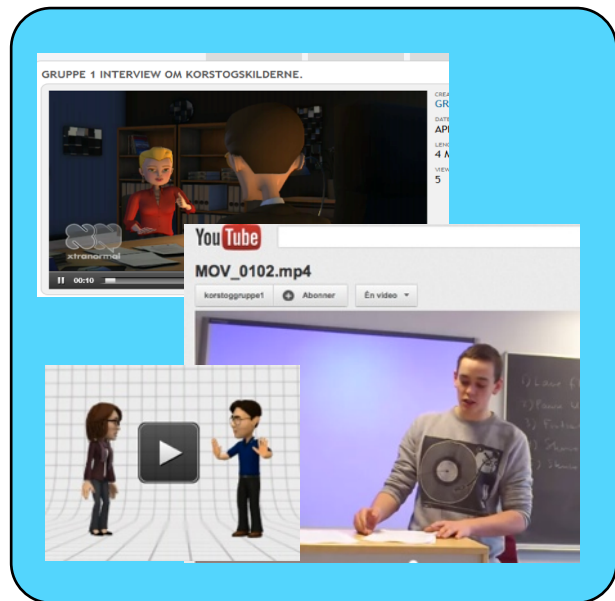


Historie 2.0



**Didaktisk forløbsdesign
til gymnasiet der skaber
større engagement i
historieundervisningen**

**‘Korstog og
kulturmøder’**

**Af:
Lars Due Arnou
Steen Schjødt Christensen**

**Dejleder:
Jørgen Lerche Nielsen**

MIL Masterprojekt 4. semester 2012

Historie 2.0

'Korstog og kulturmøder'

Didaktisk forløbsdesign til gymnasiet der skaber større engagement i historieundervisningen

Masterprojekt

Aalborg Universitet, 30. maj 2012

Sidetæl/anslag: s. 84/ anslag 201962

4. semester

Af:

Lars Due Arnov

Steen Schjødt Christensen

Vejleder:

Jørgen Lerche Nielsen

Abstract

This project investigates the didactics and teaching in history in the Danish second upper School. The authors of the project claims that the didactics must change given the fact that students due to the development of new digital means and the web 2.0 now can both produce and distribute history in totally new ways. The aim of the project is therefore to develop and test a new didactic in which the potentials of a digital production, reification, distribution and multimodality are analyzed and tested in relation to student's involvement and empathy in history. The didactic design is based on the writings of many different learning theorist, psychologist and other thinkers – among the most important; Dewey, Wenger, Leontjev, Gynther, Papart and Castell.

The findings of the projects are based on the completion and evaluation of a concrete history course completed at Gribskov Gymnasium and Brøndby Gymnasium, two upper second Schools that respectively could be characterized as a web 1.0 school and a web 2.0 school.

The conclusions of the project are that digital production, reification and distribution of the products on the World Wide Web do have important effects on the student's involvement and empathy in history. Therefore the authors suggest a new history didactic – a didactic which they label didactic 2.0.

Dansk resumé

Projektet tager sit udgangspunkt i en kritik af den eksisterende gymnasiale historiedidaktik der ikke anses som tidssvarende længere. Den eksisterende historiedidaktik er således ikke tilstrækkelig opmærksom på, at udviklingen i de digitale medier og udviklingen af nettet til web. 2.0 betyder, at eleverne nu – både i skoleregi og uden for skolen – kan producere og distribuere historie på en helt anderledes måde end tidligere. Dette får igen betydning for didaktikkens muligheder for at skabe engagement og indlevelse i historieundervisningen, samtidig med at historiebevidstheden kan styrkes.

På baggrund af analyser og diskussioner af diverse læringsteorier og didaktiske teorier etableres der i projektet et didaktisk design, der er baseret på en digital historiedidaktik og som afprøves i praksis på to gymnasier. Denne historiedidaktik tager sit udgangspunkt i produktion, engagement, indlevelse, tingsliggørelse, distribution og multimodalitet og der skeles til en lang række af teoretikere med Dewey, Leontjev, Gynther, Papert, Castell og Wenger som de fremmeste. Resultaterne fra afprøvningen af det didaktiske design viser, at en didaktisk tilgang med fokus på produktion og distribution har positive effekter i forhold til styrkelsen af især elevernes indlevelse og engagement i historien, hvortil kommer, at historiebevidstheden givetvis også styrkes. På denne baggrund tegner forfatterne til sidst i projektet konturerne af en ny fremtidig historiedidaktik – en didaktik 2.0.

Forord

Masterprojektet er afslutningen på vores Mil-uddannelse, og når vi ser tilbage på de opgaver, vi har arbejdet med igennem studiet, så repræsenterer projektet det sidste i rækken af opgaver, der har gymnasiet som genstandsfelt. I førsteårsopgaven arbejdede vi med, hvordan virtuel undervisning kunne implementeres i gymnasieskolen i forbindelse med et længerevarende obligatorisk historie-dansk forløb. I modul 3 om læring i organisationer handlede det om wiki som videndelingsværktøj blandt gymnasielærere. Og i modul 4 'Ikt og didaktisk design' havde vi fokus på digital indlevelse i historien. Modul 4 opgaven opfatter vi som et forstudie til dette masterprojekt.

I gennem MIL studiet har vi fået øjnene op for, hvor givtigt det er at arbejde og lære i fællesskab, hvilket desværre ikke er en udbredt arbejdsmetode blandt gymnasielærere. Så selv om der er angivet ansvarsfordelingen i opgavens indholdsfortegnelse, er opgaven blevet skrevet gennem en ægte kollaborativ proces, hvor vi begge har været fælles om det hele.

Lars Due Arnov / Steen Schjødt Christensen

Indholdsfortegnelse

1 Indledning (LA/SC)	1
2 Præsentation af hypoteser (LA)	3
3 Videnskabsteoretisk udgangspunkt (LA).....	4
3.1 Case-studier.....	6
4 Rids over historiefagets udvikling i gymnasieskolen (LA)	7
4.1 Fra udenadslære til kildekritik og gruppearbejde	8
4.2 Problemløsning og kritisk sans - paradigmeskiftet 1971.....	8
4.3 Levende historie og historiebevidsthed	9
4.4 Gymnasiereform 2005 og it	10
5 It og historieundervisningen i gymnasiet (LA)	10
5.1 Status for it i gymnasieskolen	11
5.2 It og en ny historiedidaktik?	12
6 Læringsteoretisk udgangspunkt (LA).....	12
6.1 Aktivitet, erfaring og refleksion	12
6.2 Medier, indlevelse og ejerskab	14
6.3 Tingsliggørelse.....	15
6.4 Æstetik og multimodalitet	16
6.5 Historiebevidsthed og vidensformer	18
6.6 Samarbejde og produktion	20
7 Didaktisk design (SC).....	22
7.1 Selvprogrammerende elever	25
7.2 It tekniske rammefaktorer og Didaktik 2.0 modellen	27
7.3 Didaktik 2.0 modellen – didaktiske designovervejelser	29
7.4 Arbejdsformer	29
7.5 Undervisningsforløbet	30
7.6 Vidensmål.....	30
7.7 Vidensadgang.....	31
7.8 Vidensprodukter	32
7.9 Evaluering.....	33

7.10 Læringsaktiviteter og stilladsering	34
8 Undervisningsmodulerne 1-5 (SC)	36
8.1 Modul 1	36
8.2 Modul 2	37
8.3 Modul 3 og 4	38
8.4 Modul 5	39
9 Undersøgelserdesign – Evalueringsmetoder (SC)	40
9.1 Spørgeskemaerne	41
9.2 Fokusgruppeevaluering	42
9.3 Lærerinterview – Historielæreren fra Brøndby	43
9.4 Klasserumsobservationer	43
9.5 Logbøger – Personlige og gruppe	43
10 Afvikling af det didaktiske design (LA)	44
11 Præsentation og diskussion af empiriske resultater (LA/SC)	48
11.1 Engagement, indlevelse og produktion	48
11.2 Samarbejde og arbejdsform	52
11.3 Tekniske forudsætninger – de selvprogrammerende elever	55
11.4 Logbøgerne – samarbejde – selvevaluering/refleksion	59
11.5 Fagligt udbytte og variation	63
11.6 It-produkter og distribution	66
12 opsummering af resultaterne (LA/SC)	69
13 Redesign (LA/SC)	71
13.1 Engagement, indlevelse og produktion	71
13.2 Tekniske forudsætninger – de selvprogrammerende elever	72
13.3 Samarbejde og arbejdsform	73
13.4 Fagligt udbytte og variation	74
14 Historie 2.0 (LA/SC)	75
15 Konklusion (LA/SC)	78
16 Litteratur	80

Bilag 1- 17 efter afhandlingen (s. 1-141)

1 Indledning

Omkring årtusindskiftet stod det inden for den danske gymnasieverden klart, at it skulle inddrages mere i fremtiden, hvis didaktikken skulle være tidssvarende og hvis eleverne skulle rustes til at klare sig i videns- og netværkssamfundet. Både fra almenpædagogiske teoretikere og fra politisk hold blev it-kompetencer fremhævet som uomgængelige, samtidig med at it's muligheder for at skabe motivation og engagement blev understreget. Det sidste havde fået en særlig relevans, idet gymnasieskolen i løbet af 1980'erne og gennem 1990'erne havde udviklet sig fra at være et elitegymnasium til et massegymnasium, hvor problemer med arbejdsindsats, motivation og engagementet hørte til dagens orden.

Til trods for at historiefaget med genstandsfelterne kildekritik og især historiefortælling umiddelbart forekom velegnet til integration af it skete det kun i begrænset omfang. Det var småt med initiativer, der var kun få diskussioner om it, og der var mangel på bøger om emnet¹.

Med gymnasireformen 2005 blev it-inddragelse imidlertid ekspliciteret i bekendtgørelsen for historie:

"It skal inddrages i undervisningen i forbindelse med informationssøgning, skriftlig fremstilling og som hjælpeværktøj ved mundtlige fremstillinger" (UVM 2005: 90)

Dette var ikke nogen særlig ambitiøs tilgang til it-feltet, og det er næppe helt forkert, at bekendtgørelsens krav kunne "oversættes" til brug af internettet, Word til skriftlig fremstilling og PowerPoint til oplæg. I løbet af 2009-2010 blev lærerplanerne justeret og i den pt. gældende 2010-bekendtgørelse står der om it og medier, at:

"It og medier skal inddrages i undervisningen og anvendes med det overordnede formål at fremme elevernes læringsproces. It anvendes som søgeværktøjer til oplysninger om og undersøgelser af historiefaglige emner via internettet og andre databaser. Der lægges vægt på udvikling af kreativitet og systematik i søgningen, samt selvstændighed og metodekritisk tilgang. It og medier skal inddrages i såvel skriftlige som mundtlige formidlings- og fremlæggelsesopgaver" (UVM 2010: 88)

På trods af lidt flere ord og mere nuancering er det stadig mest søgning, kildekritik og præsentation der lægges op til.

¹ I historielærerforeningens udgivelse "Historiedidaktik" fra 2005 skrev Torben Jakobsen således: "Som historielærer er det alt i alt bare med at komme i gang (med at bruge it, red)! Men hvordan skal man gribe det an og hvor søger man inspiration? Ja desværre ikke i de nyeste indføringer i historiefaget på markedet!...Altså meget lidt om de mange nye muligheder IT tilbyder og ikke et ord om hvordan lærerne griber sagen an" Desuden skrev han, at it og historieundervisning "på mange måder er et felt som ofte får en stedmoderlig behandling i den gængse historiedidaktik" (Jakobsen 2005). Netudgave <http://www.emu.dk/gym/fag/hi/inspiration/didakt05/torben.html>

Det mener vi imidlertid er en alt for defensiv tilgang til it-muligheder i historieundervisningen. Både i lærerplanerne og i den gængse historiedidaktiske litteratur – bl.a. historielærerforeningens didaktikbog "Historiedidaktik" – forekommer det, at historielærere og didaktikere ikke har været tilstrækkelig opmærksomme på, hvad skiftet fra web 1.0 til web 2.0 betyder – eller kommer til at betyde for historieundervisningen.

I vores optik indikerer overgangen til web 2.0 imidlertid et skifte, som vil få konsekvenser for fremtidens historiedidaktik. Det hænger sammen med det fundamentalt nye, at eleverne med web 2.0 producerer historie på nye måder, og nok så vigtigt, distribuerer historie på en ny måde. Hvor produktion af historie tidligere var primært skriftlig evt. suppleret med fremvisning af billeder og film, så kan historieproduktionen anno 2012 anvende en lang række af forskellige medier og modaliteter. Og hvor læreren tidligere i historieundervisningen evt. lod eleverne læse hinandens opgaver eller hang billeder og plancher op i klasselokalerne, så kan eleverne i dag producere web 2.0 produkter, der kan distribueres til og ses i hele verden. Sammenholdt med internettets andre voksende tilbud inden for historieformidling af god eller dårlig karakter betyder det desuden, at elevernes historiebevidsthed i bred forstand påvirkes langt mere massivt og fra flere kilder end tidligere (se s. 8 for en gennemgang af begrebet historiebevidsthed). Foruden betydningen af web 2.0 mener vi, at yderligere tre forhold bør tages i betragtning i fremtidens historiedidaktik. For det første oplever vi i stigende grad, at flere og flere elever medbringer bærbare computere til timen. Det gør at elevernes opmærksomhedsfelt er delt imellem det fysiske rum med læreren og det virtuelle på computeren. Og da vi ikke mener, at forbud mod computerbrug er vejen frem, må lærerne finde nye måder, at takle computer problemet på².

For det andet tilhører nutidens gymnasieunge en generation, der er vokset op med mobilteknologi og internettet fra de var helt små. Den såkaldte net-generation er online de fleste af døgnets timer og de bruger hjemmavant digital teknologi. Det meste af en information de får er digital (Oblinger & Oblinger 2005: 2.1). Denne og de kommende generationer vil givetvis efterspørge stor inddragelse af it i historieundervisningen.

For det tredje står historieundervisningen i lighed med andre fag over for en generel udfordring med nye elevtyper og elever fra uddannelsesfremmede hjem, hvilket bl.a. stiller nye krav i forhold til at gøre undervisningen motiverende og engagerende. Som historielærere har vi således gennem årene erfaret, at mange elever ser historiefaget som "støvet" og uden relevans. Efter vores opfattelse burde det ikke være sådan, idet faget indeholder potentiale for (historie)fortælling og indlevelse i fortiden. Spørgsmålet er dog om disse aspekter bliver udnyttet tilstrækkeligt, og om udviklingen af web-2.0 redskaber kan anvendes

² Hér er vi helt på linje med læringsteoretiker og it-forsker Michael Paulsen, der ikke går ind for et forbud, men derimod taler for, at "it og sociale medier integreres i undervisningen, så det bliver en pædagogisk og didaktisk gevinst". <http://www.gymnasieskolen.dk/article.dsp?page=25736>

progressivt i udviklingen af en mere engagerende historieundervisning. Vel at mærke en undervisning, der samtidig kvalificerer elevernes historiebevidsthed og dermed styrker elevernes kompetencer i et dynamisk og uforudsigeligt videns-og netværkssamfund.

På baggrund af ovenstående vil vi derfor i dette projekt undersøge, hvordan web-2.0 redskaber kan anvendes i udviklingen af en mere indlevelsesorienteret og engagerende historieundervisning, der samtidig kvalificerer elevernes historiebevidsthed.

Vores problemformulering er derfor følgende:

Hvordan kan man skabe et IT understøttet didaktisk design, der gennem engagement og indlevelse øger historiebevidstheden hos gymnasieeleverne?

Afdækningen af denne problemformulering tager udgangspunkt i undersøgelse og diskussion af læringsteorier inden for området. Denne del har til formål – med et kritisk blik – at ridse den etablerede forskning op og dermed forankre vores projekt indenfor læringsteori. Dernæst vil vi på baggrund af læringsteorien præsentere og diskutere vores eget didaktiske design, der danner rammen for vores efterfølgende feltstudier på Gribskov og Brøndby Gymnasium. Her vil vi gennemføre og evaluere vores didaktiske design. Det gør vi dels for at blive klogere på begreber og teori, når de udspilles i praksis, dels for i mødet med den konkrete virkelighed at opnå større forståelse for, hvilke potentialer og begrænsninger, der gennem it-anvendelse er for skabelse af indlevelse, engagement og historiebevidsthed hos nutidens gymnasieelever.

Kapitlerne falder således. I kapitel 2 fremlægger vi vores hypoteser eller pejlemærker. I kapitel 3 fastlægges vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvorefter vi i kapitel 4 ridser historiefagets udvikling op. Kapitel 5 handler om it og historieundervisningen i gymnasiet. I kapitel 6 behandler og diskuterer vi relevant læringsteori, hvilket fører over i kapitel 7, hvor vi på baggrund af læringsteorien diskuterer og præsenterer vores didaktiske design. Kapitel 8 beskriver de enkelte moduler i vores didaktiske design, mens kapitel 9 beskriver vores undersøgelsesdesign. Efter kapitel 10 omhandlende den konkrete gennemførelse af det didaktiske design præsenterer og diskuterer vi de empiriske resultater i kapitel 11. I kapitel 12 opsummeres resultaterne inden vi i kapitel 13 og kapitel 14 henholdsvis foreslår et redesign samt en ny historiedidaktik – didaktik 2.0.

2 Præsentation af hypoteser

I vores projekt har vi valgt at formulere en række hypoteser i forhold til it og vores problemformulering. Hypoteserne er baseret på læringsteori og på vores egne erfaringer og fungerer som pejlemærker i

projektet. Vores tilgang er imidlertid ikke fuldstændig styret af hypoteserne som i traditionelle naturvidenskabelige og til dels samfundsfaglige undersøgelser. I vor optik kan hypoteser være gode til at skærpe undersøgelsesfokus og stille spørgsmål til etableret viden og teorier indenfor forskellige felter og kontekster, men vi mener også, at man skal være åben overfor informationer og fænomener, som man ikke havde forestillet sig på forhånd. Derfor er vores hypoteser som nævnt kun pejlemærker og ikke det fuldstændige omdrejningspunkt for vores undersøgelse.

Vores hypoteser er følgende:

- En tilgang baseret på produktion af web 2.0 produkter vil øge elevernes engagement og indlevelse i historien.
- Og i forlængelse af ovenstående dermed styrke historiebevidstheden hos eleverne.
- Eleverne vil i produktionsprocessen opleve gruppearbejde som en kvalitet, der bidrager til læringen og det endelige produkt.
- Eleverne vil se det som vigtigt, at deres produkter er pæne og gerne underholdende.
- Og i forlængelse af ovenstående vil eleverne opleve det, at deres produkter distribueres til hele verden gennem world wide web som en motivationsfaktor.
- Endelig er det vores hypotese, at eleverne generelt vil opleve forløbet som en velkommen variation i den daglige undervisning.

3 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Udgangspunktet for vores undersøgelse og projekt læner sig op ad Bent Flyvbjergs videnskabsteori³.

Ifølge Flyvbjerg kan forskere inden for samfunds- og humanvidenskaberne ikke arbejde med og opstille generelle og forudsigende teorier på samme måde som inden for naturvidenskaberne.

Det hænger først og fremmest sammen med, at studieobjektet i samfunds- og humanvidenskaber er mennesker – subjekter – og ikke objekter som i naturvidenskaben. Vil forskeren undersøge og forklare bestemte effekter, er det ikke nok at konstatere effekter. For at få klarhed over forskellige variable skal forskeren forstå subjekterne for at forstå, hvorfor individer handler som de gør. Subjekterne kunne således handle på baggrund af helt andre ting end forskeren på forhånd havde regnet med. Dette peger endvidere

³ Bent Flyvbjerg har beskæftiget sig med flere forskningsområder – beslutningstagning, management, ledelse og magt, men det er hans bidrag og forskning inden for samfundsvidenskabelig videnskabsteori og filosofi, som er interessant i nærværende sammenhæng. I sin undersøgelse af videnskabsteori og opstilling af eget bud på en ny samfundsvidenskabelig tilgang trækker han på og henviser til en lang række af sociologer, videnskabsteoretikere og filosoffer, herunder især Pierre Bourdieu, Antony Giddens, Harold Garfinkel og Michel Foucault. (Flyvbjerg 2009: 45ff).

på forskerens egen rolle, hvor forskeren ud over at forstå andre subjekters motiver og handlinger også skal se sig selv i den kontekst, som forskeren indgår i. Begge forhold vanskeliggør med andre ord sikker viden om samfundsforhold, fordi det, som anses som "relevante kendsgerninger" både skal fortolkes af forskeren og af de mennesker, som undersøges. (Flyvbjerg 2009:45-46).

En uddybning af denne problematik peger endvidere på kontekstens særlige betydning. Det er således problematisk, at samfundsforskerne ikke har en teori (regel og lovmæssighed) for, hvordan de mennesker, som er studieobjekter, afgør, hvad der tæller som en bestemt type handling. Når samfundsforskerne ikke har eller kan etablere en sådan teori, skyldes det, at studieobjekternes fortolkninger er situationelt defineret – altså kontekstafhængig. Overføres tankegangen til undervisningsverdenen kan et lille eksempel tydeliggøre problemet:

Forskeren observerer undervisningen. Alle elever har bærbare computere. Én elev bliver af læreren bedt om at lukke sin computer ned.

Denne situation giver umiddelbart anledning til en række af fortolkningsmuligheder. På den ene side kan det være, at læreren har et dårligt forhold til den enkelte elev, og at læreren i det hele taget er dårlig til at begrunde og legitimere sine formaninger. På den anden side kan situationen være udtryk, at læreren og eleven er blevet enige om, at det nok er bedst for elevens koncentration, hvis der i nogle situationer lukkes ned for computeren. Andre muligheder kunne også tænkes, men pointen er hér, at i sociale samspil som læringssituationer og undervisning, skal forskeren have et særdeles grundigt overblik over kontekst og subjekternes meningsdannelse for at forstå handlingerne. Dette er selvfølgelig yderst vanskeligt. Ifølge Flyvbjerg kan forskeren ganske vist forsøge at etablere undtagelser og tage højde for specielle kontekster, hvorved der måske kan opnås større sikkerhed. Men det betyder imidlertid, at ens viden og teori vil miste karakteren af at være generel, forklarende og forudsigende (Flyvbjerg 2009:56-57).

