledende øvelser som undervisningsloops. Det første loop kommer i første lektion, hvor eleverne, efter en fælles introduktion og brainstorm, får vist et klip fra et amerikansk morgenshow. Dette er et formidlingsloop, der viser hvordan et indslag til et show, som eleverne skal producere, kan bygges op. Jeg formidler intentionen bag opgaven, og der sættes rammer for elevernes arbejde. Efterfølgende arbejder eleverne selv, og deres resultater præsenteres på klassen. Dette fungerer som et evalueringsloop, da der her er mulighed for at se, om eleverne har forstået rammerne, som forklaret i formidlingsloopet. Er dette ikke tilfældet kan der indlægges endnu et formidlingsloop, eller der kan indlægges vejledningsloop for de enkelte grupper, som ikke forstod opgaven.

I anden lektion bruges et evalueringsloop til at se, om alle elever er med på, hvad der skal ske. Der var i første lektion tre elever fraværende, så de bliver her introduceret til forløbet. Herefter kommer et formidlingsloop i form af en øvelse, hvor eleverne i grupper skal forestille en redaktion, der holder redaktionsmøde. I denne øvelse skal eleverne demonstrere noget af den læring, som sidste lektion gav dem. Derfor kan øvelsen ses som en feedback-aktivitet. Men samtidig bruges øvelsen til at guide eleverne ind på, hvordan deres eget produkt skal sættes sammen og hvad de i denne henseende skal overveje. Aktiviteten kan derfor også beskrives som en feedforward-aktivitet, hvor læreren i formidlingsloopet prøver at guide eleverne i en bestemt retning for at opnå sine mål for undervisningen.

Løbende er der mulighed for at indlægge vejledningsloops for de enkelte grupper. Endeligt fremlægges gruppernes resultat for klassen i endnu et evalueringsloop.

Til at planlægge undervisning er mønstret med loops efter min mening meget brugbart. Når det spiller en central rolle i det didaktiske design arbejder eleverne enten selvstændigt eller i grupper. Man kan som lærer ikke overvåge samtlige elever på samme tid, og nogle elever vil kræve mere opmærksomhed end andre. Evalueringsloops gør, at jeg som lærer kan se, om eleverne i deres grupper har forstået formålet med opgaven. Jeg får dermed også mulighed for at gå ind og yde en ekstra indsats ved de elever, som skulle have brug for det. Dette kom til udtryk i form af vejledningsloops i grupperne under elevaktiviteter-

ne, hvor jeg blandt andet hjalp en gruppe med at finde en god location til at optage en scene, og hvor jeg hjalp en anden gruppe med ordforråd til en vejroptagelse.

Samtidig synes mønstret at falde i elevernes smag. I den summative evaluering ved forløbets afslutning skriver Sidsel følgende:

*"I think it was a good mix of the things we made in the classroom and when we worked in groups. It is good that it is not always the same"*<sup>3</sup>

Variationen af evalueringsloops, formidlingsloops og elevarbejde betyder, at eleverne arbejder på forskellige måder i løbet af en time. Nogle elever foretrækker en bestemt arbejdsform frem for en anden. Ved at variere strukturen i undervisningen kan man komme ud til flere elever. Med ovenstående citat vil jeg tro, at Sidsel finder det motiverende, at arbejds mønstret ikke var det samme fra lektion til lektion, men at der var forskellige måder at arbejde på.

### Eleven som didaktisk designer

I undervisningsforløbet foregår det meste af arbejdet i mindre grupper. Her arbejdes der frem mod det endelige produkt. Som lærer har jeg det overordnede ansvar for elevernes læring. Jeg har besluttet det overordnede tema. Jeg har sat en deadline for projektet. Derudover har jeg også sat en ramme for produktet; at alle i gruppen skal sige noget. Men eleverne i grupperne bestemmer selv, hvad deres indslag skal handle om, og hvordan de vil arbejde. De er dermed, jævnfør Gynthers teori, blevet til didaktiske designere.

Dette kan lade sig gøre, fordi eleverne igennem deres brug af digitale medier finder forskellige måder, hvorved de kan skabe det endelige produkt inden for opgavens rammer. De er ikke afhængig af, at jeg som lærer stiller læremidler til rådighed, før de kan opnå et bestemt resultat. De er vant til selv at finde de informationer, som de skal bruge, på internettet.

I undervisningsforløbets anden lektion starter gruppearbejdet. Eleverne tager udgangspunkt i de to formidlingsloops, som de hidtil har været igennem. De aftaler, hvordan de vil arbejde hen mod det endelige produkt, og hvordan de vil prøve at opnå de mål for undervisningen, som de selv var med til at sætte. Derfor matcher de læreren på Dales K1 niveau, der går ud på at tilrettelægge undervisningen og vælge læringsaktiviteter.