Flyvbjergs videnskabsteoretiske tilgang kan umiddelbart synes lidet progressiv, idet han plæderer for, at der ikke kan etableres generelle lovmæssigheder og teorier inden for samfunds- og humanvirksomhederne. Det gør igen, at man fx inden for undervisningsverdenen risikerer at havne i en situation, hvor forskningen stagnerer og forskellige tiltag kan betegnes som lige gode, idet generelle lovmæssigheder og teori alligevel ikke lader sig etablere.

Det vil Flyvbjerg imidlertid ikke mene. Forskning og undersøgelser indgår stadig som del i en fælles erfaringsamling og det kan stadig lade sig gøre at etablere viden inden for bestemte felter i samfundet. Forskere skal imidlertid være opmærksomme på (forskellige) kontekster og være varsomme med at

etablere og postulere generelle lovmæssigheder. Ifølge Flyvbjerg skal samfundsvidenskab derimod fokusere på værdier og ureflekterede praksisser:

"...ved at se på værdier som såvel som kendsgerninger – eller på værdier som kendsgerninger – kan en sådan samfundsvidenskab skabe forbindelser, der ikke er indlysende, og stille vanskelige spørgsmål" (Flyvbjerg 2009:79)

Desuden ser han ideelt samfundsvidenskab som videnskab, der holder et spejl op for samfundet for at tilskynde til refleksivitet (Flyvbjerg 2009:92).

Set i forhold til vores projekt vil vi følge Flyvbjergs tankegang, idet vi dels vil præsentere og diskutere generelle læringsteorier samt sætte fokus på deres brugbarhed og udsagnskraft inden for vores kontekst, gymnasieskolen. Dels vil vi gennem empiriske undersøgelser af vores didaktiske design udfordre og stille yderligere spørgsmål til teorierne (og teorien/didaktikken indeholdt i eget didaktiske design) i mødet med virkeligheden eller den praktiske kontekst. Vores mål er ikke at producere ny generel teori, men derimod at stille spørgsmål til læringsteori og didaktik, og på den baggrund foreslå ændringer i it-didaktikken inden for vores kontekst og fag: historieundervisningen i gymnasieskolen.

3.1 Case-studier

Vi har valgt at kvalificere vores projekt og undersøgelse ved at gennemføre og evaluere to undervisningsforløb på henholdsvis Gribskov og Brøndby gymnasium. Denne tilgang ligger i forlængelse af vores videnskabsteoretiske udgangspunkt. Ifølge Flyvbjerg er "eksemplet" eller casestudiet velegnet, når samfundsforhold, praksisser og værdier skal undersøges. Det skyldes især, at samfundsvidenskaberne i forlængelse af udredningen ovenfor ultimativt kun tilbyder konkret og kontekstafhængig viden – og det er casestudiet særdeles velegnet til at frembringe (Flyvbjerg 2009:88).

Derudover har casestudiet den fordel, at det er velegnet til at udfordre og evt. forkaste eksisterende teori og antagelser. Endelig mener Flyvbjerg også, at tæthed til praksis og involvering i cases er central for al læring og forskning:

"If researchers wish to develop their own skills to a high level, then concrete, context-dependent experience is just as central for them as to professionals learning any other specific skills. Concrete experiences can be achieved via continued proximity to the studied reality and via feedback from those under study" (Flyvbjerg 2006:233).

For vores projekt har det været afgørende at komme tæt på praksis og tæt på den observerede virkelighed. Derudover ser vi det som særdeles vigtigt at få feed-back fra de involverede - for på den måde at få yderligere greb om kontekst og betydningsdannelse hos de subjekter (elever), der agerer og reagerer i vores didaktiske design.

Valget af cases er imidlertid ikke ligegyldigt. For Flyvbjerg gælder det om at foretage strategiske valg og udvælge kritiske cases. De atypiske og ekstreme cases er ofte de bedste, fordi de giver mere information og dermed bidrager med ny viden. Desværre er det ikke nemt at udvælge kritiske cases, og der eksisterer ikke noget generelt metodologisk princip. Flyvbjerg foreslår dog som generelt princip at gå efter enten det "mest sandsynlige" eller "mindst sandsynlige" tilfælde, hvor de "mest sandsynlige" cases er velegnede til at gendrive påstande, mens de "mindst sandsynlige" egner sig bedst til at bekræfte påstande.

Ud over praktiske hensyn har vi i udvælgelsen af cases i nogen grad skelet til Flyvbjergs principper for udvælgelse af cases. Hvor al undervisningen på Brøndby Gymnasium igennem en længere årrække har været fokuseret på IT i undervisningen og har været forankret omkring LMS-systemet Moodle, så er klassen på Gribskov Gymnasium en forsøgsklasse, hvor integration af it afprøves og udvikles.

I forhold spørgsmålet om it's muligheder for at skabe indlevelse og historiebevidsthed kan man foranlediges til at se designet på Brøndby Gymnasium som værende *den mest sandsynlige case*, idet eleverne må formodes at være noget mere hjemmevante med hensyn til bruge af it i undervisningen. Omvendt kunne fascination af it og introduktionen til nye arbejdsformer være befordrende for forsøget på Gribskov Gymnasium. Vi vurderer derfor, at det *ikke på forhånd* er helt tydeligt, hvilken af de to cases, som er den mest sandsynlige eller usandsynlige. Dog kan vi konstatere, at konteksten for de to skoler i nogen grad er forskellig, hvorfor vi måske efter gennemførslen af forløbene kan blive klogere på anvendelse af it-læring og didaktik under bestemte kontekster. Desuden kan vi med Flyvbjerg konstatere, at to cases er bedre end én, idet flere casestudier bidrager til den akkumulerede viden inden for feltet – i denne henseende; it i gymnasieskolens historieundervisning.

4 Rids over historiefagets udvikling i gymnasieskolen

Siden historie i løbet af 1700-tallet blev et selvstændigt fag i latinskolen har historiefagets formål og navnlig indhold gennemgået væsentlige forandringer og nybrud samt været genstand for debatter, som stadig præger historiefaget i dag.

4.1 Fra udenadslære til kildekritik og gruppearbejde

Indtil ca. 1850 drejede historieundervisningen sig primært om udenadslære med indtæring af gloser, årstal og fraser (Haue 2009: 7-8). Desuden var det historisk overblik, som blev prioriteret - dvs. placeringen af begivenheder i forhold til hinanden med årstal, placering og sted. Som der stod i forordet til genudgivelsen af Abrahams Kalls *"Den almindelige Verdenshistorie til Skolernes Brug"* fra 1820 skulle historien læres *"hel og holden udenad"*. Denne tilrettelæggelse af historieundervisningen kom imidlertid under beskyldning af historikeren Casper Paludan-Müller i løbet af 1840'erne. Ifølge Paludan-Müller nyttede en slavisk gennemgang af historien ikke noget, hvis begivenhederne ikke blev sat ind i en sammenhæng, og hvis eleverne ikke havde de fornødne kundskaber til at kunne forstå begivenhedernes årsager og betydning. Paludan Müllers tanker fik betydning for 1850-bekendtgørelsen, hvori det bl.a. hed, at eleverne ikke måtte overlæses med en for stor mængde navne og årstal, og at indsigten i begivenhedernes forbindelser og sammenhænge var vigtig (Haue 2009: 11-12).

I starten af 1900-tallet skete der et betydeligt nybrud, idet historikere med P. Munch som frontfigur begyndte at plædere for at supplere den traditionelle historieundervisning med en dokumentaristisk metode, hvor kilder blev inddraget for at dokumentere begivenheder og årsagssammenhænge. Ifølge undervisningsinspektør S.L. Tuxens *"Beretning om Undervisningen i Gymnasieskolerne"* 1914 betød Munchs tilgang – og Munchs lærebog *"Verdenshistorie"* – at undervisningen ændrede karakter, idet *"høremetoden"* var på tilbagegang og undervisningsformen fik en *"friskere og friere karakter"* (Haue 2009: 15).

I 1935 blev kildekritikken indskrevet i bekendtgørelsen og der blev indført specialelæsning, hvor undervisningen gik kildekritisk i dybden med bestemte emner. Ifølge bekendtgørelsen skulle specialelæsningen udgøre 1/5 af undervisningen. Langt hen ad vejen levede tankerne fra 1935-reformen videre indtil 1971. I 1958 kom der ganske vist en ny reform, men den fik ikke den store betydning for historiefaget. Det var stadig således, at undervisningstiden skulle fordeles med 4/5 til lærebogsgennemgang og 1/5 til kildestudier. Dog blev der indført et maksimum på 2100 siders lærebogspensum. 1958 bekendtgørelsen lagde stadig op til klasseundervisning, som den dominerende undervisningsform, men den pegede nu også på muligheder for fx elevforedrag og gruppearbejde (Haue 2009: 17).

4.2 Problemløsning og kritisk sans - paradigmeskiftet 1971

Omvæltningerne i slutningen af 1960'erne med ungdomsoprør og autoritetsnedbrydelser betød radikale ændringer i den gymnasiale historiedidaktik. Hvor eleverne tidligere skulle igennem hele verdenshistorien var det nu nok, at gennemgå tiden før 1930 med 3-5 perioder eller emner. Men mere vigtigt var det, at

eleverne nu skulle demonstrere selvstændighed og kritisk sans gennem analyse af kildetekster. Dertil kom, at eleverne fik medbestemmelse mht. valg af stof, arbejdsformer og opgivelser til eksamen. 1971-reformen skabte uro i historielærerkredse, idet mange historielærere mente, at sammenhængsforståelsen gik tabt gennem for megen elevmedbestemmelse samt fokus på problemløsning og kildekritik.

Historieundervisningen var i 1970'erne fanget i en "double bind" situation. På den ene side var problemløsningsmetoden kommet for at blive. På den anden side var der krav om, at faget skulle give eleven en udviklings- og sammenhængsforståelse (Haue 2009: 18-20). I dagens historieundervisning lever denne udfordring videre.

4.3 Levende historie og historiebevidsthed

I løbet af 1970'erne var gymnasieskolen gradvist ved at transformere sig fra en eliteskole til et massegymnasium. Det satte fra ca. 1980 så småt gang i en række almenpædagogiske og didaktiske overvejelser om, hvordan historien kunne gøres levende og tilrettelægges på en optimal måde i forhold til opstillede læringsmål. Ifølge Harry Haue, som var blandt foregangsmændene i de didaktiske diskussioner kom der ikke det store ud af arbejdet, men diskussionerne var de første indikationer på, at gymnasieskolens historieundervisning skulle komme til at stå overfor nye udfordringer med anderledes elevtyper fremover (Haue 2009: 20).

Med gymnasiereformen i 1988 blev begrebet historiebevidsthed for første gang introduceret – om end ikke med alle de aspekter, som begrebet identificeres med i dag. Historiebevidsthed, som siden hen er blevet et nøglebegreb inden for historieundervisningen, referer til, at alle mennesker bruger fortiden for at forstå nutiden og begrunde deres handlinger og dermed danne sig forestillinger om, hvordan fremtiden kan tage sig ud. Tilmed skifter tolkningen af fortiden i takt med, at omstændighederne i nutiden ændres (Nielsen 2009: 27). Med andre ord henvises til det almenmenneskelige aspekt, at vi handler i nutiden ud fra fortidige erfaringer, samtidig med at vores tolkninger og fremstillinger af fortiden er bestemt af den nutidige kontekst, som vi befinder os i. Historiebevidsthed er derfor også noget som vi alle har uanset uddannelse og erfaring, og den påvirkes ikke bare i skolen, men fra en lang række af impulser i omverdenen fx familie, tv, film, musik, rejser, religion osv. Derfor taler historiedidaktikere ikke om skabelse af historiebevidsthed, men om kvalificering af historiebevidsthed. Kvalificeringen har til formål at tilgå historie på en videnskabelig måde og bevidstgøre om historiebevidsthed, således at eleven opnår et mere nuanceret billede af fortiden, og eventuelle myter og fejlforståelser fjernes eller reduceres. Desuden består kvalificeringen i at gøre eleverne opmærksomme på, at forståelsen af fortiden skifter med fremtiden, og at fortiden kan bruges og misbruges i nutiden. Med et begreb fra bekendtgørelsens lærerplaner kan det siges, at eleverne skal bevidstgøres om mennesket som både historieskabt og historieskabende. Begrebet historiebevidsthed

rummer desuden både et aktørplan og et strukturplan, idet både individer, institutioner og enheder som fx stater handler i nutiden på baggrund af fortidens erfaringer (Nielsen 2009: 26-30).

4.4 Gymnasiereform 2005 og it

Gymnasiereformen i 2005 betød et skifte fra pensum til kompetencetænkning, hvilket for stx' vedkommende resulterede i ti kompetencemål, som udgjorde fundamentet for tilrettelæggelsen af historieundervisningen. Kompetencemålene blev imidlertid suppleret med indførelsen af 21 perioder og kerneområder, som skulle gennemgås i løbet af de 3 års historieundervisning. Selv om kompetencemålene pegede i retning af selvstændighed og kritisk tænkning var der reelt tale om øget fokus på det historiske "skelet" og sammenhæng. Dog blev eksamensspørgsmål afskaffet, idet eleverne selv skulle udforme problemstillinger på baggrund af et udleveret tekstmateriale. Den dobbelte udfordring med fokus på både selvstændig problemløsning og skabelse af historisk overblik består således stadig.

Med gymnasiereformen 2005 kom It også på banen, idet it-krav blev indskrevet i alle fag. For historiefagets vedkommende var punktet dog til at overse, idet der som tidligere nævnt kun stod, at it skulle inddrages i undervisningen i forbindelse med informationssøgning, skriftlig fremstilling og som hjælpeværktøj ved fremlæggelser (UVM 2005: 90)

5 It og historieundervisningen i gymnasiet

I løbet af 1990'erne blev det indenfor den danske gymnasieverden klart, at fremtidens elever generelt skulle rustes bedre til at klare sig i fremtidens videns- og netværkssamfundet. Det førte til, at Undervisningsministeriet med rapporterne "Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet 1996" og "Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser 1999" satte fokus på, at faglige kvalifikationer skulle suppleres af almene, sociale og personlige kvalifikationer (FAPS kvalifikationer – siden hen FAPS kompetencer). It blev som it-kompetence set som en væsentlig ingrediens i FAPS-kvalifikationerne (UVM 1996, UVM 1999).

Det var dog først med Erik Prinds bog "rum til læring" 1999, at der for alvor blev formuleret en sammenhængende vision for it i gymnasiesektoren samt et bud på, hvordan it kunne anvendes i undervisningen. Ifølge Prinds var it ikke bare et uomgængeligt redskab i fremtidens samfund. It var også et redskab som kunne motivere til læring og erhvervelse af kompetencer i almindelighed. Med metaforerne "undervisningsrum", "træningsrum" og "studierum" kom han med forslag til hvordan, og i hvilke kontekster lærerne kunne træne forskellige kompetencer. I undervisningsrummet var læreren i centrum som organisator og formidler af viden, mens træningsrummet drejede sig om træning af kvalifikationer og metoder. Studierummet var metaforen for elevernes egne projekter og ideer, hvor lærerens rolle var

konsulentens. Desuden gav Prinds en oversigt over, hvilke former for it, som egnede sig til de enkelte rum. I undervisningsrummet var præsentationsværktøjer og notetagningsprogrammer velegnede, mens simulationsprogrammer og databaser med fordel kunne anvendes i træningsrummet. Endelig var internettet og kommunikationsværktøjer gode redskaber i studierummet (Prinds 1999). Prinds' bog virker i dag på mange måder forældet, men Prinds var som en af de første med til at sætte it på dagsordenen i gymnasiet.

I 2005 udkom artiklen "it og historieundervisningen" som del af historielærerforeningens digre værk "Historiedidaktik" 2005, der satte fokus på nye idéer og tanker om hvordan der kunne undervises efter den nye gymnasireform. I artiklen konstaterede forfatteren Torben Jakobsen, at it hidtil har spillet en meget lille rolle i historieundervisningen, og at der ikke findes meget litteratur om emnet. Han henviste dog til en række fordele ved brug af it: *eleverne kan godt lide at arbejde med it, it kan bruges til informationssøgning, læreren har bedre muligheder for at finde synspunktmateriale, læreren kan bedre ordne sin undervisning fx ved at have en hjemmeside, eleverne kan kommunikere med omverdenen via nettet, elever og lærer kan hente tekster og film over nettet og endelig giver it en velkommen variation i undervisningen*. Derudover refererede han til Erik Prinds' *læringsrum*, som ifølge Jakobsen fint kunne overføres til historieundervisningen (Jakobsen 2005 – som netartikel). Jakobsens artikel var en god opfordring til historielærerne om at anvende it i undervisningen og den ridsede it's fordele op, men der var ikke tale om nogen egentlig didaktisk nytænkning eller anvisning – ud over henvisningen til Prinds' læringsrum.

5.1 Status for it i gymnasieskolen

I 2009 udgav historielærerforeningen en stærkt revideret udgave af "Historiedidaktik". I denne udgave skrev Marie-Louise Ebert om historie og it. I forhold til Torben Jakobsens artikel om historie og it fra 2005 var Eberts fremstilling meget mere moderne og præcis i forhold til tidens historiedidaktiske udfordringer. Selv om hun ekspliciterede, at hun ikke ville inddrage læringsteoretiske aspekter og mest ville give konkrete eksempler, så satte hun alligevel fokus på meget relevante it-problemstillinger, og hun kom med konkrete og i vor optik progressive eksempler på anvendelsen af it i undervisningen (Ebert 2009: 218). Ebert slog bl.a. fast, at for eleverne er it en integreret del af hverdagen, og at it betyder, at undervisningens tid og rum i øget grad må ses som løsrevet fra den specifikke situation.

Som eksempler på fordele ved it og it-inddragelse nævnte hun, at eleverne kan finde ting på nettet fx på YouTube. De kan sammenligne og undersøge netsider/netleksikaer med forskellig tendens. De kan bruge Google Docs til projekter og andet samarbejde, hvor det er en fordel at skrive sammen. Og de kan bruge konferencesystemer til debat og opsamling (Ebert 2009: 220-224). Uden at uddybe og diskutere det nærmere angav hun desuden sidst i artiklen – i en tabeloversigt – at eleverne også kan lave egne

hjemmesider og producere uploads til internettet (Ebert 2009: 226).

5.2 It og en ny historiedidaktik?

Eberts artikel fra 2009 peger som nævnt på mange af de muligheder som it tilbyder historieundervisningen og den påpeger desuden, at elvernes omgang med it og mængden af bærbare computere i klasselokalerne stiller historielærerne over for nye udfordringer. Efter vores opfattelse har Ebert fat i centrale udviklingstendenser, men hun overser eller undervurderer betydningen af udviklingen fra web 1.0 til web 2.0. Ebert skriver fx, at eleverne kan finde historiske klip på YouTube, men hun berører ikke den dimension, at eleverne også kan producere film med historisk indhold til YouTube. Og hun gør heller ikke meget ud af at diskutere, hvad muligheden for produktion af hjemmesider og andre "uploads" til internettet betyder for historiedidaktikken.

Som nævnt i indledningen markerer overgangen til web 2.0 i vor optik imidlertid et markant skifte som vil få konsekvenser for fremtidens historiedidaktik, da unge mennesker med web 2.0 både producerer og distribuerer historie på nye måder – uanset om produktionen finder sted i skolen eller ej. Derudover skaber nye elevtyper og massiv tilstedeværelse af bærbare computere nye udfordringer, som efter vores opfattelse alt sammen gør, at historiedidaktikken bør nytænkes og gennemgå et serviceeftersyn. I dette projekt diskuterer vi, hvordan en sådan didaktik kan se ud og vi giver vores bud på et web 2.0 baseret historieforløb, som vi efterfølgende tester og evaluerer. Vi er imidlertid ikke ude på helt at dekonstruere faget og den hidtidige didaktik. Centrale dele af faget såsom fokus på kildekritik, historiebevidsthed og overblik bør stadig have stor opmærksomhed, hvorfor vi også ovenfor har gennemgået hovedlinjer i historiefagets og didaktikkens udvikling. Rammerne omkring disse genstandsfelter kan imidlertid i vor optik iscenesættes på en anderledes og måske mere tidssvarende måde.

6 Læringsteoretisk udgangspunkt

Som ovenfor beskrevet mener vi, at historiedidaktikken anno 2012 trænger til fornyelse. Vi vil derfor udarbejde et it-baseret didaktisk design, som vi efterfølgende vil teste. Inden vi præsenterer vores design i kapitel 7 og 8 vil vi i dette kapitel præsentere og diskutere den læringsteori, som ligger til grund for vores didaktiske design.

6.1 Aktivitet, erfaring og refleksion

Udgangspunktet for vores didaktiske design er en konstruktivistisk læringsforståelse, hvor individer ses som

subjekter, der konstruerer viden og ikke kun som passive modtagere af viden. Viden er derfor heller ikke bundet i indholdet, men konstrueres, når subjektet aktivt bearbejder aspekter af omverdenen med et formål for øje.

I vores konstruktivistiske læringsforståelse er det i første omgang Dewey og hans erfaringspædagogik, som vi har skelet til. Ifølge Dewey, der er bredt kendt for begrebet "learning by doing", lærer individer gennem aktivitet og erfaring:

"Erfaringen er noget vi gennemgår og underkaster os. Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gør noget ved forholdene, og dernæst gør de noget ved os." (Dewey 2005:157).

"Et gram erfaring er bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verificerbar betydning" (Dewey 2005:161)

Som det antydes i det sidste citat betyder fokus på aktivitet og erfaring imidlertid ikke, at idé, formål og teori er ligegyldigt. For Dewey er det netop vekselvirkningen mellem ideer/formål og erfaring, der skaber læring. Der skal altså mere til end bare "learning by doing". Der skal knyttes et formål eller en idé til aktiviteterne, for at der finder læring sted. Videnstegnelse skal derfor indskrives i meningsfulde aktiviteter, hvor viden konstrueres gennem deltagelse i praktiske og undersøgende aktiviteter. Med meningsfulde aktiviteter sker der en interaktion med omgivelserne, som virker tilbage på individet, der derved har lært noget:

"Ingen meningsfuld erfaring uden et element af tænkning" (Dewey 2005: 162)

Ifølge Dewey bør undervisning dreje sig om at skabe et læringsmiljø, hvor man kan igangsætte aktiviteter samtidig med, at det stimulerer responser fra eleverne. Desuden skal læreren styre elevernes retning for at sikre mening og formål med aktiviteterne (Dewey 2005:53).

Som beskrevet kræver læring således ikke bare aktivitet, men også elementer af tænkning og formål. Den danske læringsteoretiker Bente Elkjær har yderligere lagt vægt på refleksionens betydning i lærerprocesser. Med udgangspunkt i Dewey har hun uddybet, hvordan lærerig erfaring ikke kun består i at gennemføre aktiviteter, men også kræver refleksion:

"Thus, experience is not mere activity, mere doing, and it is not only change, but change that implies reflection on former actions in order to anticipate further consequences. The mere participation in practice, in action, does not create learning. Only a person who is able to reflect upon her/his own actions and

reorganize as well as reconstruct experience by continuously employing reflection – thinking – as means of action is learning". (Elkjær 2000: 353).

Set i forhold til vores didaktiske design er det især tankegangen om aktivitet vi anvender, idet store dele af vores undervisningsforløb er baseret på, at eleverne selv skal producere diverse produkter. Vi sørger også for at udvælge relevant fagligt materiale og opstille faglige mål for på den måde at sikre rettet og mening til aktiviteterne.

Der er således næppe tvivl om, at den *overordnede* faglige mening og rettet er sikret, men spørgsmålet er om undervisningsforløbet også sikrer, at eleverne selv kan se meningen og selv skabe refleksioner over deres arbejde og tilegnede erfaringer. Som meget anden undervisning i gymnasieskolen er forløbet bygget op omkring en institutionel ramme med faglige krav og bestemmelser, hvorfor undervisningen tenderer til at tage mindre udgangspunkt i elevernes egen nysgerrighed og livsverden. Vi har dog til en vis grad forsøgt at tage højde for disse aspekter ved at tildele relativt store frihedsgrader i forhold til, hvordan produkterne udformes både form- og indholdsmæssigt (jf. kapitel 7 og 8).

6.2 Medier, indlevelse og ejerskab

Den kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien, repræsenteret af Vygotsky og Leontjev, tilbyder med udgangspunkt i psykologi og personlighedsudvikling, læringsforståelser der har berøringsflader med Deweys (Hermansen 2005: 85-86). Ifølge Leontjev formidles (medieres) det lærende subjekts forhold til omverdenen gennem produktiv virksomhed, og for at subjektet udvikler sig, skal aktiviteten have et formål (Karpatschof 2002: 25). Ligesom hos Dewey er der fokus på målrettethed og aktivitet.

Virksomhedsteorien betoner imidlertid også, at medier, genstande og redskaber er centrale for al handling og dermed læring. Enhver operation bestemmes således af de foreliggende betingelser og redskaber. Når den lærende erkender eller opnår viden om omverdenen sker internaliseringen af det ydre således gennem aktivt brug (virksomhed) af kulturelle frembringelser, hvad enten der er tale om redskaber, symboler, modeller, sprog eller genstande (Dolin 2001: 55, Karpatschof 2002: 43). Leontjev beskrev selv sammenhængen mellem virksomhed og produkt således:

"Virksomheden ændres og beriges, når den kommer i direkte berøring med og underordnes objektiv virkelighed, og i den berigelse krystalliseres den i et produkt. Den realiserede virksomhed er rigere og sandere end den bevidsthed, der går forud for den" (Leontjev 1978, citeret i Hermansen 1998 s. 128)

Ligeså vigtigt for vores tilgang og vores didaktiske design betoner Leontjev desuden, at individer ikke bare tilpasser sig omverdenen, men derimod *gør* omverdenen til *sin egen* – og dermed også *gør* omverdens kulturelle frembringelser til *sine egne* (Karpatschof 2002: 43). I dansk regi har Bang, Dalsgaard og Skaanes videreført denne tankegang om, at individet i sin udvikling og i sine læreprocesser ”*gør noget til sit eget*”. Bang, Dalsgaard og Skaanes lægger vægt på, at der er betydelige læringsmæssige kvaliteter i en sådan tilgang, hvor perspektivet er, at individer skal *gøre noget til sig eget* gennem konkret beskæftigelse med genstande. Den lærende skal i lærerprocesser således ikke bare være aktivt og reflekterende. Individet skal også:

”selv tage genstande(n) aktivt i brug og dermed konstruere sin egen forståelse”

(Bang, Dalsgaard og Skaanes 2010)

I forhold til vores didaktiske design peger ovenstående teoretikere på kvaliteterne ved at genstande i bred forstand indtænkes i læreprocesser for på den måde at give eleverne større ejerskab til deres læringsmæssige erfaringer – og hvis vi følger den kulturhistoriske tanke; at opnå større ejerskab til omverden.

6.3 Tingsliggørelse

Leontjev og virksomhedsteoriens fokus på mediers rolle i læreprocessen (f.eks. redskaber og genstande) har sidenhen ført til yderligere refleksioner omkring produkters – artefakters – betydning i læreprocesser. Bl.a. har Seymour Papert og i dansk regi Karsten Gynther fremhævet, at arbejde med konkrete produkter ikke bare kan være primus motor for aktivitet, men desuden fungere som eksternalisering af den lærendes mentale konstruktioner (reifikation eller tingsliggørelse). Denne eksternalisering af indre tanker til et fysisk udtryk er særdeles vigtig ifølge Papert og Gynther. Det at den lærendes mentale konstruktioner eksternaliseres *gør* således, at den lærende direkte kan se resultatet af sine tanker og sit formål med aktiviteten. Det kan igen give anledning til flere refleksioner og kan være en glimrende platform for yderligere arbejde/eksperimentering med produktet. På den måde øges den lærendes omgang med og forståelse af verden og sig selv. Derudover har produkter frem for indre mentale konstruktioner, den fordel, at de kan vises frem og ses direkte af andre. Produkterne og tankerne indeholdt i dem kan undersøges og diskuteres af alle fx i en klasse – og de kan ligeledes være objekter for beundring (Papert 1993: 142, Gynther 2005: 94-95).

Etienne Wenger har også beskæftiget sig med betydningen af en produkttilgang i lærerprocesser. I lighed med Papert og Gynther ser Wenger på produkter som en mulighed for tingsliggørelse af den enkeltes

mentale koncepter, men han går et skridt videre, idet han ser produkter udarbejdet i fællesskab som værende produkter, der så at sige inkarnerer fællesskabets mentale konstruktioner. Igennem arbejdet med produktet fortager fællesskabet gentagne meningsforhandlinger og valg undervejs, hvilket får betydning for produktets endelige fremtoning.

Wengers fokus på fællesskabsdimensionen hænger desuden sammen med, at han ser processen og selve meningsforhandlingen i arbejdet mod produktet som lige så essentiel som selve produktet. (Wenger 2004: 73).

I vores projekt udgør tingsliggørelse en hjørnesteen. Det skyldes bl.a., at udviklingen af ny teknologi og web 2.0 giver nye muligheder for at producere relevante og spændende produkter i historieundervisningen. Foruden læringsmæssige gevinster i form af eksternalisering af mentale produkter (og eventuelle meningsforhandlinger undervejs) så håber vi på, at en web 2.0 produktorienteret tilgang bevirker, at eleverne gennem kreativ brug af it-redskaber kan få større tilknytning og ejerskab til deres produkter (gøre noget til deres eget). Endelig håber vi også på, at netop det, at elever selv skaber og distribuerer historie vil bevirke, at deres historiebevidsthed styrkes, idet de får mulighed for at prøve sig selv af som skabere af historie, og på den måde ligeledes bliver opmærksom på muligheder for overdreven tendens eller sågar falskneri og manipulation.

Derudover vil vi pege på andre fordele, som f.eks. at internettets mulighed for, at elevernes produkter potentielt kan ses af alle i verden. På den måde har den enkelte elev eller en gruppe mulighed for at vise sig frem og opnå beundring og respekt. Men omvendt er det også forpligtigende for eleverne når, deres produkt distribueres på nettet og kan ses af alle. Ligesom der er mulighed for beundring, er der mulighed for fordømmelse⁴.

6.4 Æstetik og multimodalitet

Produktion af web 2.0 produkter vægtes højt i vores design. For os er det imidlertid vigtigt, at der gøres noget ud af produktionerne. Vi har gennem inddragelse af webcam- mobiltelefonvideo samt animationsprogrammer fx Xtranormal valgt at give plads til kreativt at arbejde med form og æstetik for at øge indlevelsesaspektet.

Vi har i den forbindelse skelet til Mie Buhl, som bl.a. har peget på, hvordan *performativ udfoldelse* i valg og udførelse af en bestemt æstetik spiller en stadig større rolle for unges engagement, refleksivitet og identitet

⁴ Kobles muligheden for henholdsvis *anerkendelse* eller *fordømmelse* til motivationsteorier, så vil muligheden for *anerkendelse* falde ind under behovsteori, hvor motivation – noget forsimplet – ofte ses som styret af behovet for at vise, at man kan noget – jf. fx Maslow og selvrealisering. Muligheden for *fordømmelse* kan relateres til psykodynamisk teori, hvor angst bl.a. ses som en motivationsfaktor. Jf. Christensen 110-112.

i det senmoderne samfund (Buhl 2005: 204-208 og Buhl 2008: 164-165). Vi vil supplere Buhl med at fremhæve at de refleksive dimensioner og tydeliggørelsen af ens performative valg bestemt ikke er blevet mindre med web 2.0's hastige udvikling de senere år, således at selv tunge grafiske og filmiske produkter i dag, i princippet kan ses af alle på nettet. Den kreative dimension suppleres i vores tilgang desuden – som ovenfor nævnt – af vores tese om, at eleverne vil motiveres/forpligtiges af, at deres produkt distribueres på www og potentielt kan ses af alle, hvorved det performative aspekt accentueres.

Et andet væsentligt træk ved web 2.0 produkter og tilhørende programmer er, at de ofte kan arbejde med både, skrift, lyd, billeder, musik og tale, hvilket giver mulighed for, at der kan arbejdes multimodalt.

Begrebet multimodalitet henviser til forskellige kommunikationsformer og meningskabelse i bred forstand via tegn og kombinationen af disse (sprog, tekst, billeder, grafik, lyd, gestik, rytme, musik mv.).

Kommunikations- og sprogforskeren Anne Løvland definerer multimodalitet som "en ytring eller en tekst, der skaber mening gennem kombination af forskellige modaliteter" (Løvland 2006: 26, citeret i Sørensen 2009: 209). Mere konkret kan det siges, at modalitet henviser til, at en ytring kan foretages på mange forskellige måder. Ytringer kan foretages via billeder, via sprog, via ansigtsmimik, via levende billeder, via skæve blyansstreger osv. Ytringernes intention kan være den samme, men deres modus (eller med kommunikationsforskningens terminologi, modalitet) er forskellig. Kombineres flere forskellige modaliteter er der tale om multimodalitet.

Gunther Kress der sammen med Theo Van Leeuwen er hovedmanden bag multimodalitetsbegrebet skriver endvidere om modalitet, at det er:

"en socialdannet ressource for repræsentation og kommunikation" (Kress 2003: 45, citeret i Sørensen 2009: 209).

Med dette henvises til, at modaliteterne er socialt og kulturelt formede. Når (eller hvis) bestemte ytringer med en eller flere forskellige modaliteter kan forstås og giver mening skyldes det, at de er en del af etablerede sociale kommunikationsformer og konventioner.

Multimodalitet er blevet aktuelt på grund af den teknologiske udvikling. Det er blevet væsentligt lettere via digital teknologi at kombinere forskellige modaliteter (lyd, skrift, billede, musik, rytme, farvenuancer mv.) i fremstilling af produkter. I læreprocesser giver en multimodal produkttilgang således ikke bare yderligere formmæssige og æstetiske muligheder, men tilfredsstillende givetvis også flere forskellige læringsstile og læringstilgange. I den forbindelse har Chris Dede har bl.a. fremhævet, hvordan arbejde med web 2.0 bl.a. giver øget mulighed for nye typer af læring baseret på remediering af andres skrifter, produktioner eller designs (Dede 2005: 7-8). Ligeledes har bl.a. Birgitte Holm Sørensen, Lone Audon og Karin Levinsen i dansk

regi fremhævet, at it's multimodale muligheder kan befordre forskellige læringstilgange. Eksempelvis fremhæves, hvordan brugen af PhotoStory havde markante effekter for både indlæring og engagement i en dansk folkeskoleklasse, og at dette netop skyldtes de multimodale muligheder, hvortil kom oplevelsen af frihed og selvstændighed i arbejdet med produkterne. Dette skabte nok så vigtigt også en større oplevelse af ejerskab (Sørensen 2010: 167-168 og 183-187).

6.5 Historiebevidsthed og vidensformer

Vi har tidligere været inde på at begrebet historiebevidsthed udgør en central del af historiefagets didaktik. Historiebevidsthed referer til, at alle mennesker bruger fortiden for at forstå nutiden og begrunde deres handlinger og forestille sig, hvordan fremtiden kan tage sig ud. Mere konkret kan det siges, at eleverne skal bevidstgøres om mennesket (og sig selv) som både historieskabt og historieskabende. Historiebevidsthed er imidlertid ikke noget der som sådan skabes. Alle har historiebevidsthed og den påvirkes af en lang række af impulser; tv, nettet, film, musik, venner, religion mv., og derfor taler historiedidaktikere ikke om skabelse af historiebevidsthed, men om kvalificering af historiebevidsthed. Kvalificeringen har til formål at bevidstgøre om fænomenet historiebevidsthed, således at eleven opnår et mere nuanceret billede af fortiden og sin egen samt andres (både historikere og amatørers) rolle i tolkningen og skabelsen af historie. Vores didaktiske design har bl.a. til formål gennem engagement og indlevelse at bidrage til kvalificering af elevernes historiebevidsthed. I denne bestræbelse spiller vores tilgang med produktion af web 2.0 vidensprodukter en afgørende rolle. Med udgangspunkt i Gynthers og Paperts tanker om tingsliggørelse (jf s. 15) ser vi således produkterne som indfaldsvinkler til bevidstgørelse af og refleksion over egen rolle som producent og distributør af historie. I og med, at elevens/elevernes indre mentale konstruktioner eksternaliseres i et produkt åbnes der op for en konkret sammenligning og refleksion over egen forståelse og viden. Gynther udtrykker processen og resultatet således:

Muligheden for en refleksiv læreproces er til stede, fordi den studerende enten selv får mulighed for at reflektere over sine egne ideer og forestillinger med henblik på en evt. omstrukturering, eller også sættes processen i gang af kommunikation med kammerater og læreren. (Gynther 2005: 95)

Kommunikationen omkring den refleksive proces mener vi dels kan ske i meningsforhandlingerne i grupperne dels ved de formelle evalueringer, hvor eleverne skal se og delvist drøfte hinandens produkter. Derudover ser vi netop det, at eleverne producerer og distribuerer på internettet som en måde at aktualisere elevernes historiebevidsthed, idet der åbnes op for en bevidstgørelse af forskellige måder at udlægge historie på samt ikke mindst en bevidstgørelse af, at eleverne selv er historiebrugere og historieskabere i en helt bestemt historisk kontekst.

Vores tilgang kan ligeledes kobles til Batesons og Qvortrups teorier om bestemte viden- og læringsformer. Bateson deler således læring og viden op i 5 niveauer fra 0 til 4, hvor læring 0 og 1 dækker de mest simple former for læring som f.eks. trial and error læring, mens læring 2 og 3 indeholder (selv)refleksioner og evnen til overførsel af viden mellem kontekster. Helt præcist, hvad Bateson mente niveauerne 2 og 3 dækkede i forhold til refleksion og viden har været genstand for en vis debat, hvorfor den finske læringsteoretiker Engeström foreslog at operere med et niveau 2a og 2b, hvor 2a alene dækker anvendelse og selektering af viden, der er allerede kendt for individet. På niveau 2b reflekterer individet derimod over sin eksisterende 2a viden og bruger denne refleksion til at eksperimentere og danne teoretiske generaliseringer (Hermansen 2005: 158-159)

Vi finder det frugtbart med den danske læringsteoretiker Mads Hermansen at betragte Batesons kategorier på den måde, at 0 er læring uden nogen form for refleksion, mens niveau 4 betegner den mest (selv)reflekterede form for læring (Hermansen 1998: 13-15).

I vor optik kan begrebet om historiebevidsthed og Batesons læring med (selv)refleksion, ”læring af 2. orden”, imidlertid også samtænkes. Ideen om kvalificering af historiebevidsthed gennem forståelse af egen og andres rolle som historieproducerende er jo netop 2. ordens læring, idet den lærende ser på egen rolle i forhold til andre.

Fra sin Luhmanns-systemiske tilgang har Qvortrup givet udtryk for det samme. Qvortrup har helt specifikt – i forbindelse med et eksempel – set på historiefagets vidensformer. I skematisk form har han sat dem således op (Qvortrup 2003: 47):

Vidensformer	Vidensbetegnelser	Historiefaget
1. ordens viden: Kvalifikationer	Faktuel viden (viden om noget)	Historie som stof
2. ordens viden: Kompetencer	Situativt viden (viden om vidensanvendelse)	Historie som nytte
3. ordens viden: Kreativitet	Systemisk viden (viden om videnssystemet)	Historie som optik
4. ordens viden: Vidensviden	Metasystemisk viden (viden om betingelserne for videnssystemer)	Historie som forudsætningen for historie

I forhold til ovenstående skema omhandler størstedelen af vores forløb 1. ordens viden og 2. ordensviden. Især i forbindelse med produktion og evaluering af produkter er der tale om vidensanvendelse og dermed facilitering af 2. ordens viden, som igen kvalificerer elevernes historiebevidsthed. Teoretisk set kunne man håbe på, at forløbet også ville få eleverne til at reflektere over selve faget historie – altså se på ”historiefaget som optik” (systemisk viden – 3. ordens viden).

6.6 Samarbejde og produktion

Den produktive tilgang som vi baserer vores didaktiske design på kalder desuden på overvejelser vedrørende individuel produktion overfor produktion i samarbejde. I den forbindelse er den schweiziske læringsteoretiker Etienne Wenger interessant. Ifølge Wenger lærer individer således bedst i bestemte sociale fællesskaber kaldet *praksisfællesskaber* (Wenger 2004: 17). Praksisfællesskabet konstitueres af tre dimensioner:

- En fælles virksomhed, der henviser til, at deltagerne bl.a. er gensidigt ansvarlige, og hvor der kollektivt meningsforhandles.
- Et gensidigt engagement, der henviser til, at deltagerne gør tingene sammen, opretholder fællesskabet, accepterer forskellighed mv.
- Et fælles repertoire, der henviser til fællesskabets rutiner, historie, normer, symboler mv. (Wenger 2004:90)

Læring i praksisfællesskaber sker hovedsageligt gennem meningsforhandling mellem praksisfællesskabets medlemmer i forbindelse med udarbejdelsen af konkrete opgaver. Læringens omdrejningspunkt er således samspillet og konvergensen mellem deltagelse og tingsliggørelse (reitifikation). Ifølge Wenger genkender vi os selv i hinanden gennem den sociale interaktion, mens vi med tingsliggørelsen projicerer os selv ud i verden, således at vores produkter får en eksistens uafhængigt af os (Wenger 2004: 73). Ligesom Papert og Gynther ser Wenger på tingsliggørelse som en eksternalisering af den lærendes mentale konstruktioner. Wengers accenturer imidlertid også processen, idet tingsliggørelsen hos Wenger omfatter både proces – meningsforhandling – og produkt.

En anden væsentlig pointe hos Wenger er, at forskellighed ses som en kvalitet i praksisfællesskaber, idet hver deltager finder en unik plads og får en unik identitet i fællesskabet (Wenger 2004: 92). I skolen skal eleverne

”være i stand til at investere sig selv i praksisfællesskaber, mens de nærmer sig et emne. I modsætning til i

et klasseværelse, hvor alle lærer det samme, bidrager deltagerne i et praksisfællesskab på mange forskellige indbyrdes afhængige måder, der bliver materiale til opbygning af en identitet. Det, de lærer, sætter dem i stand til at bidrage til fællesskabets virksomhed og engagere sig med andre omkring denne virksomhed” (Wenger 2004: 307).

Wenger er relevant i forhold til vores projekt, idet han peger på ikke bare produktionsprocessens læringsmæssige kvaliteter, men også på *gruppearbejdets* potentielle kvaliteter.

Wengers teori om praksisfællesskaber er imidlertid meget fokuseret på overordnede sammenhænge og kontekster og i mindre grad på aktører og individuel motivation. Dette aspekt har den danske læringsteoretiker Bente Elkjær berørt:

“I find that Lave and Wenger focus too much on context and too little on individual experience. I simply find it hard to envision an interactional context of learning that somehow is not based on the interactions, experiences, emotions and thoughts of individuals – but socially shaped and shaping individuals” (Elkjær 1999:80)

Wengers fokus på kontekst gør i vor optik, at teorien om praksisfællesskaber tenderer til at blive for positivt vedrørende engagementsdimensionen. I Wengers praksisfællesskaber er deltagerne som nævnt bundet sammen af en fælles virksomhed, et gensidigt engagement og et fælles repertoire. Men Wenger skriver ikke meget om, hvordan engagementet kan sikres. Han understreger, at engagementet muliggøres af, at medlemmerne er en del af det, som har betydning, og at der skal arbejdes med fællesskabsopretholdelse. Det er imidlertid uklart, hvor meget eller hvor lidt engagement, der skal til (Wenger 2004: 91-92). Desuden forholder han sig heller ikke til tilfælde, hvor deltagere er kontraproduktive og obstruerende i forhold til netop det gensidige engagement – situationer som ikke er sjældne blandt gymnasieelever.

I vor opfattelse har Wengers begreb om praksisfællesskaber og produktion flere kvaliteter, men spørgsmålet er, hvor stor udsagnskraft teorien har under vores forhold i vor kontekst – den danske gymnasieskole. Er han for optimistisk i sin udlægning af hvordan fællesskaber etableres og fungerer? Det er en af de ting, som den praktiske gennemførelse af vores didaktiske design gerne skulle give svar på. Afledt af ovenstående har vi i vores didaktiske design forsøgt at styrke det gensidige engagement yderligere gennem arbejde med log-bøger. Dette aspekt uddybes i forbindelse med præsentationen af det didaktiske design.