---

<sup>3</sup> Bilag 3



Salina valgte inden forløbets start følgende tre områder, som hun selvstændigt ville have fokus på:

1. Speaking english out loud
2. reading english
3. And to have a conversation on english<sup>4</sup>

Salina var i den gruppe, der beskæftigede sig med emnet "lifestyle", som stod på tavlen efter den indledende brainstorm. Gruppen fandt hurtigt en artikel på den engelske nyhedshjemmeside The Telegraph ([www.telegraph.co.uk](http://www.telegraph.co.uk)), som omhandler verdens tykkeste person, der nu er død. Gruppen blev enige om at lave deres indslag ud fra denne nyhed. De blev samtidig enige om, at indslaget skulle have form som et interview, hvor Salina er den, der interviewes.

Salina har omtrent halvvejs inde i lektionens gruppearbejde selv lagt strategier for, hvordan hun kan opfylde sine egne læringsmål. Hun kommer til at snakke engelsk, da hun skal interviewes i indslaget. Hun har læst en engelsk avisartikel, og hun kommer til at øve sig i at konversere i interviewet. Yderligere har hun i gruppen selv fundet materiale, og hun har været med til at bestemme arbejdsform for gruppens indslag. Nu matcher hun altså læreren på Dales K2 niveau.

I den henseende kan man sige, at Salina er blevet til en didaktisk designer, fordi hun selv inddrager læringsmål for gruppen, og hun selv finder det materiale, som hun som udgangspunkt vil bruge. Materialet er lettilgængeligt på internettet, og det tog ikke lang tid, før gruppen havde fundet en interessant artikel, som deres eget produkt skal tage afsæt i. Hun har således afløst mig som lærer i at finde materiale og i at remediere materialet til brug i undervisningen. Selvom hun derfor er langt i projektet, så mangler hun stadig lærerens reflekterende evner. Hun skal stadig have støtte til at strukturere sin opgave, og hun får hjælp til præcist at komme nærmere på, hvordan et interview til produktet skal udformes. Dette ser jeg i min observation, da gruppens interview tager form som et struktureret interview, hvor interviewereren ikke forholder sig til svaret på spørgsmålet, men blot fortsætter til næste spørgsmål. Jeg blander mig og præsenterer dem for det semistrukturerede interview, som er det mest typiske i denne form for medie. Herefter oplever ele-

---

<sup>4</sup> Bilag 4

verne i gruppen interviewet mere som dialogisk frem for blot spørgsmål og svar, og dette gør indslaget mere levende. Samtidig udfordres gruppen sprogligt, da de nu skal tage hensyn til, at interviewerens forholder sig til det svar, som bliver givet og herfra formulerer nye spørgsmål. De skal derfor også skabe en rød tråd i deres manuskript.

Man kan derfor diskutere, om hun i virkeligheden er didaktisk designer, når hun ikke får det optimale ud af selv at finde materialer og arbejde med læringsmål. Min indblanding i gruppens arbejde er en nødvendighed for, at Salina skal få mest muligt ud af opgaven, og dermed bliver jeg et stillads om hende. Jeg behøver ikke blande mig i gruppens materialer, men jeg skal vejlede gruppen i at lave et dialogisk interview ud fra den tekst, som de har fundet. Jeg ser derfor ikke eleven som en fuldbyrdet didaktisk designer, men som en medspiller i det didaktiske design.

At Salina så hurtigt får sat læringsmålene i spil kan skyldes, at hun selv lige har været med til at bestemme dem. Derfor er hun klar over, hvor hendes fokus skal være. Men det kan også ses som en drivkraft, at hun selv var med til at sætte sine læringsmål. Da Salina fik rammerne for forløbet forklaret og blev bedt om selv at nedskrive forventningerne til sig selv, gav det mulighed for selvrefleksion. Ud fra hendes egen opfattelse af mestringsevner i engelsk kunne hun forventningsafstemme med sig selv, og fra disse forventninger sætte sig mål. Såfremt Salina har formået at vælge realistiske læringsmål for sig selv, vil hun føle, at hun har kompetencerne til at opnå dem, hvilket vil være en drivkraft for hendes arbejde med opgaven.

At give klassen mulighed for selv at vælge læringsmål giver samtidig klassen en form for selvbestemmelse og ejerskab over forløbet; de må selv bestemme hvad de skal lære. Denne bestemmelse kan både ses som en bestikkelse af og belønning til eleverne, og har derfor også funktion som ydre motivation. Desuden styrkes den indre motivation hos eleverne, der selv må vælge emne. Når eleverne arbejder med emner, som interesserer dem, tiltaler dette elevernes indre motivation.

I den summative evaluering, som eleverne ved forløbets afslutning udfylder, skriver Salina;

*"What did you learn?"*

*"To speak english more free"<sup>5</sup>*

Hun har i opgaven snakket engelsk. "More free" vil jeg tro skal fortolkes som at snakke engelsk uden et manuskript eller andet at læse fra, altså mere frit. Jævnfør sine mål for opgaven inden arbejdets start har hun således fået opfyldt to; at snakke engelsk højt og at have en samtale på engelsk. I Salinas klip (starter efter 8 sekunder) i morgenshowet kan man se, at hun snakker frit og uden manuskript (Leth, 2014).

Hun skriver yderligere, at arbejdet var sjovt, og at det var godt at lave en opgave, som de ikke var vant til at lave.

Gruppens informationssøgning gav en god mulighed for at se på media literacy. Da gruppen har lagt sig fast på deres emne laver de en research om manden, der er hovedperson i artiklen. De finder hurtigt en biografi af ham på den online encyklopædi Wikipedia ([www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)).

Wikipedia er brugergenereret og gratis, altså et web 2.0 medie. Der er flere millioner sider med alverdens viden, og de er alle sammen skrevet af brugerne selv. Netop derfor har Wikipedia et ry for ikke altid at være en troværdig kilde til information.

Wikipedia skal opfattes som sekundær litteratur. Alle artikler kræves dokumentation for deres påstande. Men det er ikke alle artikler, der lever op til dette krav. Eleverne skal lære at bruge Wikipedias kildehenvisninger, samt at være i stand til selv videre at undersøge det, de læser i en Wikipedia-artikel.

Jeg mener, at Wikipedia er et rigtig godt sted at indhente informationer. Artiklerne er alle bygget op på samme måde, så det er nemt at overskue. Samtidig er de korte og præcise i indledningen, med mulighed for at dykke ned i indholdet senere, hvis man er interesseret heri. Det gør indholdet meget tilgængeligt. Dog skal man ikke forholde sig ukritisk til artiklernes indhold, netop fordi de er brugergenererede. Nogle forfattere kan have et skjult motiv bag deres artikel, eksempelvis ved at rose deres egen virksomhed med henblik på øget opmærksomhed. Elevernes kompetencer i at bevæge sig i web 2.0 medierne og finde

---

<sup>5</sup> Se bilag 5

informationer er gode, men de skal have hjælp til at navigere i medierne og være selektive i deres valg af kilde. Dette er en del af deres digitale dannelse, og her skal jeg som lærer hjælpe eleverne. I et vejledningsloop på klassen snakker vi efterfølgende om brugen af brugergenererede medier som kilder.

### **It som stilladsering**

Som tidligere beskrevet kan it ses som en stilladsering af eleverne i deres zone for nærmeste udvikling. Da eleverne er vant til at bruge it, som de også gør uden for skoletiden, kan de via it nemt tilgå informationer, som kan hjælpe dem, udfordre dem eller perspektivere for dem. Et eksempel er en video-tutorial, der viser eleverne, hvordan de gradbøjer et adjektiv. Lærerens forklaring var måske ikke tilstrækkelig, men på videoen bliver bøjningen forklaret og illustreret samtidig, og derfor forstår eleverne nu, hvordan de skal gøre. Her erstattes læreren af et digitalt medie i stilladseringen af eleven.

I det konkrete undervisningsforløb kommer it som stilladsering til udtryk i første lektions elevarbejde, hvor eleverne selv finder inspiration til deres produkt på internettet. Stilladseringen skal her forstås ved, at eleverne får en forståelse af deres produkts indhold, da de kan se, hvad det skal indeholde. Klippene, som eleverne finder frem til, kan vejlede eleverne til et løsningsforslag. Samtidig kan klippene motivere eleverne til selv at skulle producere et lignende, da det enten forekommer dem sjovt eller spændende.

Undervejs i elevarbejdet bliver it også inddraget. De fleste bruger internettet til inspiration, og alle redigerer i deres optagelser med et redigeringsprogram på computeren. Derudover bruger gruppen, der skal lave en vejrudsigt, it som en del af deres video; de laver et danmarkskort med vejr-symboler på klassens smartboard, som de støtter sig til i deres videoklip.