7 Didaktisk design

I det følgende vil vi først redegøre for vores overordnede didaktiske overvejelser omkring designet af historieførløbet i 1.g med titlen 'Europæisk middelalder – korstog og kulturmøder'. Dernæst vil vi gennemgå forløbsdesignet ud fra Didaktik 2.0 modellens indholdskategorier, for til sidst at diskutere de enkelte forløbsmodulers didaktiske indhold ud fra vores læringsteoretiske overvejelser.

I vores arbejde med undervisningsforløbet har vi brugt følgende definition på it-didaktisk design:

'Den didaktiske designproces vedrører således ikke alene den pædagogiske tilrettelæggelse og organisering af undervisningen og understøttelse af læring, men også brugernes interaktion med og oplevelse af denne, en interaktion, der kan skabe et spændingsforhold mellem det intendede og designede og brugernes respons på dette. Didaktisk design må derfor forstås og udvikles i brug' (Andreasen, Meyer & Rettleff 2008: 11)

Designet af forløbet tager udgangspunkt i den didaktiske planlægningsmodel Didaktik 2.0 (Gynther 2010: 58). Modellens indholdskategorier passer godt til vores forløb, hvor vi med udgangspunkt i bl.a. Dewey og Wenger omkring hhv. "*learning by doing*" og om meningsforhandling gennem tingsliggørelse og deltagelse, vægter fremstillingen af forskellige vidensprodukter meget højt, da vi mener at det er derigennem, eleverne kan opnå en større grad af indlevelse i historieundervisningen. Yderligere mener vi at nutidens historieundervisning fordrer en didaktik, der ikke er en snæver traditionel didaktik, hvor kun undervisningens indhold og mål er i centrum (Juul 2010: 51), men derimod en bred opfattelse af didaktik der vægter design højt. Design forstået som et begreb der *'...handler om undervisnings- og læreprocesser, kommunikation og sociale relationer'* (Sørensen et al. 2010:71). Og hvor der ikke er tale om en bestemt måde at undervise i et givent emne på eller om en statisk forløbsplanlægning, men derimod en opfattelse af didaktisk design som en proces, der løbende kan ændre sig afhængigt konteksten og erfaringerne fra praksis.

Didaktik 2.0 modellen indeholder overvejelser omkring hvordan eleverne får adgang til viden, og hvordan de kommunikerer det de har lært videre. Samt hvordan læreren kan stilladsere og evaluere elevernes læringsaktivitet. I modellen er undervisningstilrettelæggelsen udtrykt ved læringsaktiviteter, der skal planlægges over tid og afvikles i undervisningsloops. Vidensprodukter er et vigtigt led i modellen, fordi det er via elevproducerede artefakter eleverne viderekommunerer den viden, de har tilegnet sig. Plus at det er gennem vidensproduktet, at læreren kan evaluere om de opstillede vidensmål er nået (Gynther 2010: 57). Yderligere opererer modellen med den væsentlige pointe, at der er to typer af didaktiske designere, som har hver deres position i undervisningen: Læreren som didaktisk designer og eleverne som didaktiske

designere. Det nye i modellen i forhold til andre didaktiske modeller er, at eleverne i langt højere grad skal medtænkes som didaktiske designere i forhold til det didaktiske design, som læreren opstiller (Gynther 2010: 58). Jf. modellen på side 30.

Normalt er det læreren der i sit didaktiske design foretager en række valg mht. til undervisningens indhold, mål, midler, metoder og evaluering osv. Men når der, som i vores forløb, arbejdes i en web 2.0 kontekst, hvor eleverne skal fremstille en række digitale artefakter, bliver de også nødt til at træffe en række beslutninger om mål, ressourcer og remedieringsmetoder i udarbejdelse af produkterne (Sørensen 2010: 75-78, Gynther 2010: 52).

Lars Erling Dale har opstillet tre niveauer for lærerens didaktiske aktiviteter og tilhørende kompetencer:

- K1: At gennemføre undervisning
- K2: At planlægge undervisning gennem konkrete valg af mål, indhold, læremidler, arbejdsformer m.m.
- K3: At konstruere og anvende didaktisk teori til at reflektere over og begrunde de valg, der ligger på de foregående niveauer.

Karsten Gynther der er ophavsmand til didaktik 2.0 modellen pointerer med udgangspunkt i Dales niveaudeling, at eleverne også skal medtænkes som didaktiske designere på K1 og K2 niveauet. Hvorimod læreren skal beherske alle tre niveauer K1-K3. I en web 2.0 didaktik bliver det således lærerens opgave at designe et 'didaktisk design for didaktiske designere', dvs. skabe rammerne for at eleverne træner deres kompetencer i forhold til at målsætte, planlægge, tilrettelægge, og evaluere deres læreprocesser (Gynther 2010: 53, Sørensen 2010: 75).

Didaktik 2.0 modellens betoning af eleverne som didaktiske designere er interessant og relevant for vores forløb, idet der knyttets an til dels Deweys tanker om interessant omgang med verden gennem meningsfulde aktiviteter og refleksion, dels Leontjevs fremhævelse af, at det er gennem målrettet brug og ikke mindst brug af redskaber (fx genstande) at individer gør noget til sit eget.

Det er imidlertid noget uklart i Didaktik 2.0 modellen, hvor meget der kræves af eleverne for, at de bliver "didaktiske designere". Men pointen for vores forløb er det fokus på vidensproduktet og ejerskabet, der er indlejret i begrebet.

Didaktik 2.0 modellens fokus på eleverne som didaktiske designere mener vi imidlertid kan kvalificeres yderligere, og det kan et øget fokus på Personal Learning Environments (PLE) bidrage til, hvorfor vi vil forsøge at inkorporere elementer af PLE i vores didaktiske design.

Personal Learning Environment optræder ikke i gymnasieverdenen, hvor undervisningen traditionelt er bestemt af en fast skemastruktur og tilrettelagt af lærerne inden for specifikke fag. Den teknologiske struktur er oftest opbygget omkring et bestemt it-system som fx LMS systemerne Lectio eller Moodle. De elever der skal arbejde med vores forløb går i 1.g og tilhører den såkaldte 'net generation' (Attwell 2007: 2). En generation der er opvokset med Internettet, og hvor brugen af digital teknologi i form af pc'er og mobiltelefoner er en naturlig del af deres liv. Denne type elever stiller nogle andre krav end tidligere til hvordan digital teknologi skal bruges i undervisningen. Krav der peger i retning af en mere individualiseret teknologianvendelse. Ud fra den forestilling finder vi det interessant og måske nødvendigt at tænke nogle af idéerne i Personal Learning Environment ind i det didaktiske design. Stephen Downes skriver om PLE at:

'The idea behind the personal learning environment is that the management of learning migrates from the institution to the learner. The PLE connects to a number of remote services, some that specialize in learning and some that do not. Access to learning becomes access to resources and services offered by these remote services. The PLE allows the learner not only to consume learning resources, but to produce them as well. Learning therefore evolves from being a transfer of content and knowledge to the production of content and knowledge' (Downes 2007: 19).

PLE handler således om at eleverne selv skal vælge hvilke webværktøjer, de vil bruge i forskellige læringsituationer. På den baggrund er det ikke nødvendigvis lærerne eller gymnasiet, der skal anviser et bestemt værktøj eller en bestemt webservice, som eleverne skal bruge i forbindelse med løsningen af forskellige opgaver. Idéerne i PLE om at eleverne selv opbygger deres egne personlige læringsmiljøer, hvori de producerer fagligt indhold peger i retning af at styrke deres individuelle engagement og ejerskab i gymnasieundervisningen. De skal med Leontjevs begreb '*gøre noget til sit eget*'.

Sådan som gymnasieskolen er struktureret på nuværende tidspunkt anser vi det dog ikke for realistisk at praktisere PLE fuldt ud. Gymnasieelever har brug for, at skolen eller den enkelte lærer opstiller nogle klare rammer for læringsmiljøet. Men inden for disse institutionelle rammer finder vi det vigtigt, at der langsomt åbnes op for at eleverne, i højere grad end tilfældet er i dag, får mulighed for at skabe deres egne læringsmiljøer, hvor de inddrager web- eller mobilværktøjer, som de er vant til at bruge udenfor skolen. Vi mener også, at det vil være en meget nyttig studieforberedende kompetence for gymnasieelever at de trænes i at reflektere over, hvilke værktøjer der kan bruges i forskellige læringsituationer, og at de

bevidstgøres om mulighederne for at udvikle deres egne læringsmiljøer. Prioriteringen af PLE vil være en måde hvorpå elevernes evner som didaktiske designere kan styrkes.

7.1 Selvprogrammerende elever

Evnen til at udvikle Personal Learning Environments, der kan bruges i forbindelse med elevernes didaktiske designs, kan kædes sammen med begrebet 'den selvprogrammerende elev'. Et begreb der kommer fra Manuel Castells ideér om den selvprogrammerende medarbejder i forhold til ny viden og teknologi (Sørensen et al. 2010:49). Castells karakteriserer netværkssamfundet som et globalt samfund gennemsyret af digital teknologi, der ikke er synlig men alligevel tilstede overalt på alle niveauer i samfundslivet, hvor evnen til at genere og håndtere information bliver bestemmende for produktivitet og konkurrenceevne i den globale økonomi (Castelles 2000b: 10). Information, globalisering og netværk er nøgleordene i netværkssamfundets 'New economy', og fleksibilitet og mobilitet fundamentet for arbejdslivet. Castelles opdeler på den baggrund arbejdskraften i to fundamentale kategorier; de selvprogrammerende og de generiske (Castelles 2000b: 12,19, Castelles 2003:89, 92-93):

- *'Self-programmable labour is equipped with the ability to retrain itself, and adapt to new tasks, new processes and new sources of information, as technology, demand, and management speed up their rate of changes. Self-programmable individuals constantly redefine their life styles and their consumptions patterns.'*
- *'Generic labour, by contrast, is exchangeable and disposable, and co-exists in the same circuits with machines and with unskilled labour. Generic labour just strives for survival.'*

Allerede i dag og endnu mere i fremtiden vil det være de personer der kan agere selvprogrammerende frem for generisk, der vil blive brug for på arbejdsmarkedet. Derfor gælder det om at uddanne unge der besidder selvprogrammeringskompetencer. Castelles pointerer at: *'selvprogrammerende arbejdskraft kræver en bestemt type uddannelse, hvor den viden og de informationer, der er akkumuleret i medarbejderens hjerne, kan udvides og modificeres gennem hele hans arbejdsliv'* (Castelles 2003: 89).

Evnen og lysten til livslang læring bliver således et grundvilkår i fremtidens netværkssamfund. Gymnasiet er måske første rigtige skridt i processen omkring livslang læring, da det er den første uddannelse de unge selv vælger ud fra deres forestillinger de har om, hvad de senere vil uddanne sig til på deres vej mod en plads på arbejdsmarkedet. Derfor er det vigtigt at gymnasiet uddanner nutidens unge til at være selvprogrammerende, og medtænker det som en kompetence i den didaktiske planlægning.

I det didaktiske design har vi således forsøgt at teste elevernes kompetencer i forhold til, hvor selvprogrammerende de er, når det gælder anvendelsen af ny teknologi. Derfor har vi bevidst valgt ikke at stilladsere projektgrupperne med mobile enheder som fx kameraer. Vi har ligeledes blot anbefalet software, men ikke haft det som et krav at eleverne skulle bruge netop disse programmer. Og eleverne har ikke fået instruktion i hvordan de forskellige programmer virkede rent teknisk. Det har været en del af projektet at afprøve, om eleverne selv kunne skaffe og anvende disse teknologier i forbindelse med projektet ud fra tankerne om selvprogrammering og PLE. Disse ukendte, men ikke uoverstigelige digitale teknologiske udfordringer, knytter i vores didaktiske design, med fokus på PLE og begrebet den selvprogrammerende elev, an til spørgsmålet om elevernes digitale kompetencer.

Digitale kompetencer er en betegnelse der bruges i mange forskellige og ofte diffuse sammenhænge. Derfor har vi valgt at operere med Allan Martins definition af digital dannelse (digital literacy) (Martin 2006: 154-155). Martins begreb digital dannelse indbefatter evnen til kontinuerligt at være samfundsborger i netværkssamfundet og er opdelt i tre niveauer à la Beatsons vidensniveauer (Sørensen & Levinsen 2011:19).

De tre niveauer er (Martin 2006:155-156):

1. **Digital competence** - The foundation of the system is **digital competence**, consisting of knowledge, under-standings, attitudes and skills relating to the digital. This will include a wide range of topics, and also a differentiation of skill levels. Individuals or groups will draw upon digital competence as is appropriate to their life situation, and return to it as new challenges are presented by the life situation.
2. **Digital usages** - The central and most crucial level is that of the application of digital competence within specific professional or domain contexts, giving rise to a corpus of **digital usages** specific to an individual, group or organisation, which forms part of the culture of the community. In generating digital usages, users draw upon relevant digital competence and expertise specific to the profession, domain or other context. Each user brings to this his/her own history and personal/professional development.
3. **Digital transformation** - The uppermost level is that of **digital transformation**, and is achieved when the digital usages which have been developed enable innovation and creativity, and stimulate significant change within the professional or knowledge domain. This change could happen at the individual level, or at that of the group or organization.

Levinsen har oversat og operationaliseret de tre niveauer til 1) At kunne betjene it, 2) Et udviklet repertoire af måder at omgås it på, og 3) At individet magter radikal innovation i omgang med it (Levinsen 2011: 21).

I vores forløb ligger vægten på niveau 1 og 2 og det er spørgsmålet, om gymnasieelever i løbet af de tre år de går i gymnasiet, kommer til at anvende it så meget i forbindelse med skolearbejdet, at de når et niveau som involvere radikal innovation i omgang med it.

7.2 It tekniske rammefaktorer og Didaktik 2.0 modellen

Den it-tekniske infrastruktur på de undersøgte gymnasier er vigtig i forhold til at træne eleverne digitale kompetencer. I andre didaktiske relationsmodeller som fx Hiim og HIPPES (Hiim et al. 2007: 155-173) opereres med begrebet rammefaktorer, hvor skolens it-infrastruktur bliver opfattet som en teknisk rammefaktor, der skal medtænkes i undervisningsplanlægningen. Men i didaktik 2.0 modellen opereres ikke tydeligt med begrebet rammefaktorer. Modellen forudsætter i højere grad, at de tekniske rammefaktorer er på plads, idet web 2.0-teknologien er omdrejningspunkt for udfoldelsen af modellen. På den baggrund kan modellen have sine begrænsninger i forhold til at blive anvendt på skoler med mindre udviklet it-infrastruktur.

Web 2.0-teknologi er omdrejningspunktet for det didaktiske design af historieforløbet *Europæisk middelalder – korstog og kulturmøder*. Derfor vil vi skitsere de grundlæggende forskelle mht. it-tekniske rammefaktorer, der findes på de to gymnasier i nedenstående skema. Disse forskelle har været medvirkende for vores valg af cases, idet Brøndby Gymnasium er et decideret it-gymnasium, mens Gribskov Gymnasium er i en opbygningsfase med hensyn til integration af it i undervisningen.

It-tekniske rammefaktorer	
Gribskov Gymnasium	Brøndby Gymnasium
Ikke alle eleverne har en bærbar computer med til undervisningen. Skal en hel klasse arbejde med computere, foregår det normalt i datalokalet på stationære computere. Gymnasiet er dækket af trådløst netværk. Gymnasiet bruger Lectio som it-system til både administration og til læring.	Alle elever har en bærbar computer og har lært at bruge den fra første dag i gymnasiet. Gymnasiet er dækket af fuldt trådløst netværk, der virker hurtigt og stabilt. Gymnasiet bruger flere forskellige it-systemer i hverdagen:

<p>Enkelte lærere bruger forskellige små værktøjsprogrammer.</p> <p>IT er en del af undervisningen, men bruges meget ujævnt af lærerne i forskellige fag.</p> <p>Gribskov opererer med it-forsøgsklasser som bruger Moodle og hvor lærerne er forpligtet på at bruge it i undervisningen, og alle elever har en bærbar computer med til undervisningen.</p> <p>It-kulturen er præget af en lille gruppe ildsjæle af it-frontløbere.</p> <p>Gribskov kan karakteriseres som et web 1.0 gymnasium, der langsomt arbejder mod at blive et web 2.0 gymnasium.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Moodle, et avanceret LMS-system til læringsdelen • Lectio til den administrative del af undervisningen. • Google docs. <p>Alle lærere bruger en række små værktøjsprogrammer fx til produktion af mindmaps, podcasts fællesskrivningsdokumenter (Cmaptools, Jing, google-docs o.lign.)</p> <p>IT er en naturlig og selvfølgelig del af undervisningshverdagen.</p> <p>Alle lærere har fået udleveret en ipad, som de er forpligtet til at bruge fra skoleåret 2012/2013.</p> <p>Eleverne tager i 3.g skolens eget it-kompetencebevis, hvor de skal demonstrere at de har opnået it-kompetencer, der svarer til Martins niveau 1. og 2.</p> <p>Brøndby kan karakteriseres som et web 2.0 gymnasium, der arbejder på at forsat at udvikle og være i front mht. brugen af digitale teknologier i skolekulturen.</p>
---	--

Desuden kan forskelle i skolekultur i forhold til brugen af it have indflydelse på hvordan undervisningsdesignet afvikles af lærerne og håndteres af eleverne. Dales begreb om at skoler har en bestemt organisationsdidaktik (Dale 1998: 21) kan bruges til at forklare forskellene på de to gymnasier. Ligesom læreren har brug for at udvikle deres didaktiske kompetencer, har skolen som organisation ifølge

Dale, ligeledes brug for at udvikle rammerne for hvordan kollektiv læring foregår, hvordan en kollektiv selvrefleksion udvikles og hvordan kompleksiteten i organisationen udvikles (Dale 1998: 35).

Implementeringen af it i skolekulturen vil kræve at gymnasiet som organisation diskuterer og udvikler rammerne for hvordan it skal indgå på alle didaktiske niveauer. Niveauer Dale betegner som: K1: undervisning, K2: planlægning og evaluering, K3: diskussioner og begrebsanalyser af hvordan it konstruktivt skal bruge i undervisningen (Dale 1998: 35). På Brøndby i web 2.0 gymnasiet er it-kompetencerne rodfæstet i organisationen og der sker transfer af it-viden mellem lærerne i de forskellige fag støttet af ledelsesmæssige initiativer. På Gribskov i web 1.0 gymnasiet er it-kompetencerne oftest bundet til enkelte ildsjæle der, med en vis ledelsesmæssig opbakning i udvalgte forsøgsklasser, arbejder på at udvikle skolens it-didaktiske kompetencer. Disse er alle It-infrastrukturelle forskelle som vi ønsker at teste i forløbet.

7.3 Didaktik 2.0 modellen - didaktiske designovervejelser

I det følgende vil det konkrete undervisningsdesign blive gennemgået ud fra Didaktik 2.0 modellens indholdskategorier. Udgangspunktet for vores didaktiske design er et traditionelt historieforløb i gymnasiet. Forløbet dækker historie Stx. bekendtgørelsens kernestofområde 'Indtil 1453: Samfundenes tilblivelse' med undertemaet 'Europæisk middelalder – korstog og kultur møder'.⁵ Forløbets målgruppe er som nævnt 1.g elever, og det er placeret i en fastlagt skemastruktur på 5 moduler af hver 90 minutter. Vores grundlæggende idé igennem forløbet er at eleverne i hvert modul skal producere et digitalt vidensprodukt. Vi har forsøgt at skabe et didaktisk design der passer til 1.g elever, der først lige er begyndt med at stifte bekendtskab med en række af historiefagets grundlæggende metoder, såsom læsning af længere historiske redegørelser og begyndende beherskelse af historisk kildekritik. Inden gennemgangen af forløbets faser, vil vi uddybe vores overvejelser vedrørende arbejdsformer.

7.4 Arbejdsformer

Hver klasse inddeles i 6 projektgrupper, som arbejder sammen igennem hele forløbet. Vi har valgt at lade eleverne arbejde i grupper, selvom det umiddelbart strider imod PLE-tankegangen. Grupperarbejdsformen er valgt ud fra følgende argumenter:

- Da målet er at eleverne arbejder innovativt og kreative kombineret med faglig fordybelse vil produktionen af vidensprodukterne være alt for tidskrævende, hvis hver enkelt elev skal fremstille dem.

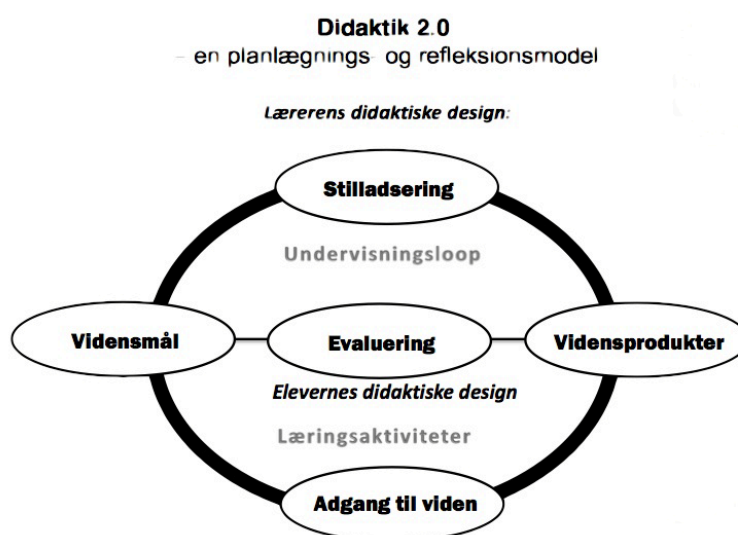
⁵ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#B27> - Stx. bekendtgørelsen for historie fra 2010.

- At de forskellige medlemmer af gruppen har bedre mulighed for at støtte og hjælpe hinanden med at håndtere de digitale redskaber der skal bruges til produktion af vidensprodukterne.
- For at øge kommunikationen i form af diskussion og meningsforhandling mellem eleverne.
- For at træne videndelingskompetencen mellem de enkelte grupper.

For at imødegå vores tidligere nævnte kritik af Wengers praksisfællesskaber og for at blive klogere på praksisfællesskabsteorien, har vi sammensat grupperne på de to gymnasier på to forskellige måder. På Brøndby Gymnasium har læreren sammensat grupperne ud fra hans kendskab til deres faglige og sociale kompetencer, hvorimod eleverne på Gribskov Gymnasium har haft frie hænder til selv at sammensætte grupperne. Yderligere har vi arbejdet med logbøger som refleksionsredskab både for den enkelte elev og for gruppen (se afsnittet om evaluering, s 33).

7.5 Undervisningsforløbet

I det følgende vil forløbets overordnede didaktiske design blive gennemgået ud fra Didaktik 2.0 modellens indholdskategorier, hvorefter forløbets enkelte moduler vil blive diskuteret ud fra et læringsteoretisk og didaktisk perspektiv.



(Model fra Gynther 2010: 58)

7.6 Vidensmål

På baggrund af Lars Qvortrups videnskategorier, som han har eksemplificeret bl.a. med historiefaget, har vi opstillet følgende historiefaglige vidensmål. (Qvortrup 2003:46, Qvortrup 2004: 99)

Vidensformer	Vidensbetegnelser	Historiefaget
1. ordens viden: Kvalifikationer	Faktuel viden (viden om noget)	Historie som stof
2. ordens viden: Kompetencer	Situativt viden (viden om vidensanvendelse)	Historie som nytte
3. ordens viden: Kreativitet	Systemisk viden (viden om videnssystemet)	Historie som optik
4. ordens viden: Vidensviden	Metasystemisk viden (viden om betingelserne for videnssystemer)	Historie som forudsætningen for historie

Vores vidensmål dækker primært 1. ordens og 2. ordens kategorierne og er følgende:

- At tilegne sig viden med henblik på at opnå overblik over korstogene i middelalder i perioden 500-1400, herunder aspekter af kulturmødet mellem europæerne og muslimer,
- At kunne anvende historiefaglig metode med henblik på at 'få viden' via redegørende tekster samt 'at skabe' viden via kritisk analyse af historiske kilder.
- At styrke elevernes historiebevidsthed ved at arbejde med hvordan korstogene er blevet fortolket i eftertiden.
- At træne elevernes kompetencer ift. selvstændigt at producere, videndele og formidle deres opnåede faglige viden via digitale værktøjer, herunder selvvalgte digitale værktøjer.

7.7 Vidensadgang

Adgang til viden er central i Didaktik 2.0 modellen. Internettet har skabt en vidensekspllosion, hvor alverdens viden kun er et klik væk. I historiefaget er Wikipedia og en række lignende hjemmesider en stor konkurrent til de officielle lærebøger. Internettets hurtige adgang til enorme mængder historiefaglig viden gør det let for eleverne at finde viden, men det gør det også svært for dem at bruge denne ikke didaktiserede viden, de finder i cyberspace på en kvalificeret måde (Drotner 2007: 20-12, Gynther 2010: 14-16). Oftest magter gymnasieelever ikke at gøre den fundne viden til deres egen, men reproducerer den blot uden at opnå en dybere forståelse af informationen. Dette er baggrunden for, at eleverne ikke i udgangspunktet skal bruge internettet som vidensressource. Vi har bevidst valgt at kvalificere den viden de skal arbejde med i forløbet. På klassisk vis har vi produceret et tekstkompendium til hver gruppe.

Kompendiet består af en række historiefaglige tekster, som vi har foretaget en let didaktisering af ved at udarbejde en lille læsevejledning, indeholdende udvalgte fokuspunkter til hver af teksterne. Alt det historiefaglige materiale, som eleverne skal anvende, vil være klart struktureret i e-læringsplatformen Moodle, som begge gymnasier faciliterer⁶. Moodle vil løbende fungere som forløbets rygrad. Her vil der blive linket til de film og tegnefilm hver gruppe har produceret, da filmene vil komme til at ligge online på YouTube og på Xtranormals hjemmeside.

Vi har dog ikke direkte forbudt eleverne at bruge internettet som vidensressource, og det er svært at vide i hvor stort omfang de vil bruge eksterne vidensressourcer som Wikipedia o. lign undervejs i forløbet.

7.8 Vidensprodukter

Vidensprodukter betegner de artefakter, som eleverne producerer i undervisningen via forskellige læringsaktiviteter. Det er gennem vidensprodukterne, vi ønsker at skabe rammerne for at eleverne i dette forløb kan opnå en større indlevelse i historien, og måske blive motiveret til at være mere engagerede end ved mere traditionel ikke it-baseret historieundervisning. Ligeledes er det vidensprodukterne der bidrager med det multimodale element i forløbet. Produktet er ikke et mål i sig selv, men det er gennem udarbejdelsen af produkterne (tingsliggørelse) at meningsforhandlingen, og dermed læringen, i gruppen finder sted. Vidensprodukterne bidrager også til at eleverne kan kommunikere deres viden til andre, og desuden kan læreren bruge dem til at evaluere om vidnesmålene er opfyldt tilfredsstillende (Gynther 2010: 68)

I forløbet arbejder vi med fire faser af vidensproduktion for hver af grupperne:

1. Produktion af PowerPoint til videndeling mellem grupperne. Hver gruppe har fået tildelt et tekstmateriale der beskriver et aspekt af korstogene i middelalderen. Ud fra dette tekstmateriale fremstiller hver gruppe en PowerPoint, der skal uploades til Moodle og bruges af de øvrige grupper i næste modul.
2. Produktion af en film om korstogene på baggrund af det materiale de øvrige grupper har fremstillet i deres PowerPoints. Hver gruppe publicerer deres film på YouTube og der linkes dertil fra Moodle.

⁶ Moodle kan betegnes som et funktionelt læremiddel. Funktionelle læremidler defineres som redskaber, som faciliterer og støtter elevernes læreprocesser. De er karakteriseret ved tre ting: teknologi (hvad kan det), aktiviteten (hvad gør vi med teknologien) og hensigten (med hvilket formål gør vi noget), Hansen 2010: 67-70.

3. Produktion af on-line animation. Animationen skabes med udgangspunkt i to historiske kilder, der hver repræsenterer deres holdning til hvordan erobringen af Jerusalem i 1099 skal opfattes.
4. Fælles skriftlig vidensproduktion via et online diskussionsforum i Moodle med afsæt i en artikel der beskriver eftertidens fortolkninger af korstogene i middelalderen.

I vores didaktiske design har vi forsøgt at skabe mulighederne for at eleverne producerer det, som Gynther betegner som vidensprodukter 2.0 (Gynther 2010: 69) . Vidensprodukter 2.0 er kendetegnet ved, at indholdet er remedieret og består af et remix af elevernes eget indhold og af andres indhold. At indholdet er remedieret betyder, at eleverne arbejder med teksterne fra kompendiet ud fra et 1. ordens niveau, hvor de får viden om forskellige aspekter af korstogstiden. De bruger andres materiale, og via denne remedieringsproces producerer hver gruppe en PowerPoint. I produktionen af filmen foretager den enkelte gruppe et remix af indholdet af de øvrige grupperes PowerPoints. Sammensætningen af de forskellige grupperes PowerPoints danner udgangspunkt for fremstillingen af hver gruppes film. I fremstillingen af Xtranormal tegnefilmen arbejder de ud fra et 2. ordens vidensniveau gennem analyse af to historiske kilder om erobringen af Jerusalem i 1099 som eleverne efterfølgende remediere til en animationsfilm. Eleverne skaber således vidensprodukter 2.0 ved at bruge andres materiale og mikse det på en ny måde.

7.9 Evaluering

Evalueringen af forløbet vil bestå af både formativ og summativ evaluering. Den summative evaluering vil bestå af en lærerevaluering af de enkelte vidensprodukter, samt af en afsluttende afstemning i klassen om den bedste Xtranormal film. Den formative evaluering vil foregå via et Google Docs dokument linket til fra Moodle. Her vil hver elev og hver gruppe løbende skrive logbog omkring hvordan processen med skabelsen af vidensprodukterne og arbejdet i gruppen og for den enkelte forløber. Logbogsredskabet er et forsøg på at indføre et produkt i vores didaktiske design, der ikke er resultatorienteret med derimod procesorienteret. I didaktik 2.0 betegnes et sådan produkt; et metakommunikerende produkt (Gynther 2010: 76).

En sådan procesorienteret evaluering omkring vidensprodukt og arbejdsproces kræver, at eleverne trænes i evnen til refleksion. De skal være i stand til at tænke over deres arbejdsproces, hvordan vidensprodukterne skabes og hvilket fagligt indhold der skal bearbejdes og remedieres på forskellig vis. Donald A. Schön opererer med begrebet den reflekterende praktiker og i den forbindelse skelner han mellem to former for refleksion (Schön 2004: 51-52, citeret her efter Sørensen 2010: 207):

1. Refleksion i handlingen hvor den reflektive proces er integreret i processen og influerer på de beslutninger og handlinger, der tages.
2. Refleksion over handlingen, hvor refleksion efter handlingen kan bidrage til nye forståelser og til forbedringer af praksis i næste projekt

Begge typer af refleksion er vigtige i vores forløb. Eleverne har stor frihed i projektforsøget og det kræver at de reflekterende er i stand til at håndtere denne frihed i forbindelse med produktionen af vidensprodukterne og i forhold til gruppearbejdsprocesserne, således at der kommer noget fagligt konstruktivt ud af forløbet.

7.10 Læringsaktiviteter og stilladsering

Didaktik 2.0-modellen definerer læringsaktiviteter som 'de aktivitetsformer, der i bred forstand er digitalt medierede. Det vil sige aktiviteter, hvor digitale medier og værktøjer indgår som del af en læringspraksis (Gynther 2010: 78).

I vores opsætning af læringsaktiviteter tager vi udgangspunkt i følgende web 2.0-praksisformer (Gynther 2010: 49-50):

1. At remediere, at benytte information som andre har produceret med henblik på at bruge disse informationer til nye vidensprodukter.
2. At producere og videndele informationer og vidensprodukter via web 2.0-værktøjer og systemer.
3. At kommunikere information og vidensprodukter i et web 2.0-medie.

Eleverne selv skal udvikle og bruge deres egne læringsressourcer sammen med lærerstilladsering.

Vi arbejder med følgende stilladseringsstrategi:

- Vi vælger det faglige tekstmateriale de enkelte grupper skal arbejde med.
- Vi bruger skolens it-system Moodle, som fælles ressourceplatform for at gøre tilgængeligheden til vidensressourcerne så overskuelig som muligt
- Vi bruger Google Docs dokumenter linket fra Moodle til logbog ift. den enkelte elevs og gruppernes lære- og arbejdsproces.

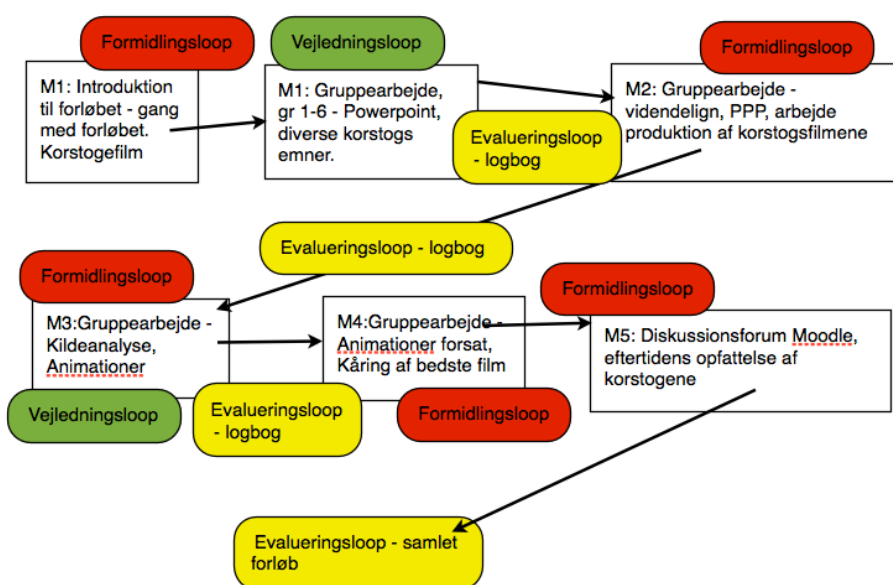
- Vi anviser hvilke teknologier der *kan* bruges til produktion af vidnesprodukterne. Det er følgende værktøjer: PowerPoint til videndelingsprodukterne, Xtranormal til animationerne, elevernes mobiltelefoner/webcam til filmen.

Lærerens stilladsering i undervisningsforløbet foregår vha. undervisningsloops. Undervisningsloops fungerer som feedbackmekanisme til eleverne i undervisningen og didaktik 2.0 opererer med tre grundtyper af feedbackaktiviteter (Gynther 2010: 83):

- Formidlingsloop - fx instruktion ift. forløbet, vidensmål og vidensproduktet osv.
- Evalueringsloop - fx evaluering af gruppearbejdet, af delprodukter osv.
- Vejledningsloop - fx vejledning ift. gruppearbejdet, it-teknik, til udarbejdelse af vidensproduktet osv.

Vi arbejder med undervisningsloops gennem hele forløbet. Elevernes aktivitetsloops er tidsmæssigt koblet sammen med lærerens formidlingsloops, vejledningsloops og evalueringsloops. Brugen af undervisningsloops er en måde at processtyre forløbet på. Der er ikke tale om en fuldstændig statisk struktur, men om en dynamisk brug af undervisningsloops. Vi ser afviklingen af forløbet fx at eleverne kører af sporet i forbindelse med håndteringen af animationsteknologien indlægges yderligere et formidlingsloop.

Model over forløbets forskellige loops:



8 Undervisningsmodulerne 1-5

Efter denne skematiske og overordnede gennemgang ud fra Didaktik 2.0 modellen vil vi i det følgende diskutere forløbets enkelte moduler på baggrund af vores læringsteoretiske og didaktiske standpunkter.

8.1 Modul 1

Modul 1 er introduktionsmodulet til forløbet. Og i stedet for en mundtlig lærerintroduktion til perioden starter eleverne med at se en lille humoristisk fremstilling af middelalderens korstogsbevægelse i form af en 5 minutters YouTube video produceret af Horrible Histories.⁷ Videoen er et multimodalt vidensprodukt der utraditionelt formidler korstogstiden, som et nutidigt nyhedsindslag. Hensigten med et vise videoen er at fange elevernes interesse til at komme i gang med at arbejde med korstogstiden. Fremstillingen af korstogsbevægelsen i videoen er fuld af satiriske og humoristiske virkemidler, og viser en anderledes måde at formidle historie på i forhold traditionelle historiske dokumentarfilm. Den stiller spørgsmålstejn ved historieformidlingen, og er tænkt som en måde at pirre elevernes forståelse omkring hvad er historie? hvordan kan fortiden formidles og bruges i nutiden? Hvad er sandt og hvad er falsk i videoen? Meningen er at forstyrre deres vante forestillinger i forhold til opfattelsen af historieundervisning i skolen. Selvom eleverne ikke direkte er bevidste om det, så kan videoen efter vores opfattelse være med til at skærpe deres forestillinger omkring historiefaget og dermed deres bevidsthed om at historien skabes og formidles i nutiden. Introduktionsvideoen fra Hooribles Histories er således første forsøg på via et multimodalt vidensprodukt at skærpe elevernes historiebevidsthed.

Efter videoen skal de enkelte projektgrupper i gang med at erhverve sig viden om forskellige områder af korstogstiden. Hver gruppe har et emne, de skal arbejde med ud fra det historiefaglige tekstkompedium. Vidensopbygningen foregår på vidensniveau 1 jf. Qvortrups vidensniveauer, hvor det gælder om at få faktisk viden. Dette niveau er meget vigtigt for det videre arbejde i forløbet. For som Qvortrup fremhæver så er: *'faktuel viden de andre vidnesformers substans og forudsætning. Hvis ikke man ved, hvad man snakker om, fører det sjældent nogen steder'* (Qvortrup 2004: 98). Vidensopbygningen er central, fordi det er ud fra denne at hver gruppe skal producere en PowerPoint, som efterfølgende distribueres til de øvrige grupper, således at alle grupper har 6 vidensprodukter, de kan arbejde videre med i næste modul. Aktiviteten omkring vidensopbygningen bliver en tingsliggørelse af elevernes mentale konstruktioner, og

⁷ Filmen kan se via følgende link: <http://www.youtube.com/watch?v=4TooOJKIGc>

som Wenger fremhæver må der foregå en fælles diskussion og meningsforhandling om PowerPointens indhold og udseende. Ligeledes har PowerPointen den fordel, som Papert fremhæver, at eksternaliseringen af elevernes mentale konstruktioner bliver tydelige og resultatet deraf kan bruges og bedømmes både af eleverne selv, men også af resten af klassen. Dette videndelings aspekt, hvor gruppens tanker om det faglige indhold skal distribueres til de øvrige grupper, bevirker også at vidensprodukterne kan blive genstand for beundring eller for kritiske kommentarer. Her er der også mulighed for elevrefleksioner, der peger imod vidensniveau 2.

Alle gruppernes PowerPoints uploades til Moodle og lagres der, således at de indgår i klassens fælles opbygning af en vidensressource. Senere i gymnasieforløbet kan PowerPointene hentes og bruges i forbindelse med fx udarbejdelsen af historieopgaven i slutningen af 1.g eller til eksamensforberedelsen i 3.g. Eleverne træner allerede i første modul deres kompetencer som didaktiske designere, i og med at de selvstændigt skal remediere indholdet af de historiefaglige tekster ind i en PowerPoint, der fagligt skal kunne bruges som vidensressource af de andre i klassen. I denne remedieringsproces tvinges eleverne til at foretage en række valg og fravalg i forhold til indholdet i præsentationen.

8.2 Modul 2

I modul to skal vidensprodukterne fra modul et bruges til at skabe et historisk overblik over hele korstogsperioden. Summen af gruppernes fælles vidensopbygning skal munde ud i produktion af en lille film om korstogene. Her kommer Deweys begreb om 'learning by doing' uddybet med Elkjærs pointering af refleksion omkring hvordan aktiviteten tilrettelægges og udføres i spil. Da eleverne i modulet skal omsætte den faktuelle viden fra modul et til en film, bliver arbejdet i gruppen endnu vigtigere, fordi mediet er et andet end det skriftlige. Ved produktion af levende billeder skal der foretages en række andre valg end ved skriftlig formidling. Valg som i højere grad involvere eleverne selv. Her skal de ikke blot se en film om korstogene, men selv iscenesætte og medvirke i det multimodale vidensprodukt. Baggrunden for at inkorporere kreativt arbejde der også kræver overvejelser omkring form, virkemidler og æstetiker beror på Mie Buhls undersøgelser af, at unges engagement og refleksivitet styrkes, når de skal træffe en række valg i forbindelse med deres performative udfoldelse. Eleverne har frie hænder til at vælge, hvilket udtryk de ønsker at ikklæde det historiefaglige indhold, der skal optræde i deres korstogsfilm. Ligesom i modul et spiller tingsliggørelsen og meningsforhandlingen omkring produktionen en vigtig rolle. Wengers begreb om praksisfællesskaber forstærkes i dette modul, hvor eleverne har længere tid til produktionerne. Udover at eleverne skal foretage fælles meningsforhandling for at fremstille filmene, har vi også en formodning om, at det gensidige engagement i gruppen kan styrkes, ved at give eleverne mulighed for at eksperimentere og lege med filmmediet fx omkring forskellige roller i filmen, udklædning, håndtering af teknikken o.lign. Den

multimodale tilgang tilgodeser også elever med læringstilgange som ikke er sproglig–logisk baseret, hvilket øger sandsynligheden for, at flere elever kan bidrage konstruktivt til filmproduktionen. Alle faktorer der burde styrke dannelsen af praksisfællesskaber.

I dette modul inddrages PLE, idet vi ikke har fastlagt bestemte programkrav. Elevernes selvprogrammerings kompetencer testes ligeledes, da der ikke er afsat tid og hjælp til at afprøve de forskellige teknologier, der skal anvendes for at optage en film. I tråd med PLE tankgangen mener vi, det er frugtbart for kreativiteten og for lysten til at omsætte historien til film, at eleverne bruger software og de mobiltelefoner, som de kender godt og bruger udenfor skolen. Typisk vil deres personlige digitale værktøjer også være mere avancerede og moderne end dem gymnasiet kan stille til rådighed.

Vores didaktiske overvejelser er desuden centreret omkring filmmediets multimodalitet kombineret med elevernes arbejde med at skabe karakterne, opsætningen og den narrative struktur, bidrager til at de får større ejerskab til deres produkt. Inspireret af Leontjev er målet, at eleverne skaber deres egen historiefortælling, og at de i denne læreproces gør *'historien til sit eget'*. Gennem korstogsfilmene konstruerer de deres egen forståelse af fortiden. Den proces er for 1.g eleverne starten på, at de bevidstgøres om at fortiden skabes i nutiden i en bestemt fortolkningsramme, med henblik på at kunne handle i fremtiden, hvilket er kimen til at styrke elevernes historiebevidsthed.

8.3 Modul 3 og 4

Efter arbejdet med filmene skal grupperne i modul tre og videre i modul fire arbejde med produktion af et multimodalt vidensprodukt i form af en online animationsfilm. Ligesom i modul to er det kreativitet og konstruktion af viden, der skal skabe indlevelse og engagement i historien. I modsætning til modul to, hvor eleverne delvist arbejder på de lavere vidensniveauer, bevæger de sig i modul tre op på et højere taksonomisk niveau. Hovedformålet med dette modul er, at de skal analysere to historiske kilder i forhold til hinanden og derefter formidle den skabte viden til resten af klassen via et animationsprogram. Historisk kildekritik er den grundlæggende faglige metode i historiefaget i gymnasiet, som trænes kontinuerligt igennem alle tre år. 1.g eleverne, som er vores målgruppe, er først lige ved at stifte bekendtskab med fagets kildekritiske metode. Og arbejdet med de historiske kildetekster i en traditionel klasseundervisningskontekst opfattes af mange elever, som en tør og kedelig måde at arbejde med historien på. Eleverne kan ikke se meningen med historieundervisningen og det smitter af på deres engagement og lyst til at forstå sammenhængen mellem fortiden og nutiden. Historiedidaktisk mener vi, at det er et problem, som der må arbejdes på at ændre. Didaktik 2.0 modellens fokus på eleverne som

didaktiske designere mener vi, kan være et frugtbart begreb at arbejde med, når det gælder om at ændre på dette forhold, ved at forsøge, at inddrage eleverne noget mere i historieundervisningen.