Denne gruppe består af tre personer; Frederik, Markus og Nanna. Frederik og Markus er begge fagligt stærke, og i opgavens indledende fase er de hurtige til at komme frem til, hvordan indslaget skal struktureres. Nanna er fagligt ikke på samme niveau som de to drenge, hvilket giver hende en følelse af at være overflødig. Nanna mister hurtigt motivationen for at arbejde med opgaven. Hun fortæller mig, at hun aldrig har været glad for at have engelsk, fordi hun synes de andre i klassen er bedre end hende.

Som lærer vejleder jeg Nanna i, hvordan hun kan tage del i gruppens arbejde og blive en del af fællesskabet. Da gruppen endnu ikke er i gang med at skrive et manuskript foreslår jeg Nanna, at hun finder nogle engelske vejrudsigter og prøver at finde glosser fra dem,

som gruppen kan bruge i deres egen optagelse. Denne øvelse kræver, at Nanna bruger it til at finde videoklip, samt at hun kan bruge en elektronisk ordbog. Sammen har vi nu ændret i Nannas didaktiske design og sat helt specifikke mål for Nannas arbejde. Nanna godkender målet, som jeg sætter op for hende; at hun skal finde vejrgloser. Derigennem er hun medbestemmende over for opgaven og får et ejerskab. Hendes forventning til denne opgave er, at det kan hun godt finde ud af.

Vi starter arbejdet sammen, og jeg leder hende på nogle gode ord, hun kan kigge efter. Nanna er god til at bruge internettet og de digitale medier og finder nogle relevante videoklip. Jeg kan hurtigt trække min støtte af Nanna tilbage, da hun kommer i gang med arbejdet. Senere skriver gruppen sammen nogle sætninger, som de vil bruge i deres endelige produkt.

Til at starte med var det mig som lærer, der var stilladserende om Nanna. Jeg forenkler en opgave for hende, hvor hendes arbejde stadig har relevans for hele gruppen, eftersom Nannas gloser kan bruges i indslaget. Da rammerne for Nannas opgave er klare, kan jeg trække mig som stillads. Nanna kan nu med hjælp fra det digitale medie Youtube og en elektronisk ordbog selv klare opgaven. It er stilladset om Nanna. Efterfølgende kan Nannas gloser bruges i gruppearbejdet med Frederik og Markus. De lærer nye ord af Nanna, og hendes arbejde opfatter hun nu som betydningsfuldt. Hun kan, med sine gloser, indgå i gruppens arbejde, hvor hun nu bliver stilladseret af Frederik og Markus.

Nannas udbytte af arbejdet med den foregående opgave giver hende motivation til yderligere deltagelse i gruppens arbejde. Men hun trækker sig en smule tilbage, når gruppen snakker og skriver engelsk. Hun foreslår selv til gruppen, at hun kan lave et vejrkort til deres udsendelse. Hun vil finde kort over Danmark, sætte vejr-symboler på og skrive vejrgloser på.

Igen falder Nanna tilbage til et felt, hvor hun ved, at hun behersker midlet. Det betyder, at hun føler en mestringsforventning til sin egen indsats. Oplevelsen er, at Nanna arbejder koncentreret med sin opgave, som kan bidrage til gruppen. Hun er altså motiveret. Hendes sproglige, engelske udbytte i dette arbejde er ikke stort. Men det endelige resultat giver igen Nanna mod på at samarbejde med klassen, og her er hun med til at finde gloser, der har med kortet at gøre.

Selvom Nanna engelskfagligt og motivationsmæssigt er bagud i gruppen til at starte med, så får hun tilpasset sit didaktiske design efter sine kvalifikationer. Hun er tryk ved at bru-

ge it, og med min hjælp får hun sat sig nogle simple, konkrete mål for sit arbejde. Dette fører til en god indsats og en fint resultat, som gruppen videre kan bruge. I læringstrekan-ten er de engelske vejrgloser indholdet i den første øvelse. Drivkraften består i, at Nanna forventer, at hun kan mestre opgaven samt at hun bruger en arbejdsform, som hun er tryk ved. Samspelet opstår mellem Nanna og de digitale medier, hun benytter sig af samt med resten af gruppen, når hun præsenterer sit resultat for dem.

I den summative evaluering skriver Nanna til et spørgsmål om, hvordan det var at arbejde selv med at lave et morgenshow:

*"it was very funny. It was actely like doing a real morning show. And you relationship to your classmates is getting better because you are working together"*<sup>6</sup>

At Nanna fortæller, at hun følte de lavede et ægte morgenshow kan tolkes som om, at op-gaven følte autentisk for hende. En autentisk opgave betyder, at det i princippet ikke nødvendigvis kun er mig som lærer, der oplever elevernes arbejde og resultat, men at produktet kan bruges i verden udenfor skolen. Dette kan ses motiverende for eleverne, da opgaven får perspektiv og mening. Det er måske ikke så sandsynligt, at hele klassen kommer til at arbejde med at producere morgenfjernsyn. Men formidling af informationer og nyheder, digitalt design og produktion af skriftligt materiale rammer bredt og giver eleverne et perspektiv. At den skriftelige produktion foregår på engelsk kan ligeledes væ-re motiverende, da elevernes digitale lingua franca er engelsk, og de bruger engelsk, når de bruger de digitale medier.