I dette modul skal eleverne i projektgrupperne i fællesskab, som nævnt, foretage en analyse af de to kildetekster. Her er det at praksisfællesskabet skal stå sin prøve, i forhold til først at få løst den svære opgave med at analysere kildeteksterne for dernæst at omsætte analysearbejdet til en animationsfilm. Animationsfilmen er den overbygning på kildeanalysen, hvor eleverne skal arbejde didaktisk med at gøre analysen forståelig og brugbar for resten af klassen, hvilket kan medvirke til at styrke deres engagement og måske gør det hårde arbejde sjovere. Animationsfilmene er en anderledes måde at arbejde med kildekritik på, og principielt kan eleverne didaktisere de to kildetekster så godt, at animationsfilmen kan bruges som læremiddel for andre elever og evt. andre klasser.

8.4 Modul 5

Modul 5 er forløbets afslutningsmodul, og her er der to aktiviteter, som klassen skal arbejde med. Først skal eftertidens syn på middelalderens korstog diskuteres i et online diskussions forum i Moodle. Eleverne skal bruge den viden, de har erhvervet sig gennem hele forløbet kombineret med en artikel fra Kristeligt Dagblad, som viser hvordan korstogene er blevet brugt og misbrugt i eftertiden. I anvendelsen af viden bevæger vi os nu på et højt taksonomisk niveau. Her er målet at træne eleverne i at bevæge sig fra 2. vidensniveau op i nærheden af 3. ordens viden – viden om videnssystemet (Qvortrup 2004: 97-98). De skal reflektere over, hvad viden skal bruges til og over hvilken optik historien – korstogsperioden – iagttages igennem, dvs. hvilket synspunkt der former det historiske stof – fx hvordan George W. Bushs brug af begrebet korstog lige efter 9/11-01 var meget uheldig. Deres historiebevidsthed skal forstyrres og kvalificeres, således at de bevidstgøres om historiens betydning i nutiden, hvilket fremadrettet styrker deres identitet og deres generelle dømmekraft og situationsforståelse (Jensen 2003: 358).

At kunne reflektere over brugen af fortiden i nutiden er en svær øvelse, der kræver at eleverne har tid til at tænke sig om. I en traditionel lærestyret klasserumsdiskussion vil det typisk være læreren og en lille håndfuld elever, der er hurtige til at rækker hånden op og deltage, som kommer til at styre diskussionen.

Med ved at bruge et online diskussionsforum som didaktiskværktøj i den normale tilstedeværelsesundervisning ændre dette sig, idet en lang større gruppe af elever nu har mulighed for til at deltage i diskussionen, fordi de har mere tid til at tænke over deres indlæg. Og de kan lige vente og se, hvordan diskussionen udvikler sig, før de deltager. Diskussionen kan også foregå i flere forskellige spor på samme tid, hvilket heller ikke er muligt ved almindelig klasserumsdialog. En anden fordel ved at køre diskussionen online er, at den ikke forsvinder modsat den traditionelle mundtlige dialog i klasserummet. Lærere og elever kan senere vende tilbage til diskussionstrådene i Moodle og tage centrale aspekter op til

yderligere refleksion fx i forbindelse med arbejdet med andre historiske perioder, hvor referencer til kristne og muslimers forhold også er et aktuelt diskussionspunkt. Modulets anden aktivitet består af et formidlingsloop, hvor læreren og eleverne i fællesskab foretager en opsamling af vidensprodukterne og af centrale begreber i forløbet. Som både Dewey antyder og Elkjær påpeger, så er refleksion vigtig for læreprocessen og det forsøger vi at facilitere igennem hele modulet.

9 Undersøgellesdesign – Evalueringsmetoder

I vores empiriske undersøgelse har vi ud fra problemformuleringen ønsket at afdække, hvordan man kan skabe et it-understøttet didaktisk design, der gennem engagement og indlevelse øger historiebevidstheden hos gymnasieleverne. Forløbet har vi udviklet i form af to cases på to forskellige gymnasier. Derudfra har vi udarbejdet vores undersøgelsesdesign.

Bente Halkier fremhæver i bogen 'Fokusgrupper, at det er en god idé at kombinere flere forskellige metoder til dataproduktion når der arbejdes med multidimensionale fænomener, fordi der ofte vil eksistere forskellige fortolkninger af samme fænomen (Halkier 2008:15, Jacobsen et al 1999:123).

Vi har derfor valgt at arbejde med flere forskellige metoder til dataproduktion, således at disse kan fungere som triangulering. Vi har spurgt om de samme emner i de forskellige undersøgelser, hvorved de kan udgøre et tjek af hinanden. Triangulering kan således være en måde hvorpå validiteten af undersøgelsens resultater måske kan højnes (Halkier 2008:15). Sandra Mathison påpeger dog i artiklen 'Why Triangulate?' at triangulering sagtens resultere i konvergerende, selvmodsigende og modstridende datamateriale. Mathison påpeger at "...triangulation is a state of mind. If you selfconsciously set out to collect and double-check findings, using multiple sources and modes of evidence, the verification process will largely be built into the data-gathering process, and little more need be done than to report on one's procedures" (Mathison 1988:16). Mathisons pointe er ikke, at triangulering ikke kan bruges og ikke er et godt redskab, men nærmere, at det ultimativt er op til den enkelte forsker at forstå og fortolke det indsamlede datamateriale – også selvom der optræder selvmodsigelser. Dette ligger fint i forlængelse med vores og Flyvbjergs videnskabsteoretiske standpunkt, hvor kontekstforståelse er i højsædet, og hvor casestudiets opgave og metodik bl.a. består i at identificere og analysere empiri som kvalificerer – og især – udfordrer eksisterende opfattelser og dogmer.

I forhold til eleverne har vi arbejdet ud fra følgende undersøgelsesdesign på de to gymnasier:

Midtvejsevaluering:

- Webbaseret anonym spørgeskemaundersøgelse med en kombination af spørgsmål med svarkategorier og åbne spørgsmål (bilag 1+2)

Slutevaluering:

- Webbaseret anonym spørgeskemaundersøgelse med en kombination af spørgsmål med svarkategorier og åbne spørgsmål (bilag 3+4)

I vores undersøgelsesdesign har vi for at holde fokus, på det vi ønsker at undersøge og ud fra et ønske om at indkredse forhold af betydning for engagement og indlevelse i historieundervisningen arbejdet ud fra følgende hovedtemaer/kategorier i alle evalueringerne:

- Engagement, indlevelse og produktion
- Samarbejde og arbejdsformer
- Tekniske forudsætninger – de selvprogrammerende elever
- Logbøger – samarbejde – selvevaluering - refleksion
- Fagligt udbytte
- It-produkter og distribution

9.1 Spørgeskemaerne

Midtvejs i forløbet har vi foretaget en spørgeskemaundersøgelse bestående af 19 spørgsmål, som har været både faktuelle- og holdningsspørgsmål. De faktuelle spørgsmål retter sig mod elevernes konkrete arbejde i forløbet, og holdningsspørgsmålene retter sig mod deres opfattelse af forskellige faktorer i forløbet. Alle spørgsmålene udspringer af hovedtemaerne i vores undersøgelsesdesign.

Spørgsmålene er udarbejdet ud fra de regler som Henning Olsen opstiller i bogen *Guide til gode spørgeskemaer* (Olsen 2006:35-41). Vi har forsøgt at gøre spørgsmålene så tydelige og forståelige for eleverne som muligt, og mht. svarkategorierne har vi forholdt os til følgende punkter:

- Valg af lukkede eller åbne spørgsmål
- udtømmende og balancerede svarkategorier
- gensidigt udelukkende svarkategorier

- svarkategorier som naturlige spørgsmålsforlængelser
- svarkategoriens og spørgsmåls betydningsvidde

Begrundelsen for at vælge åbne spørgsmål som supplement til de lukkede spørgsmål, er at vi ønsker at få indsigt i elevernes holdninger og at få forbedringsforslag til elementerne i forløbet.

9.2 Fokusgruppeevaluering

Vi har valgt fokusgruppeevaluering, fordi den sociale interaktion mellem eleverne i fokusgruppen kan føre til en mere umiddelbar og spontan meningsudveksling omkring deres opfattelse af undervisningsforløbet, og muligheden for at få flere nuancer frem i svarene øges derved. Denne nuancerighed ville ikke være fremkommet på samme måde, hvis vi havde foretaget individuelle interviews (Kvale 2009:170).

I praksis har vi på hvert gymnasium opdelt klassen i to matrixgrupper dannet på tværs af de oprindelige grupper, dvs. i vores tilfælde med et medlem fra hver af de seks oprindelige projektgrupper. To grupper på Brøndby Gymnasium og to på Gribskov Gymnasium er blevet filmet. Yderligere har to fokusgrupper på Gribskov Gymnasium nedskrevet deres diskussion.

Vi har således fire filmede fokusgruppeevalueringer plus to skriftlige fokusgruppeevalueringer fordelt på de to gymnasier. Fokusgrupperne har været på 4-6 elever og de havde ca. 15 minutter til at reflektere over forløbet.

På Brøndby Gymnasium har vi ikke deltaget i forløbet som lærere, men i Gribskov har Lars D. Arnov som lærer aktivt deltager i hele processen omkring undervisningsforløbet, hvilket har bevirket at det ikke er muligt for os at indtage moderatorrollen overfor fokusgrupperne. Lærer-elev-magtrelationen vil være alt for tydelig og dræbe den spontane meningsudveksling mellem eleverne. Vi havde ikke mulighed for at få fat på en udefrakommende moderator, derfor valgte vi at udarbejde en række spørgsmål, som skulle tjene som fokusgruppemoderator og som interviewguide for eleverne (bilag 11). Kvale pointerer, at det er vigtigt at indramme interviewet med en briefing, hvor afklarende spørgsmål kan stilles, teknikken afprøves, og hvor formålet med interviewet gøres klart for deltagerne (Kvale 2009:149). På trods af vores lærerrolle og de magtrelationer, der er imellem os og eleverne, har vi forsøgt at gøre det klart for eleverne, at fokusgruppeevalueringen ikke vil blive brugt til en faglig bedømmelse af dem.

9.3 Lærerinterview – historielæreren fra Brøndby Gymnasium

For at få et perspektiv på vores didaktiske design set fra underviserens synspunkt har vi foretaget et interview af historielæreren fra Brøndby Gymnasium, der har afviklet forløbet (bilag 15). Steen Schjødt Christensen har ud fra en række på forhånd fastlagte spørgsmål (bilag 12) stået for at interviewe historielæreren.

På Gribskov Gymnasium har Lars Due Arnov som nævnt været underviser og således meget tydeligt været en del af forløbet, hvilket har bevirket, at vi desværre ikke har fået et lærerperspektiv på forløbet fra Gribskov Gymnasium.

9.4 Klasserumsobservationer

Vi har haft et ønske om også at foretage observationer af aktiviteten i klasserummet, og derfor har vi foretaget klasserumsobservationer i tre moduler. To på Brøndby Gymnasium og et på Gribskov Gymnasium. Observationerne har vi foretaget ud fra et på forhånd fastlagt skema, således at vi vidste præcist, hvad vi skulle observere (bilag 13). På Brøndby Gymnasium har Steen Schjødt Christensen foretaget observationerne, og eleverne blev informeret om målet med hans tilstedeværelse. De opfattede det ikke som underligt eller kunstigt, at han gik rundt og så på at de arbejdede. Observatørrollen var meget tilbagetrukket og passiv. I det andet observationsmodul blev eleverne spurgt om enkelte ting, men ellers var der ikke dialog med eleverne. På Gribskov Gymnasium foretog Lars D. Arnov observationerne, men på grund af hans lærerrolle viste det sig ikke muligt at holde overblikket og indtage observatørrollen. Observationerne fra Gribskov Gymnasium har vi således valgt at se bort fra.

Logbøger – personlige og gruppe

Den sidste del af vores undersøgelsesdesign drejer sig om logbøger som formativ evaluering. Eleverne har gennem hele forløbet skrevet logbog både en personlig- og en gruppe-logbog. I Didaktik 2.0 modellen betegnes logbøger som metakommunikerende produkter og tjener det didaktiske formål at få eleverne til at reflektere over egne lærerprocesser og for læreren som processtyringsredskab igennem projektforsløbet. Efter forløbet er afsluttet indeholder logbøgerne en mængde information, som vi kan bruge til at få indblik i, hvordan eleverne har reflekteret over deres arbejdsproces i forløbet. Det er helt bevidst at vi har valgt at operere med en individuel logbog og en gruppe-logbog for at se, om der optræder uoverensstemmelse mellem den enkeltes elevs opfattelse og gruppens samlede mening om arbejdsprocessen.

Lars har haft en dobbeltrolle i forløbet, da han optrådte både som underviser og undersøger. Steen er fagkollega med den historielærer, der kørte forløbet på Brøndby Gymnasium, og har som gode kollegaer løbende været i dialog omkring udformningen og afviklingen af undervisningsforløbet.

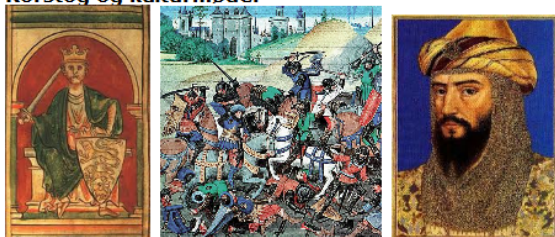
10 Afvikling af det didaktiske design

I dette afsnit beskrives selve afviklingen af vores forløb på de to gymnasier.

Begge klasser er It-klasser, hvor alle elever har egen bærbare computer og hvor undervisningsforløbene centrerer omkring LMS-systemet Moodle.

Introduktionen til forløbet var sat således op på følgende måde på begge skoler (jf. For en præsentation af forløbsopsætningen jf. Screencast på vedlagte DVD)

Korstog og kulturmøder



I dette forløb skal I arbejde med middelalderens korstog. I skal:

- tilægge jer viden med henblik på at opnå overblik over korstogene i middelalder i perioden 1000-1400, herunder aspekter af kulturmødet mellem europæerne og muslimer, samt hvordan korstogene er blevet fortolket i eftertiden.
- I skal kunne anvende historiefaglig metode med henblik på at 'få viden' via redegørende tekster samt 'at skabe' viden via kritisk analyse af historiske kilder.
- I skal træne jeres kompetencer ift. selvstændigt at formidle og videndele deres opnåede faglige viden via digitale værktøjer, herunder selvvalgte digitale værktøjer.

Plan over forløbet

Grupper til forløbet

Logbøger - gruppe og individuel dagbog

Gruppeløgbog - Gruppe 1

Gruppeløgbog - Gruppe 2

Gruppeløgbog - Gruppe 3

Gruppeløgbog - Gruppe 4

Gruppeløgbog - Gruppe 5

Gruppeløgbog - Gruppe 6

Min personlige dagbog

Intro

Korstogene fra Horrible Histories - Crusades (film, YouTube)

Modul 1

Udgangspunktet for forløbet var, at eleverne skulle deles ind i grupper, således at hver gruppe beskæftigede sig med et bestemt tema eller en bestemt periode af korstogene.

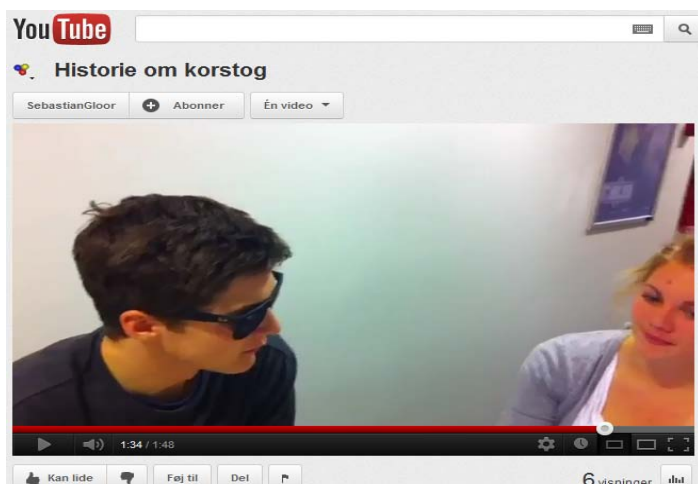
Valg af 1g-klasser til afprøvning af forløbet var for Gribskov Gymnasiums vedkommende givet ved, at Lars i forvejen var historielærer for klassen, mens vi på Brøndby Gymnasium fik vi historielærer Karsten Brogaard Thomsen til at gennemføre forløbet. Ud fra en forskningsmæssig vinkel var vi glade for at få en ikke-

involveret person til at gennemføre forløbet og på den måde tilføje et aspekt og en evaluator yderligere til projektet. Desværre lod det tilsvarende sig ikke gøre på Gribskov Gymnasium.

Undervisningsforløbets faser kan skitseres på følgende måde (se bilag 17 for den fulde plan).

Modul	Arbejdsform/produkt	Beskrivelse
1	Arbejde med PowerPoint.	De 6 grupper producerede PPT'er med forskelligt indhold. Hver gruppe skulle dække et særligt aspekt/en bestemt periode inden for korstogene.
2	Mobiltelefon/web-film	På baggrund af de producerede PPT'ere skulle grupperne lave en film dækkende hele korstogsperioden og dens forskellige aspekter. Filmene blev fremvist/evalueret sidst i modulet.
3	Animationsprodukt	Grupperne skulle analysere to kildetekster vedr. erobringen af Jerusalem. Analysen skulle udformes som en animation/dialog.
4	Animationsprodukt	Samme – fremvisning/evaluering sidst i modulet
5	Virtuel diskussion	På baggrund af en artikel vedr. korstogsbegrebet i dag og i middelalderen skulle eleverne diskutere forskellige aspekter af korstogene.

Afviklingen var på begge gymnasier ret hektisk omkring modul 1 og 2. Det største problem viste sig i forbindelse med overgangen fra modul 1 til 2, idet eleverne i modul 2 skulle bruge hinandens PPT'ere til at udarbejde en mobiltelefon/web-camfilm om korstogene i deres helhed. Imidlertid havde enkelte af grupperne ikke færdiggjort deres PowerPoints fra modul 1, hvilket skabte problemer for filmproduktionen. Det til trods lykkedes det for alle grupperne at få produceret deres film. Mærkeligt nok valgte stort set alle grupperne på Brøndby Gymnasium at udarbejde deres film som mobiltelefon-film, mens alle grupperne på Gribskov Gymnasium producerede dem som webcam-film.



Film optaget med mobiltelefon på Brøndby Gymnasium. (se filmen på <http://www.youtube.com/watch?v=vLqMxP1NDWk&feature=youtu.be>)

Derudover var det især på Gribskov Gymnasium problematisk, at flere af grupperne havde uploadet deres film til Facebook og på den måde, pga. passwords mv., gjorde fremvisningerne og evalueringen til en tidskrævende affære. Samtidig blev vores hensigt om, at eleverne helst skulle distribuere til "hele verden" via www delvist undermineret.

I modul 3 og 4 var der bedre tid til at producere, og vi vil også umiddelbart vurdere animationsproduktens faglige kvalitet som værende bedre end PPT'erne og filmene i modul 1 og 2.



Screenshot fra Xtranormal animation lavet af en gruppe fra Gribskov Gymnasium. Journalist interviewer historiker.

Se filmen på: <http://www.xtranormal.com/watch/13300001/gruppe-1-interview-om-korstogskilderne>

Desværre blev fremvisningen af animationerne på Brøndby Gymnasium hæmmet af log-in problemer, hvilket gjorde, at der ikke blev tid til en egentlig evaluering og diskussion af animationerne.



Foto taget under fremvisningsseancen på Brøndby Gymnasium.

I forløbets sidste modul skulle eleverne have en virtuel diskussion over korstogsbegrebet og dets anvendelse dengang og i dag. Diskussionen var bygget op om, at eleverne skulle svare på påstande stillet af læreren og dernæst svare på nogle af de andre elevers indlæg. Rent teknisk forløb diskussion fint, men vi vil nok vurdere det faglige udbytte som værende mindre godt, idet mange elever svarede meget kortfattet eller gentog nogle af de andres svar. Enkelte havde dog meget fine og lange indlæg.

Virtuel diskussion om korstog

Neden for (som tråde) er der anført nogle påstande. Påstandene er enten forkerte eller lidt forkerte eller lidt rigtige eller helt rigtige. De mangler måske noget og kan måske nuanceres. Det er jeres opgave på baggrund af teksten, at diskutere påstandene:

Kommentér på, dvs. skriv indlæg til enten

- selve påstandene, eller
- diskuter/uddyb de andres indlæg.

Alle skriver mindst 3-5 indlæg!

Det er vigtigt, at I ikke bare skriver ja eller nej. I skal uddybe og forklare og bruge det som står i teksten.

Husk det hele er på baggrund af det, som der står i teksten. Brug teksten!

[Tilføj en ny tråd](#)

Tråd	Startet af	Svar
Påstand 4: Korstogene var uretfærdige	😊 Lars Due Arnov	5
Påstand 5: Biblen blev ikke brugt i forbindelse med korstogene	😊 Lars Due Arnov	7
Påstand 3: Religion var årsagen til korstogene	😊 Lars Due Arnov	6
Påstand 2: - Korstogene førte til had mellem kristne og muslimer	😊 Lars Due Arnov	5
Påstand 1: Rene selvmordsaktioner gjorde, at man blev martyr	😊 Lars Due Arnov	5

Screenshot fra vores oplæg til virtuel diskussion. Gribskov Gymnasium

Undervejs i forløbet blev der gjort en del ud af, at grupperne skulle udfylde log-bøger, dels en personlig og dels en gruppe-log-bog. Der blev som regel afsat 5 minutter sidst i modulerne til log-bogsskrivning.

Generelt kan det siges om afviklingen af forløbene, at eleverne har skullet meget og flere forskellige ting på kort tid, hvilket set fra vores vinkel gjorde forløbene ret hektiske og følsomme over for små tekniske problemer. Vores oplevelse af et hektisk forløb bekræftes af elevernes slutevalueringer, hvor rigtig mange gav udtryk for, at de kunne have brugt mere tid. Nedenstående besvarelse på spørgsmålet om hvordan forløbet kunne tilrettelægges, så man lærer mere, er typisk:

“Der skal være lidt flere moduler”⁸

Til gengæld vil vi fremhæve, at der blev produceret rigtig meget på kort tid, og flere af grupperne lagde en god mængde energi i at få produkterne til at fremstå fagligt og formmæssigt tilfredsstillende på trods af tidspresset. Endelig blev der også udarbejdet produkter, som igennem Moodle-systemet let kan genfindes og bruges senere – fx ved eksamenslæsning.

11 Præsentation og diskussion af empiriske resultater

I det følgende afsnit vil vi præsentere og diskutere resultaterne af vores casestudies – undervisningsforløbene – på Brøndby og Gribskov Gymnasium. Vores udgangspunkt har været

kategorierne:

- Engagement, indlevelse og produktion
- Samarbejde og arbejdsformer
- Tekniske forudsætninger – de selvprogrammerende elever
- Logbøger – samarbejde – selvevaluering - refleksion
- Fagligt udbytte
- It-produkter og distribution

Kategorierne er imidlertid i nogen grad overlappende, da bestemte forhold spiller ind på flere forskellige kategorier, og derfor bliver de fremhævet og belyst i forskellige sammenhænge.

11.1 Engagement, indlevelse og produktion

Leontjevs begreb om menneskelig ”virksomhed” er det teoretiske udgangspunkt for, at eleverne ved hjælp

⁸ Skriftlig slutevaluering Brøndby Gymnasium.

af digitale værktøjer skal konkretisere og bearbejde deres tilegnede historiske viden, på en måde der øger deres engagement og indlevelse i historien. Indlevelse i historien skal ikke kun forstås som en umiddelbar indlevelse, med også som noget, der bidrager til at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Det at bruge digitale medier som redskab til at remixe eller frembringe produkter er ikke fremmed for "net-generationen". Gitte Stald fremhæver i sin undersøgelse af unges mediebrug: *"at de digitale medier gør de unge brugere til deres egen producenter og distributører"* og videre at *"produktion af hjemmesider, musik, billedredigering, tegneprogrammer, leg med mobilens visuelle og sproglige muligheder er alle aspekter af de digitale muligheds grænseoverskridende potentialer, som er prøvet af de fleste unge og anvendes af en del"* (Stald 2009: 81-82).

Spørgsmålet er så, om eleverne bliver mere engageret og i højere grad gør *historien* til deres egen, når de producerer indenfor de opstillede digitale rammer. På det spørgsmål svarer historielæreren fra Brøndby Gymnasium:

*'Ja, der er mange derinde (i klassen) der gerne vil producere noget godt, de var ikke ligeglade og de vidste at de andre skulle se det, det virkede til at de gerne ville producere noget godt'.*⁹

Midtvejs i forløbet har eleverne en lidt anden opfattelse, hér svarer cirka halvdelen af eleverne på begge gymnasier, kvantitativt, at produktionen af PowerPoints og film ikke har øget deres engagement i historieundervisningen¹⁰. Men i slutevalueringen tegner der sig et andet billede. Her svarer 65% af Gribskov eleverne og 69% af Brøndby eleverne at produktionen af PPT, film og Xtranormal tegnefilm har øget deres engagement i arbejdet med historien¹¹.

I undersøgelsens kvalitative spørgsmål om it-produkterne har skabt større engagement i arbejdet med historien er der stor variation i elevernes synspunkter. Det overordnede billede matcher den kvantitative slutevaluering, og viser at brugen af it gør noget ved undervisningen, der øger engagementet. Eksempelvis udtaler en elev fra Gribskov Gymnasium:

"Det gør det meget mere spændende, når vi skal lave noget ud over den sædvanlige undervisning som f.eks. ppt eller film. Det giver en mere kreativ vinkel på faget, som jeg finder meget spændende og interessant."

⁹ Filmet interview historielæreren Brøndby Gymnasium 5:45-6:01.

¹⁰ Midtvejsevaluering: På Gribskov Gymnasium mener 56% ikke PPP har øget deres engagement i arbejdet med historien mod 44% der er enige deri. På Brøndby Gymnasium svarer 48% uenig/meget uenig og 48% enig. Mht. til filmene svarer eleverne på Gribskov Gymnasium at 56% er enig/meget enig i at filmproduktionen har øget deres engagement i historieundervisningen. På Brøndby Gymnasium deler klassen sig således, at lige mange mener at filmen har øget engagementet som der er elever, der mener, det ikke har betydet noget.

¹¹ Skriftlig slutevaluering Brøndby Gymnasium og Gribskov Gymnasium

Dermed har man meget mere lyst til at gøre sig umage med historieopgaven/produktionen end hvis det bare var normal undervisning".¹²

Den kreative vinkel på faget fremhæves således, og en elev fra Brøndby pointerer desuden, at fantasien kommer i spil, men at det ikke må gå udover det faglige.

"Undervisningen bliver en del sjovere og man kan bruge sin fantasi, men det SKAL være fagligt"¹³

Og netop fokuseringen på det faglige i forhold til brugen af de digitale medier går igen hos andre elever. En elev fra Gribskov er ganske reflekteret omkring problemstillingen mellem it-produkt og det at lære historie:

"Stadigvæk skal vi jo huske på det er faget historie, og derfor skal der være en historisk vinkel på produktet og det er en udfordring. Det kunne meget vel ende i sjov og ballade, men det skal jo være fagligt og kunne bruges samt forstås".¹⁴

Hvis eleverne arbejder på den måde, tyder det på, at produktet indgår som et konstruktivt redskab i deres læreproces, således at de via arbejdet i projektgruppen tager udfordringen op omkring at tingsliggøre deres historiske viden (Papert) gennem en gensidig meningsudveksling (Wenger) omkring produktionernes form og indhold. Indlevelse og engagement i historieundervisningen må gerne foregå ved, at undervisningen bliver sjovere, men ikke hvis det kommer til at foregå på bekostning af det faglige arbejde.

Omvendt er der andre elever, der har en mere kritisk holdning til arbejdsformen med at producere PPT, film og tegnefilm. Kritikken handler for en del elever om, at der går for lang tid med produktionen i forhold til, hvad de får ud af det rent fagligt. I begge fokusgruppeinterviews fra Brøndby Gymnasium er eleverne enige om dette.¹⁵ Og i slutevalueringen fremhæver en elev fra Brøndby Gymnasium:

"Det bliver ikke så seriøst og det er begrænset, hvad man får ud af det, i forhold til den tid man bruger på det"¹⁶

Elevernes refleksioner omkring læringsudbytte og tidsforbrug kan pege i retning af at eleverne er så vant til at bruge mobilteknologi og web 2.0 programmer, at det skal give mening for dem, når disse benyttes i undervisningen. Underholdningsværdien ved at producere film og tegnefilm er fin, men det er ikke nok. Gymnasieelevernes opfattelse af, hvordan digital teknologi kan bruges i undervisningen, er måske ved at blive så reflekteret og nuanceret, at de selv som didaktiske designere og indenfor rammerne af PLE i langt

¹² Skriftlig midtvejsevaluering Gribskov Gymnasium

¹³ Skriftlig midtvejsevaluering Brøndby Gymnasium

¹⁴ Gribskov Gymnasium skriftlig midtvejsevaluering

¹⁵ Filmet fokusgruppe 1 Brøndby Gymnasium: 4:01-14, Filmet fokusgruppe 2 Brøndby Gymnasium: 3:39-4:40

¹⁶ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering.

højere grad kan og skal have meget mere medbestemmelse, når det gælder om at afgøre hvilke teknologier der passer til bestemte arbejdsformer, således at læringsudbyttet højnes.

Hvorvidt elevernes historiebevidsthed styrkes gennem tingsliggørelsen af historien er svært at bedømme.

I evalueringerne forekommer der udsagn som indikerer, at forløbet har fået eleverne til at reflektere over hvordan historien skabes og produceres i nutiden. Eksempelvis skriver en Brøndby-elev:

"Jeg vil tænke over det næste gang jeg ser en historisk film eller lignende. Da det gav os et indblik i dette, da vi selv fremstillede historie på film".¹⁷

På tilsvarende vis mener en elev fra Gribskov Gymnasium at have fået større indblik i historiens tilblivelsesproces i nutiden:

"Jeg syntes at det har givet mig et større overblik over hvordan "historie" er og bliver lavet. Det har været sjovt og indlærende at arbejde med det og at se hvordan det bliver fremstillet".¹⁸

Og en elev fra Gribskov mener, at it-produkterne er med til at få elevernes hverdag ind i historieundervisningen:

"Det bliver ikke kedeligt. Oftest er en historietime en der står oppe ved tavlen og fortæller om, hvilken krig DK nu var med i for 117 år siden. At vi bruger vores hverdag i timerne gør, at eleverne er mere med"¹⁹

Disse udsagn tyder på, at eleverne forholder sig til historien på en anden måde end ved mere traditionel historieundervisning. Historiebevidsthed handler netop om at stå i nutiden og være i stand til at bruge fortiden handlingsorienteret i fremtiden.

På spørgsmålet om arbejdet med at producere film/animationer har fået eleverne til at tænke mere over, hvordan historie produceres og fremstilles - også i forhold til alt det historie, som er på nettet, svarer mange elever at det har det ikke, og at de simpelthen ikke forstår spørgsmålet. Dette forhold finder vi ikke unaturligt, idet eleverne, som nævnt, først lige er startet på historieundervisningen i gymnasiet, og derfor

¹⁷ Brøndby Gymnasium supplerende evalueringsspørgsmål

¹⁸ Gribskov Gymnasium supplerende evalueringsspørgsmål

¹⁹ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

kun perifært er blevet introduceret til historiefagets metoder. Historiebevidsthedsbegrebet er helt nyt for eleverne. Eric Bernard Jensen, som har arbejdet meget med begrebet historiebevidsthed - dog ikke i forbindelse med it - påpeger den realitet: *'At oparbejde en duelig historiebevidsthed må forstås som et resultat af en lang og kompleks læreproces, og den resulterer i oparbejdelsen af en praktisk færdighed (= en viden hvordan) i, hvordan man kobler en fortidsfortolkning, samtidsanalyse og fremtidsforventning sammen på mangfoldige måder i det levede liv'* (Jensen 2006: 92)

Flertallet af elever er ikke reflekteret omkring sammenhængen mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen 2001: 245). Men hvis enkelte elever fremhæver, at små film i historieundervisningen skaber refleksion i forhold til historiske spillefilm, konstruktionen af historie o. lign, og hvis elevernes hverdags erfaringer bruges i historieundervisningen, så peger det i retning af at elevernes historiebevidsthed er blevet styrket. Det skal dog kraftigt pointeres, at der er tale om de første spæde skridt på vej mod at kvalificere 1.g elevernes historiebevidsthed, og at de næppe er særligt reflekterede omkring historiebevidsthed som begreb. Målet må derfor være at bygge videre på og udbygge erfaringerne fra dette forløb igennem den resterende treårige historieundervisning i gymnasiet.

11.2 Samarbejde og arbejdsform

I planlægningen af vores didaktiske design inddrager vi bl.a. Wengers ideer om praksisfællesskaber. Vi antager inspireret af Wenger, at gruppearbejdet mod det fælles produkt vil gøre, at eleverne bidrager som deltagere i et praksisfællesskab på mange forskellige indbyrdes måder, og at der på den måde kan opbygges en form for fælles identitet. Vi håber også på, at gruppearbejdet vil få karakter af et vidensdelende fællesskab, fordi gruppemedlemmerne er afhængige af hinanden.

Vores empiriske resultater tenderer imod en bekræftelse af ovenstående teorier og deres udsagnskraft. På Gribskov Gymnasium svarer således 82,6% af eleverne ved slutevalueringen således, at de er enten *meget enige* eller *enige* i, at gruppearbejdets diskussioner har været gode og bidraget til de faglige diskussioner. På Brøndby Gymnasium ses et næsten tilsvarende billede, idet 76,9% har været meget enige eller enige. Historielæreren på Brøndby Gymnasium bekræfter dette billede, idet han beskriver gruppernes arbejde som værende forholdsvist seriøst og desuden fremhæver, at mange virkede engagerede i gruppearbejdet.²⁰

Det generelle billede har dog været samarbejdsformer, hvor gruppemedlemmerne i større eller mindre grad har delt opgaverne imellem sig. Nedenstående citat er typisk for gruppearbejdet på begge gymnasier.

²⁰ Filmet interview historielæreren Brøndby Gymnasium 2:15-3.25

*"Vi delte opgaverne, vi havde en hver"*²¹

Umiddelbart kan det således udledes, at arbejdsformen generelt har været kooperativ og mindre kollaborativ. Begrebsparret kooperativ-kollaborativ samarbejde (og læring) er imidlertid omdiskuterede størrelser i den pædagogiske litteratur, og der figurerer en lang række forskellige definitioner og beskrivelser. Den intuitive forståelse af begrebsparret er typisk, at kooperativt handler om opdeling arbejdsdeling og uafhængige målsætninger, mens kollaborativt insinuerer helhed og fællesskab.

I praksis vil der dog næsten altid være en eller anden form for opdeling af opgaver selv i et velfungerende kollaborativt fællesskab simpelthen, fordi individer ikke kan gøre alt fuldkommen synkront og i fællesskab. Det kollaborative element kommer derfor i vores forståelse til at handle meget om fælles ansvarlighed, dialog og vidensdeling. I den forståelse læner vi os op ad læringsteoretikere som Jørgen Bang og Christian Dalsgaard, der understreger ansvarligheden og fællesskabsfølelsen:

"I det kollaborative samarbejde skal der skabes et fællesskab, hvori opgaven løses. Derfor kræves der en høj grad af udveksling og kommunikation mellem deltagerne i et kollaborativt samarbejde" (Dalsgaard og Bang 2005: 2)

Men samtidig understreger de dog også, at der sjældent er tale om enten den ene form for samarbejde frem for den anden:

"Kooperation og kollaboration skal ikke forstås som rene former for samarbejde og vidensdeling, og de udelukker ikke hinanden. I stedet kan man tale om grader af Kooperation og Kollaboration i en given form for samarbejde". (Dalsgaard og Bang 2005: 5)

Netop forskellige grader af Kooperation og Kollaboration synes at have været tilfældet på begge gymnasier. Fra det rent kooperative – som det tidligere nævnte citat insinuerer – til arbejdsformer, hvor gruppen har villet fællesskabet, men dog også til dels - ud fra et funktionelt aspekt - opdelt arbejdsopgaverne.

*"Vi har for det meste arbejdet sammen, men i nogle tilfælde var det nødvendigt at fordele."*²²

Enkelte grupper synes at have arbejdet meget kollaborativt. Følgende citat er typisk for samarbejdet i disse grupper:

*"Vi arbejdede sammen om alt så der ikke var nogen der bare sad og lavede ingenting, mens de andre lavede det hele".*²³

²¹ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering.

²² Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering.

Her er der tydeligvis tale om en gruppe, der har været bevidst om potentielle "fælder" under gruppearbejdet, og som derfor har sørget for en høj grad af kollaboration. Sammenholdt med den store andel, af elever der har erklæret sig *enige* eller *meget enige* i, at gruppearbejdets diskussioner har været gode og har bidraget til de faglige diskussioner, kan det bestemt ikke udelukkes, at nogle af grupperne har udviklet sig til genuine praksisfællesskaber i Wengers forstand, hvor ansvarligheden, kommunikationen og meningsudvekslingen omkring det fælles produkt har været til stede. I de tilfælde er der god grund til at antage, at der med gruppearbejde omkring udarbejdelse af web 2.0 produkter opnås mere kvalitativ læring, end den enkelte kunne have opnået alene.

Derudover tyder det på, at nogle grupper i ægte Wenger forstand har udnyttet forskelligheden blandt gruppemedlemmerne. En gruppe svarer f.eks. følgende på spørgsmålet om, hvorvidt de har opdelt opgaverne:

*"Til tider, det kommer an på, hvad man har arbejdet med – nogle er stærke på nogle områder, andre på andre områder"*²⁴

Under en af vores filmede gruppeevalueringer blev der givet udtryk for det samme, idet en af eleverne udtalte:

*"Det er jo også sådan, at nogle er gode til noget, mens andre er gode til noget andet"*²⁵

Endelig har en af grupperne peget på, vigtigheden af, at man i fællesskab afklarer deltagelsesniveauet:

*"Måske er der 1-2 personer, der har lavet lidt mere, men det er noget vi selv har valgt"*²⁶

Citatet peger i videre forstand på, at legitim perifer deltagelse i nogle grupper har kunnet accepteres. Det er dog vores opfattelse, at det netop er det, at gruppen i fællesskab har valgt, at det er i orden at deltage mindre, som legitimerer en sådan adfærd. I hvert fald svarer langt de fleste grupper, at det ikke er i orden, at nogen i gruppen laver mere end andre – med mindre det er aftalt eller der er andre gode grunde dertil²⁷.

Til trods for ovenstående eksempler på meget vellykkede former for samarbejde har der omvendt også været en del grupper, hvor samarbejdet har været mindre godt. Især i de personlige logbøger er holdningerne til gruppearbejdet mere lunkent, hvilket kan skyldes, at eleverne hér kan skrive mere frit.

²³ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering.

²⁴ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering.

²⁵ Filmet gruppeevaluering, Gribskov.

²⁶ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering.

²⁷ Gribskov og Brøndby gymnasium skriftlig slutevaluering.

Følgende citat er typisk for de kritiske kommentarer:

”Der var dårlig arbejdsfordeling og derfor var der nogle, der ikke lavede noget”²⁸

Historielæreren på Brøndby giver udtryk for noget af det samme, idet han har bemærket, at der i nogle af grupperne var elever, som trak læsset mere end andre og var frustrerede over, at kammeraterne ikke havde læst og kørte på frihjul²⁹. Derudover er der som tidligere nævnt også grupper, hvor eleverne tydeligvis ret bastant har fordelt opgaverne mellem sig, fordi det er det letteste.

Ovenstående peger på, at Wengers teori om praksisfællesskaber ikke altid og uden modifikationer kan overføres til vores gymnasiekontekst. Som vi er inde på i vores afsnit om læringsteori, så gør Wengers teori for lidt ud af, og er vel i nogen grad ”blind overfor” de problemer, der kan være i forhold til gruppearbejde og etablering praksisfællesskaber. Vores resultater synes således også at pege på, at nogle grupper får tydelige praksisfællesskabs træk, mens andre slet ikke gør det. Den fremtidige udfordring for anvendelsen af gruppearbejde i en produktionsorienteret historiedidaktik ligger derfor i vor optik i en styrkelse af selve etableringen af et godt, ansvarligt og kommunikerende fællesskab.

Forsøget med at lade læreren kvalificeret sammensætte grupperne i Brøndby og modsat at lade eleverne på Gribskov Gymnasium selv danne grupperne, viser sig ikke som forskelle i undersøgelsen i forhold til hvordan grupperne fungerede.

Netop for at undgå de mest oplagte faldgrupper (elever som ser gruppearbejdet som en mulighed for lave mindst muligt, elever som bliver væk pga. lav lærerstyring mv.) har vi i dette projekt også forsøgt at arbejde med logbøger. Det har vi gjort for at kvalificere og målrette Wengers idéer til gymnasieskolen, men vores resultater peger ligeledes på, at der forestår et yderligere arbejde i den henseende.

11.3 Tekniske forudsætninger – de selvprogrammerende elever

Et af kernepunkterne i vores didaktiske design har været at hvert undervisningsmodul indeholdt produktion af et digitalt produkt. Og som en præmis i vores design af undervisningsforløbet har vi opereret med to gymnasier med to forskellige teknologiske rammesætninger og kulturer mht. brugen af it i undervisningen. På trods af at vi afprøver forsøget i en it-forsøgsklasse, kan Gribskov Gymnasium på mange punkter betegnes et web 1.0-gymnasium og Brøndby Gymnasium, med dets meget udbyggede brug af it, som et web 2.0-gymnasium. Yderligere har vi arbejdet med et introducere PLE som en mulighed for eleverne i

²⁸ Personlig logbog Julie Gribskov Gymnasium

²⁹ Filmet interview historielæreren Brøndby Gymnasium 2:20-2.40

sammenhæng med Manuel Castelles begreb om den selvprogrammerende elev, der er i stand til at tilpasse og oplære sig selv i forhold til ny viden og teknologi. Allan Martins tre niveauer omkring digital dannelse har været med til at konkretisere, hvilke digital kompetencer eleverne skal besidde for at være selvprogrammerende.

Ser vi på hvordan eleverne svarer, når de bliver spurgt om på hvilke måder de synes, at it fungerede godt i dette forløb, tegner der sig et billede af, at begge elevgrupper var overvejende positive overfor måden hvorpå it blev integreret i forløbet. De fremhæver at brugen af de forskellige it-redskaber var med til at gøre undervisningen sjov og anderledes. En elev fra Gribskov Gymnasium udtaler:

*"Jeg synes it virker rigtig godt i sådan en undervisning. Jeg synes undervisningen bliver meget sjovere når der er en smule it blandet ind, også er det jo også bare en nem måde at dele produkterne på."*³⁰

Og det suppleres med en Brøndby elevs kommentar:

*"It fungerer godt da det er en mere fantasifuld og spændende måde at vise sit historiske materiale."*³¹

Der var også negative elevudsagn i forhold til brugen af it i forløbet, men hovedparten af dem drejer sig om de tekniske problemer med fx lyd eller internettet, der ikke fungerede.

*"Da vi skulle ligge vores film ind på YouTube, dér fungerede det ikke særlig godt."*³²

Og en elev fra Gribskov Gymnasium supplerer mht. til lyd kvaliteten.

*"Vores mobiltelefoner havde ikke en særlig god lyd kvalitet."*³³

Tekniske problemer er altid en akilleshæl ved brugen af it i undervisningen, og det er næsten uundgåeligt at de ikke optræder i så it intensivt forløb som dette. Eleverne har da også været udsat for tekniske problemer. 48% af Gribskov-eleverne og 38% af Brøndby-eleverne oplevede tekniske problemer. Der er således en meget lille tendens til, at teknikken fungerede bedre på Brøndby Gymnasium. Men hvordan håndterede eleverne så de tekniske udfordringer, de blev mødt med? En gruppe fra Gribskov Gymnasium udtaler:

³⁰ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

³¹ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

³² Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

³³ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

*"Vi havde optaget en masse optagelser i et bestemt filmprogram. Men efter vi havde optaget det hele, fandt vi ud af, at den ikke havde optaget lyden. Derfor skulle vi filme det hele om næste dag i et andet program."*³⁴

Og en gruppe fra Brøndby Gymnasium havde følgende problem:

*"Vi havde problemer med at få filmen overført til YouTube. Og så havde vi et lille problem med at få filmen rigtig transformeret"*³⁵

Og som svar på hvordan de fik løst problemet skriver de, at de:

*"fik hjælp af de andre fra klassen"*³⁶

I vores didaktiske design er begrebet om selvprogrammering en vigtig kompetence. Og ovenstående udsagn viser, at eleverne i høj grad har været i stand til at håndtere de digitale udfordringer de er blevet stillet overfor. Enten har de valgt et andet program, eller de har søgt vejledning hos deres medstuderende. Læreren som teknisk autoritet er ikke blevet involveret i særlig høj grad. Vi har bevidst ikke foretaget nogen større it-mæssig stilladsering på nogen af gymnasierne. Vi har fx ikke udleveret kameraer til eleverne i forbindelse med filmproduktionen, men bedt dem om at bruge, hvad de selv havde af kamera. Ingen af grupperne har efterspurgt et kamera, men ud fra slutevalueringen kan vi se at eleverne på Gribskov Gymnasium overvejende har benyttet det indbyggede web-cam i deres bærbare computere, hvorimod eleverne fra Brøndby mest har benyttet deres mobiltelefoner som filmoptager. Det peger svagt i retning af at eleverne på Brøndby Gymnasium er mere hjemmevante i forhold til at bruge mobilteknologi som kreativt redskab i undervisningen. Forskellen på at bruge mobiltelefon og webcam ligger i vor optik deri, at det med webcam, er lettere for eleverne at sidde og læse op, dvs. blot reproducere fra skærmen.