Ydermere skriver Nanna, at hendes forhold til klassekammeraterne blev bedre, fordi de arbejdede sammen. Selvom Nanna fik specialdesignet opgaver og ikke altid arbejdede fuldgyldigt med resten af gruppen, så har hun en god oplevelse af gruppens arbejde. Den tryk, som Nanna oplever i gruppen, mindsker chancen for en læringsbarriere og moti-verer Nanna i sit arbejde.

---

<sup>6</sup> Bilag 6

## Hvor opstår læringen?

I Illeris' læringstrekant er indholdsdimensionen på plads. Eleverne har fået rammerne for forløbet, og de ved, hvad de skal arbejde med og imod.

I forhold til elevernes motivation og drivkraft for arbejdet med opgaven spiller det ind, at eleverne selv har været med til at sætte læringsmål for undervisningen. Dette giver dem en følelse af, at opgaven er overkommelig, og dette virker motiverende, jævnfør Banduras teori om self-efficacy. Det skulle samtidig også give en følelse af ejerskab over opgaven, da eleverne er medbestemmende omkring mål og arbejdsform, samtidig med, at deres indsats får betydning slutproduktet. Følelsen af ejerskab styrker elevernes motivation. Dette blev udfoldet i Salinas eksempel.

Brugen af it kan også puttes i drivkraftdimensionen. It er i elevernes optik ikke nødvendigvis et læringsmiddel, men eleverne er vant til at bruge it udenfor skolens læringsmiljø. Denne vanlighed gør eleverne fortrolig med its muligheder og deres egne kvalifikationer i arbejdet med it, hvilket styrker elevernes mestringsforventninger til opgaven. I Nannas eksempel blev brugen af it og digitale medier inddraget som stilladsering i en specifik opgave. Nanna blev motiveret til at klare opgaven, og løste den. Herefter arbejdede hun styrket sammen med resten af gruppen.

Desuden giver mange elever udtryk for, at arbejdet med it er sjovt, hvilket også er motiverende.

Spændt ud mellem disse to dimensioner findes den indre tilegnelsesproces. I empirien ses det, at eleverne tilegner sig forskellig læring her. De lærer at udvælge indhold ud fra inspirationssøgning på nettet. De får også udviklet deres skrivekompetencer, når de skriver manuskript, og de udvikler deres udtale, når de øver sig på optagelserne.

Gruppestrukturen, som eleverne arbejder i, falder naturligt ind i samspilsdimensionen. Eleverne støtter sig op af hinanden og udveksler viden og kompetencer. Men gruppestrukturen kan også puttes i drivkraftdimensionen, som tidligere vist, hvor en elev kommenterer på strukturen som motiverende for arbejdet.

Meget af læringen er samtidig en del af samspilsprocessen, fordi det foregår med andre medspillere i sociale strukturer. Der er både samspil eleverne imellem, mellem eleverne og læreren, der stilladserer ved hjælp af vejledning og evaluering i elevernes zone for nærmeste udvikling, men også imellem eleverne og de digitale medier, som eleverne bruger. Når de søger efter videoklip på eksempelvis Youtube, så afsender dette medie infor-

mationer, som eleverne kan gøre brug af. Samtidig vil Youtube foreslå eleverne nye videoer, der kan ses i relation til den de lige har set. Dette er også en form for samspil mellem mediet og eleven, der får mulighed for hele tiden at vælge en ny video indenfor samme tema. Man kan sige, at Youtubes foreslag til flere videoklip er en appel til elevernes indre motivation.

Det vil også være i samspilsdimensionen, at læring ifølge socialkonstruktivisterne vil opstå. Her vil elevernes udveksling af viden og støtte af hinanden føre til læring.

Elevernes samspil er situeret på flere forskellige niveauer. Det første er det helt nære niveau, hvor eleverne sidder i par og kommer frem til en fælles forståelse. Her har de kun hinanden og hinandens kompetencer at læne sig op ad. Men når eleverne bruger internettet og de digitale medier til at søge efter informationer, så er de en del af et globalt netværk, hvor de kan få indspark fra hele verden. Youtube er eksempelvis et web 2.0 medie, der er brugergenereret og gratis. Rigtig mange er således en del af Youtubes netværk, og en video kan nå globalt ud på få sekunder. Når eleverne ser videoer på Youtube kan de samtidig læse brugernes kommentarer og vurderinger af videoen og bruge disse som indspark i deres egen læring. De kan ligeledes selv kommentere på de videoer, de ser, og herved opnå samspil med mennesker fra hele verden.

Der er således mange samspilsdimensioner i elevernes arbejde i grupper og med medier, og alle indgår de i elevens samspilsproces. Når disse samspil sættes sammen med indholdet af undervisningen sammen med elevernes drivkraft, opstår der læring.



## Diskussion og metodekritik

I det følgende afsnit vil analysens resultater sammenfattes, og metoden vil diskuteres.

Jeg har igennem spørgeskemaer prøvet at se på sammenhængen mellem elevernes forventninger til undervisningen samt deres udbytte. Samtidig skulle spørgeskemaerne give en indikation på, hvad eleverne synes er motiverende undervisning.

Enkelte elever havde lidt svært ved at finde på læringsmål, og valgte ret ureflekteret efter hvad deres klassekammerater skrev. Mange skrev således blot "vocabulary" i skemaet, fordi det skrev sidemanden. Eleverne havde muligvis valgt anderledes, hvis de forud for udfyldelsen havde haft et større indblik i, hvordan de skulle prøve selv at udvælge, hvad de ville eller kunne lære. Et formidlingsloop med et metafokus på læring forud for udfyldelsen kunne måske have gjort eleverne mere refleksive.

Selvom alle eleverne i klassen er vant til at bruge it og digitale medier som et værktøj i skolen, så er nogle naturligt mere kvalificerede og vant til det end andre. Dette tager undervisningsforløbet ikke højde for. Her kunne et kvalitativt interview med en af klassens lærere inddrages for at se på erfaringerne med it i netop denne klasse. Undervisningsforløbet var stort set planlagt, før jeg mødte eleverne for første gang, og jeg havde således ikke inddraget de forskellige it-mæssige forudsætninger, som eleverne kommer med, i mit didaktiske design. Det giver dog også undersøgelsen et andet perspektiv; at alle elever kan være med, når it er midlet i undervisningen.

Eleverne ved, at jeg som praktikant skal undersøge nogle ting, jeg skal bruge i en opgave. Det gør situationen en smule kunstig, da eleverne kan finde på at udfylde spørgeskemaerne efter, hvad de tror jeg gerne vil høre, og hvad der vil gøre mig glad. Undervejs i forløbet møder jeg enkelte steder modstand i forhold til opgaven, men i evalueringen står der kun positive ting. Det gør enkelte spørgeskemaer ugyldige til at drage konklusioner, da min totale observation af klassen og spørgeskemaerne giver modstridende empiri. I denne henseende kan man også diskutere elevernes motivation i forhold til opgaven. Havde deres engelsklærer stillet præcis den samme opgave, er det ikke sikkert den var blevet modtaget med ligeså stor ivrighed.

Det endelige produkt, elevernes samlede show, viser kun resultatet af elevernes arbejde. Den læring, som elevernes arbejdsproces og som øvelserne i formidlingsloopene har ført til hos eleverne, kan ikke ses her. Det er således kun mig som lærer og total observant, der kan se, hvordan eleverne er kommet frem til det endelige produkt.

## Konklusion

I det afviklede undervisningsforløb fik jeg vist en måde at inddrage it og digitale medier i engelskundervisningen, hvor den engelske sprogproduktion var i centrum, og hvor it og digitale medier var et middel frem mod målet.

Brugen af it og digitale medier giver mening for eleverne. Det gør det, fordi eleverne benytter sig af dem i deres private sfære og derfor er vant til dem. At inddrage disse midler i undervisningen opfattes derfor autentisk af eleverne, som kan drage paralleller fra undervisningen og til deres liv uden for skolen. Det er specielt meningsfuldt i engelskundervisningen, da elevernes lingua franca er engelsk, og mange elever i ottende klasse oplever engelsk på deres digitale platforme hver eneste dag.

It og digitale medier i undervisningen kan styrke elevernes læring. Det kan ses som en stilladsering af eleverne, at man inddrager et middel, som eleverne er vant til at benytte. Det betyder samtidig, at elevernes mestringsforventninger til den forestående opgave er høje, da de behersker undervisningsmidlet. Denne øgede forventning kan ses som en motivationsfaktor for elevernes arbejde med opgaven.

It og digitale medier kan således både ses som samspil og drivkraft hos eleverne. Derfor passer midlet ind i Illeris' læringstrekant og kan således føre til læring. Ifølge eleverne er brugen af it desuden sjov, hvilket også er en motivationsfaktor.

I gruppearbejdet, som opgavens undervisningsforløb inddrog, betyder brugen af it og digitale medier, at eleverne kan arbejde selvstændigt i grupper. De kan selv remediere materiale fra internettet til opgaven, og de kan selv strukturere, hvordan arbejdet skal udføres. Dog kan det didaktiske design i min optik ikke fuldstændigt overlades til eleverne selv. De mangler lærerens refleksionsevne, og de skal have støtte i selektivt at udvælge informationen fra troværdige kilder.

Dette kommer også til udtryk i elevernes egne læringsmål, som efter min overbevisning virker motiverende for eleverne, men som ikke fuldstændig kan overlades til dem. De skal have hjælp til at reflektere over læringsmål og en viden om, hvordan de selv lærer bedst.

Fordi undervisningsforløbet indeholdt meget arbejde i grupper og med it og digitale medier som middel, er undervisningsstrukturen med loops meget brugbar. Den giver lære-

ren mulighed for at kigge formativt på elevernes arbejde og vejlede dem løbende, og det er en mulighed for læreren at påvirke elevernes fremadrettede arbejde.

Som folkeskolelærer i videnssamfundet er det min pligt at inddrage brugen af it og digitale medier i min undervisning. Det er ligeledes min pligt at hjælpe eleverne med, hvordan de skal begå sig på internettet, og hvordan man behandler informationer, som i princippet kan komme fra hvilken som helst person på kloden med internetadgang.

It er utvivlsomt et brugbart middel i undervisningen. Eleverne er trygge ved at bruge det, og det giver mening. Men it skal ikke blot bruges for at bruges. Der skal være en faglig hensigt bag. I det afviklede undervisningsforløb var den engelske sprogproduktion i centrum, og it og de digitale medier var værktøjer til at opnå dette. Med udgangspunkt i et velkendt medieformat kunne de digitale medier inddrages som inspiration og som stilladsering.

It kan heller ikke erstatte læreren fuldstændigt. Men it giver læreren mulighed for at stilladsere eleverne på en anden måde og flere ad gangen. Dog er lærerens refleksive evner og faglige vejledning stadig påkrævet for at give eleverne et optimalt udbytte af arbejdet med it og digitale medier.

## Perspektivering

Som nævnt i opgavens afgrænsning i afsnittet "læsevejledning og metode" er brugen af it i undervisningen et stort emne med mange muligheder for undersøgelse.

Its rolle i dette projekt bliver med SAMR-modellen klassificeret. Her kunne Blooms digitale taksonomi bruges til at se, hvordan eleverne igennem digital uddannelse bevæger sig op på nye niveauer og bliver mere kvalificerede med brugen af it. Dette blev ikke fundet nødvendigt i projektet, da inddragelsen af it ikke var målet med undervisningen, men et middel til at opnå sproglig produktion.

Undervisningsdifferentiering bliver ikke eksplicit nævnt i opgaven. Dog kan stilladsering ses som en gradbøjning af dette begreb, og på den måde bliver der i undervisningen differentieret. Yderligere kunne differentiering ansues ved at se på specifikke digitale hjælpemidler, applikationer eller hjemmesider, der kan bruges til differentiering i engelskundervisningen.

Det fremhæves i opgaven, at lærerne i folkeskolen føler sig inkompetente i brugen af it i skolen. De føler ikke, at de har de didaktiske redskaber til at få det maksimale udbytte ud af it og digitale medier. Her kunne et kig på lærernes udfordringer og eventuelle behov for efteruddannelse være et spændende perspektiv, eventuelt holdt op med elevernes digitale evner, da eleverne er meget dygtige til at bruge it og digitale medier som ressourcer.

Den 6. Marts 2015 udgav DR Nyheder en artikel, hvor en bekymret mor fortæller at hendes datter på 10 år har delt nøgenbilleder med en fremmed mand på det sociale medie *Snapchat* (Trier, 2015). Nyheden understreger vigtigheden i at have fokus på digital dannelse i folkeskolen. Børns naivitet og omgang på sociale medier kan have voldsomme konsekvenser, som ikke virker umiddelbare for dem. Et perspektiv på dette kunne være at se på, hvordan man som lærer kan snakke med ens elever om dette og arbejde med deres gebærden på de sociale medier. Digital dannelse kan ligeledes ses som almen dannelse, da eleverne i skolen ikke har oplevet en verden inden den digitale revolution. Ordet 'digital' bliver derfor i denne henseende overflødig.

## Litteraturliste

- Antorini, C. (13. August 2014). *Folkeskolereformen giver eleverne mere indflydelse*. Hentede 18. April 2015 fra Magasinet Politik:  
<http://magasinetpolitik.dk/folkeskolereformen-giver-eleverne-mere-indflydelse/>
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 - Engelsk - Læseplan for faget engelsk - 3. forløb - 8.-9. klassetrin*. Hentede 16. April 2015 fra Undervisningsministeriet:  
<http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Engelsk/Laeseplan-for-faget-engelsk/3-forloeb-8-9-klasse-trin>
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 - Engelsk*. Hentede 25. Marts 2015 fra Undervisningsministeriet:  
<http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Engelsk/Slutmaal-for-faget-engelsk-efter-9-klasse-trin/Sprogtilegnelse>
- www.tv2.dk. (u.d.). *Om TV2 - Programmer og værter*. Hentede 6. April 2015 fra TV2:  
<http://omtv2.tv2.dk/fakta/historie/programmer-og-vaerter/>
- What is Media Literacy?* (u.d.). Hentede 29. Marts 2015 fra Media Literacy Project:  
<http://medialiteracyproject.org/learn/media-literacy>
- Woolfork, A. (2008). *Motivation in Learning and Teaching*. I A. Woolfork, M. Hughes, & V. Walkup, *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Bondo Christensen, A. (2013). Forord. I M. m. Rørvig Abildgaard, *It i alle fag*. Frederikshavn: Dafolo.
- Dohn, N. B. (2011). *Interaktive muligheder og udfordringer i web 2.0*. I J. Asmussen, *Digitalt Dansk*. København: Academica.
- Gynther, K. (2010). *Didaktik 2.0*. København: Akademisk Forlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. reviderede udgave udg.). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (August 2007). *At se fremtiden gennem nutidens vindue. KvaN 78, Motivation*.
- Jacobsen, B., Hillersdal, L., & Kjærgaard Walker, H. (2010). *Forskningsmetoder: Observation, interview og spørgeskema*. I B. Nielsen, N. Grønbæk Nielsen, & N. Mølgaard, *Professionsbachelor - uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. København N: Forlaget UCC.
- Knudsen, A., & Bruun, B. (2001). *Moderne Psykologi - temaer*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Kristensen, H. J., & Laursen, P. F. (2012). *Gyldendals Pædagogik Håndbog* (1. udgave udg.). København: Gyldendal.

Laursen, H. (2012. Januar 2012). *Vygotsky - Nogle Citater*. Hentede 16. April 2015 fra Pædagogik og Didaktik for lærerstuderende i Nørre Nissum:  
<https://peadagogikogdidaktik.wordpress.com/laererens-side/teorier/citater-fra-kulturens-skatkammer/vygotsky-et-par-citater/>

Leidesdorff. (2015). *Andre udtryksformer*. Hentede 17. April 2015 fra Lærer med mere:  
<http://www.leidesdorff.net/images/llleris.png>

Leth, K. (2014). *Youtube*. Hentede 19. April 2015 fra The Morning Show, 8.Z:  
<http://youtu.be/ciS9At0Hlkk>

Meyer, B. (2011). It-didaktisk design. *Cursiv, nr. 8*.

Meyer, B. (2005). *Medier og it - læringspotentialer*. København NV: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Olsen, A. B. (2013). *Danmarks Evalueringsinstitut*. Hentede 17. 3 2015 fra Fem bud fra forskningen: God og motiverende undervisning i skolen: <http://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2013/evaluering-december-2013/forskningens-fem-bud-pa-god-og-motiverende-undervisning-i-skolen>

Skaalvik, E. M. (2007). Selvopfattelse og motivation. *KvaN 78, Motivation*.

Reimer-Mattesen, T. (25. April 2012). *SAMR - hvad bruger vi egentlig teknologien til?* Hentede 15. April 2015 fra Laeringsteknologi.dk:  
<http://www.laeringsteknologi.dk/?p=415>

Riise, A. B. (13. August 2013). *Rapport: De første støttekroner er gået til træningsprogrammer*. Hentede 13. April 2015 fra Folkeskolen.dk:  
<https://www.folkeskolen.dk/532202/rapport-de-foerste-stoettekroner-er-gaaet-til-traenings-programmer>

Trier, T. (6. Marts 2015). *VIDEO 10-årig sendte nøgenbilleder til pædofil på Snapchat*. Hentede 22. April 2015 fra Danmarks Radio:  
<http://www.dr.dk/nyheder/indland/video/2015/02/20/133120.htm>

Forsideillustration: Michael Sørensen