Som en elev fra Gribskov Gymnasium udtrykker det:

*"Vi brugte et webcam, da vi ikke havde en stik til at fører klippene over, og det var også lettere, da man kunne have et manuskript på skærmen samtidig."*³⁷

Bruger de derimod mobiltelefonen som kamera så fordres der efter vor opfattelse en på mange måder mere kreativ tilgang, fordi eleverne i højere grad skal indtage forskellige roller og agere foran kameraet.

³⁴ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

³⁵ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

³⁶ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

³⁷ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

Når vi spørger eleverne om det har været svært at sætte sig ind i de softwareprogrammer vi har stillet til rådighed, så svarer eleverne på begge gymnasier entydigt, at det ikke har været svært. Det er heller ikke håndteringen eller funktionaliteten af programmerne eleverne fremhæver i forbindelse med ulemperne ved bruge af it i undervisningsforløbet. De forskellige teknologiske forudsætninger på de to gymnasier træder ikke tydeligt igennem i forhold til elevernes evne til at håndtere it-teknologien i undervisningen.

På spørgsmålet om eleverne finder det svært at sætte sig ind i de anviste programmer svarer 56% af Gribskov-eleverne, at de er uenige og 20% at de er meget uenige.³⁸ Tilsvarende på Brøndby Gymnasium svarer 70%, at de er uenige og 11% at de er meget uenige.

Begge elevgrupper udviser en høj grad af teknologisk selvprogrammering og på trods af, at Brøndby Gymnasium har en stærkere it-kultur, har de ikke markant bedre it-kompetencer end Gribskov-eleverne, hvilket nok hænger sammen med, at skolen ikke er den primære arena hvori it kompetencer opøves. Det er udenfor skolen at nutidens unge i net-generationen erhverver deres digitale færdigheder (Stald 2009: 75, Borgnakke 2011: 42) Forskelle mellem gymnasierne ligger sandsynligvis i, at Brøndby eleverne er mere vant til at it er en del af gymnasiehverdagen. Som en Brøndby elev fremhæver:

*"Nu er it meget inde over vores skolegang, så jeg synes det var fint nok"*³⁹

Hvorimod en Gribskov elev fremhæver brugen af it i forhold til, hvad de normalt er vant til i følgende udsagn:

*"Det er bare sjovere end det normale, og dermed bliver det federe at have historie"*⁴⁰

Når historielæreren på Brøndby Gymnasium bliver spurgt om eleverne it kompetencer udtaler han rammende at:

*"Man kan godt mærke at det edderma'me er en generation der er vokset op med en bærbar"*⁴¹

Han er også helt på det rene med, at det er eleverne der er it-eksperter,⁴² og han mener i den forbindelse ikke at det gør noget, at han fx ikke har en iPhone og aldrig har prøvet at lave film på en mobiltelefon.⁴³

Bare læreren er i stand til at foreslå mulige løsninger, hvis der opstår problemer så er det godt nok, ellers må eleverne selv finde ud af det.

³⁸ Gribskov Gymnasium skriftlig midtvejsevaluering

³⁹ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁴⁰ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁴¹ Filmet interview historielærer Brøndby Gymnasium 9:30

⁴² Filmet interview historielærer Brøndby Gymnasium 10:20

⁴³ Filmet interview historielærer Brøndby Gymnasium 10:24-26

En sådan opfattelse peger mod den nye lærerrolle i web 2.0 skolen, hvor læreren ikke er it-eksperten men alligevel er den, der leder eleverne i klassen og vejleder dem i forbindelse med undervisningen (note XX). Historielæreren indtager en sådan horisontal-vertikal lærerposition, hvor læreren på det vertikale niveau leder og udstikker retninger for eleverne omkring hvordan de kan komme videre i projektet, mens han på det horisontale niveau lærer sammen med og af eleverne – fx omkring hvordan de konverterer iPhone filmformat til YouTube filmformat, således at gruppens film kan blive uploadet korrekt⁴⁴ (Sørensen 2010: 243). At denne læreposition optræder på Brøndby Gymnasium er ikke overraskende, da gymnasiet netop er karakteriseret som en web 2.0 skole.

Ser vi på om eleverne udviser tendenser i retning af PLE, så fremgår det ikke tydelige af undersøgelsen. På spørgsmålet om de heller vil bruge deres egne programmer, end dem vi har foreslået, så er svaret klart nej. 88% af eleverne fra klassen på Gribskov Gymnasium og 81% af klassen på Brøndby Gymnasium svarer henholdsvis uenig eller meget uenig på spørgsmålet.⁴⁵ På den anden side har eleverne været nødt til at bruge deres egne redigeringsprogrammer o.lign. i forbindelse med fremstillingen af filmen. Dette kunne tyde på, at når eleverne får valget mellem lærerens anbefalede programmer og deres egne så vælger de lærerens. Hvorimod hvis de ikke får valget, således at er de tvunget at benytte deres eget eller måske endda finde programmer, de ikke kender i forvejen, så fremtræder dette ikke som en stor barriere for eleverne.

Konklusion på elevernes måde at håndtere it-teknologien i undervisningen peger i retning af, at eleverne ikke mangler selvprogrammeringskompetence, når de bliver udfordret med et it-intensivt undervisningsforløb. I forhold til Allan Martins niveauer for digital dannelse så udviser begge elevgrupper kompetencer på niveau 1. 'at kunne betjene it' og på niveau 2. 'at udvise et udviklet repertoire af måder at bruge it på'. Styrkelsen af PLE blandt gymnasieelever kunne måske kvalificeres ved simpelthen bevidst i visse læringsituationer ikke at stilladsere eleverne i forhold til it-programmer, hvorved de tvinges til selv at afsøge og finde muligheder.

11.4 Logbøgerne – samarbejde – selvevaluering/refleksion

I didaktik 2.0 modellen er evalueringen af elevernes arbejdsindsats ikke kun en summativ evaluering af de vidensprodukter som eleverne producerer, men derimod summen af slutproduktet og den proces der har ledt til slutproduktet (Gynther 2010: 76). I vores forløb repræsenterer hvert moduls digitale

⁴⁴ Filmet interview historielærer Brøndby Gymnasium 10:17

⁴⁵ Gribskov Gymnasium skriftlig midtvejsevaluering og Brøndby Gymnasium skriftlig midtvejsevaluering

vidensprodukter slutprodukterne, og det metakommunikerede produkt er de logbøger, som hver elev og de enkelte grupper har skulle skrive igennem forløbet. Udover at logbøgerne tjener som evaluerings- og vejledningsredskab for læreren har de også til hensigt at støtte grupperne i forhold til at skabe større refleksion omkring arbejdsprocessen for derigennem at styrke meningsudvekslingen og det gensidigt engagement, der er så vigtigt for dannelsen af praksisfællesskaber.

I en omskiftelig verden som netværksamfundet, hvor opdatering af viden og evnen til omstilling og digital transformation er nødvendige kompetencer bliver selvevaluering af ens læreprocesser ligeledes nødvendigt. Den selvprogrammerende elev skal således ud over den teknologiske håndtering også kunne finde ud af at se på de læreprocesser og produkter, der frembringes i undervisningen og være i stand til konstruktiv at evaluere disse med henblik på transformation eller re-design af en u hensigtsmæssig praksis – fx hvis gruppearbejdet ikke fungerer eller hvis ens historiske PowerPoint kun bliver halvt færdig. Intentionerne bag logbøgerne er, at de skal være elevernes redskab til at sætte ord på deres arbejdsmetoder og læreprocesser for at gøre dem i stand til at være selvevaluerende. De skal med Schöns begreb om den reflekterende praktiker efterhånden blive i stand til både at reflektere i handlingen, men også efterfølgende over handlingen.

Brugen af logbøger som redskab til at tvinge eleven til at tænke over sig selv og sin læring bliver mere og mere udbredt i skolen (Hermansen, Jensen & Krejsler 2005: 70).

I vores didaktiske design har vi arbejdet med både en individuel logbog og en gruppe-logbog. Grunden dertil er at vi ønsker at sætte den enkelte elev i den situation, at de først skal forholde sig til gruppens læreproces for derefter at reflektere over deres individuelle læring, og om den stemmer overens med diskussionen i gruppen. På spørgsmålet om gruppe-logbogen har været med til at gøre arbejdet i gruppen lettere og været med til at øge deres ansvarlighed, og om dette har fået dem til at tænke mere over deres opgave/det faglige stof, svarer flertallet, at det ikke har haft nogen betydning. Tværtimod har det været en tidskrævende og irriterende opgave for mange af grupperne. Som en elev fra Gribskov Gymnasium udtaler:

"Nej det synes jeg ikke, jeg synes mere den blev irriterende fordi den tog tid fra os som vi kunne have brugt på vores opgave".⁴⁶

På trods af at langt de fleste elever finder gruppe-logbøgerne overflødige er der også enkelte udsagn der viser, at eleverne kan se formålet med gruppe-refleksionen i logbogen. Eksempelvis fremfører en elev fra Gribskov følgende:

⁴⁶ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

"Det har jeg ikke gjort jeg har taget mere ansvar, men det har gjort at man bagefter har tænkt over hvad man har gennemgået".⁴⁷

Og en elev fra Brøndby Gymnasium supplere:

"Vi skulle lige først vænne os til sådan en logbog, men ideen finder jeg meget god, fordi man kan skrive ned hvad man har lavet osv. men det er bare lige det, at få det skrevet ned hver gang. (-: "⁴⁸

Hermansen, Jensen & Krejsler fremhæver, at logbogsformen nemt kan gå hen og blive lærerens sorte bog, med den forskel, at eleven nu bliver inddraget og ansvarlig for at føre den sorte bog. De påpeger, at logbogen derfor bliver en meningsløs disciplinær foranstaltning som eleverne ikke har nogen interesse i at føre (Hermansen, Jensen & Krejsler 2005: 70). Denne tendens er tydelig at se i gruppelogbøgerne fra begge gymnasier, og det skinner klar igennem, at de mere er skrevet for lærerens skyld end for elevernes skyld. Refleksionerne i logbøgerne er meget kortfattede og ikke særligt nuancerede. Fx skriver gruppe 1 fra Gribskov Gymnasium i deres logbog til 4 modul omkring hvad der er målet for dagens gruppearbejde:

"Vi ville nå så langt vi kunne".

Og samme dag skrev gruppen følgende til om de nåede dagens mål:

'Vi nåede ret langt, men vi skal skynde os i morgen'.⁴⁹

Her er der ikke tale om nogen form for dybere refleksion over hvordan arbejdsprocessen i gruppe skulle gribes an den pågældende dag. I fokusgruppeinterview gruppe 1 fra Brøndby Gymnasiums diskuteres brugen af logbøgerne, og de betragter dem som noget der er useriøst og præget af standardsvar, som 'vi har lavet det hele'. En af drengene siger yderligere:

'det er fint nok, hvis der er nogen der tør komme med deres mening' (Brøndby Gymnasium fokusgruppe 1, 8:37-39)

Gruppelogbogen er måske ikke et forum, hvor eleverne tør være helt ærlige, idet læreren også har adgang til logbøgerne. Og hvis det er opfattelsen, så er det klart, at gruppelogbøgerne ikke bruges som refleksionsrum. I meningsudvekslingen omkring hvad der skal stå i gruppelogbøgerne er de sociale relationer i klassen således i spil, og givetvis derfor tør eleverne ikke skrive deres ærlige mening. Anderledes

⁴⁷ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁴⁸ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁴⁹ Gribskov Gymnasium, gruppe 1 logbog, 17/4-2012

forholder det sig med de personlige logbøger, som kun ses af læreren. I dem udviser eleverne lidt større refleksion over deres læreprocesser. Fx skriver en pige fra Brøndby Gymnasium omkring, hvad hun har lært:

'Jeg har lært at det er svært at få de vigtigste pointer ud af en større sammenhæng. Jeg syntes at det hele skulle med, men det kunne det jo ikke'. (Brøndby personlige logbøger/ Sarah Nørklit)

Og en anden fremhæver, at hun har lært af de andre gruppers PowerPoint og at optagelse af film kræver koncentration:

'Jeg har lært noget nyt om korstog ud fra de andre gruppers PPT og så har jeg lært at man skal være seriøs i gruppen hvis man skal kunne optage en film uden fejl.... (Brøndby personlige logbøger/ Sarah)

I de personlige logbøger er eleverne ikke bange for at sige deres klare mening om fx hvordan arbejdet i gruppen fungerer. En elev fra Brøndby Gymnasium er meget direkte omkring, hvad problemet er for vedkommende i gruppen:

'det pisses mig af at Nicoline ikke laver en skid hun skal hele tiden spise og hun laver aldrig lektier. Det er meget svært at være en gruppe når man ikke laver noget'. (Brøndby personlige logbøger/ Nadia)

Elevernes opfattelse af logbøgerne som overflødige og at de ikke kan bruges til noget optræder i alle evalueringerne.

Historielæreren der gennemførte forløbet på Brøndby Gymnasium mener overordnet set, at logbøger kan være et godt redskab at bruge i undervisningen, men han mener ikke at de har bidraget til at skabe større refleksion over gruppearbejdet og læreprocesserne hos eleverne. I et tilfælde har læreren brugt udsagn fra en personlig dagbog til at tage fat i en gruppe for at hjælpe dem med at få gruppen til at fungere.⁵⁰

Konklusionen på brugen af logbøger i vores historieførløb er, at de ikke har tjent som metakommunikative produkter, der tilfredsstillende dokumenterer elevernes arbejdsprocesser, og de har heller ikke tjent som stilladserende redskab omkring skabelsen af et konstruktivt refleksionsrum, hvor eleverne kunne træne deres selvevalueringskompetencer.

Hermansen, Jensen & Krejsler fremhæver at skal logbøger fungere er det nødvendigt, at eleverne oplæres i brugen af dem (Hermansen, Jensen & Krejsler 2005: 71). Og en af grundene til et at logbøgerne i vores forløb ikke virkede efter hensigten kunne være at ingen af eleverne før har arbejdet med logbøger i gymnasialt regi, samt at der ikke i forløbet har været tid til, at læreren og eleverne i fællesskab har skabt en fælles forståelse af hvad logbøgerne skulle bruges til.

⁵⁰ Filmet interview historielærer Brøndby Gymnasium 12:49-13:08

Fagligt udbytte og variation

I dette projekt og i vores problemformulering har vi ikke præsenteret en målsætning om specifikt at undersøge det faglige udbytte. Det skyldes dels at det kan være svært præcist at måle et udbytte, dels at vi på forhånd valgte primært at fokusere på andre problemstillinger, nemlig indlevelsen i historien og historiebevidsthed.

Grunden til, at vi alligevel har spurgt eleverne om det faglige udbytte og tildeler spørgsmålet et afsnit, skyldes at elevernes opfattelse af et fagligt udbytte kan være af betydning for engagementet i historien og historieundervisningen – specielt i forbindelse med gentagelse af lignende undervisningsforløb. Desuden har vi det som hypotese, at eleverne ville opfatte forløbet som en positiv variation i forhold til den almindelige undervisning. Fagligt udbytte er heller ikke helt uden betydning for denne dimension.

Generelt var eleverne på begge gymnasier delte i forhold til det faglige udbytte. Nogle var glade for produkttilgangen og gav udtryk for at de havde lært meget. På Brøndby Gymnasium skrev en af grupperne således vedr. det faglige udbytte:

”Det er højt jeg har forstået emnet rigtig godt”⁵¹

Tilsvarende skriver en af grupperne på Gribskov Gymnasium:

”Jeg synes, jeg har lært mere af vi har haft forløbet på denne her måde, man kan bedre huske de forskellige emner og ting”⁵²

Der var dog også mange grupperne, som var særdeles kritiske. En elev fra Brøndby skriver således:

”Jeg synes ikke jeg har lært så forfærdelig meget”⁵³

En elev fra Gribskov skriver:

”Jeg synes ikke, at jeg har fået så meget ud af det, som jeg havde håbet på. Der blev brugt lidt for meget tid på selve filmene og for lidt tid på selve undervisningen omkring emnet”⁵⁴

⁵¹ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁵² Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁵³ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁵⁴ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

Udover at citatet rummer en kritik er det interessant, fordi det insinuerer, at filmproduktionen ikke er "selve undervisningen", men derimod noget "ekstra" inden for emnet. Det er næppe helt galt at formode, at der med undervisning forstås lærercentreret undervisning i et klasselokale.

Nogle af eleverne drøftede netop dette aspekt – filmproduktion overfor klasserumsundervisning – i deres filmede fokusgrupperevaluering. Herunder blev det bl.a. debatteret om man i dette forløb havde lært mere end ved almindelig klasserumsundervisning. Det mener gruppen langt hen ad vejen ikke. De opfatter forløbet som spændende og delvist engagerende, men var i tvivl om, hvad de havde fået ud af det. Bl.a. fremhæver de, at tilgangen gjorde, at man gik rigeligt hurtigt fremad, og man fik huller i sin viden:

*"Det der Xtranomal var lort, man sejlede bare igennem... Havde foretrukket at vi havde gennemgået det normalt... Der kom lige pludselig nogle store huller, hvor man ikke lige havde fattet, at der var sket ditten og datten under korstogene"*⁵⁵

Kritikken er interessant, fordi den også peger på udfordringer og problemer ved en meget produktorienteret lærerproces. I vores udarbejdelse af forløbet lagde vi med Gynther, Papert og Wenger vægt på, hvordan eleverne med produktion ville tingsliggøre deres mentale koncepter. Som Gynther skriver: give dem "en mulighed for at eksternalisere dem (deres iagttagelser) til et synligt og konkret produkt, som man kan reflektere over" (Gynther 2005: 93). Ifølge Gynther skaber denne tingsliggørelse tillige viden og læring af 2. orden, idet iagttagelsen af eget produkt åbner for refleksioner over egen viden og tilgange til viden samt præsentationen af denne (Gynther 2005: *ibid*).

Det er imidlertid et spørgsmål om refleksionen så at sige "kommer af sig selv" gennem arbejdet med og fremvisningen af produktet eller om der burde indlægges flere og mere strukturerede "pauser" i forløbet med rum til fordybelse og refleksion. Vores arbejde med logbøger var – udover styrkelsen af gruppesamarbejdet – imidlertid netop tænkt som et sådant rum til fordybelse. Generelt var logbøgerne dog som tidligere nævnt ikke særlig populære, hvorfor tilgangen til logbøger måske skulle gendesignes eller også skal der tænkes i helt andre baner. Omvendt er det påfaldende, at næsten alle elevgrupperne i både Gribskov og Brøndby mente, at der var alt for lidt tid til rådighed. Selv om elever i forbindelse med evaluering næsten altid klager over tidsmangel, kan således ikke udelukkes, at et par halve moduler med lidt mere tid til fordybelse og refleksion måske have reduceret opfattelsen af, at man "sejlede igennem" igennem stoffet og fik for store huller i sit faglige overblik.

Et andet relevant aspekt er variationen. I vores indledning antog vi som hypotese, at eleverne ville se forløbet som en (velkommen) variation i deres daglige undervisning. I forhold til dette aspekt svarede 84%

⁵⁵ Filmet fokusgruppe Gribskov Gymnasium, ca. 1.00-1.40.min

af eleverne på Gribskov Gymnasium og 63% af eleverne på Brøndby Gymnasium, at forløbet adskilte sig rigtig meget eller meget fra de normale undervisningsforløb⁵⁶. Set på den baggrund må det kunne konkluderes, at forløbet var anderledes end normalen. Tallene tyder dog på, at arbejdsformen er mere velkendt på Brøndby Gymnasium.

Der var desuden generel enighed blandt eleverne på begge gymnasier om, at forløbet havde været sjovt og anderledes. Følgende elevcitater er positivt, men alligevel rimelig repræsentativt:

”Det fungerede godt fordi stoffet godt kan gå over og bliver dødssygt når man læser i en bog hele tiden. Jeg synes det var en god måde at formidle stoffet på og man havde det samtidig sjovt og godt i gruppen”⁵⁷

På baggrund af vores resultater mener vi derfor, at det giver god mening at karakterisere forløbet som en god variation i elevernes daglige undervisning, hvorfor variationshypotesen overvejende må siges at være bekræftet.

Der var dog både på Brøndby og Gribskov enkelte kritiske, men særdeles interessante bemærkninger vedrørende arbejdsform og udbytte. En del af eleverne – ganske vist et klart mindretal – har således haft oplevelsen af, at der inden for selve forløbet ikke var særlig meget variation. En elev fra Brøndby udtrykker det således:

”Jeg er blevet klogere på korstog, men jeg synes bare, at vi har gentaget os selv hele tiden, altså PowerPoint, Xtranormal osv.”⁵⁸

En elev fra Gribskov skriver tilsvarende:

”(savner)... variation, så det ikke er det samme og det samme og det samme”⁵⁹

Begge citater er relevante, fordi de peger på, at eleverne givetvis ikke har set den variation i materialet og tilgangen som vi har, men derimod har været fokuserede på netop det, at der i næsten alle moduler skulle produceres og remedieres – enten over tekster eller andres produktioner. Elevcitaterne peger måske på, at en produkt- og remedieringstilgang også kan have sine begrænsninger som redskaber til hensigtsmæssig aktivering af elever – og derfor ligeledes begrænsninger i forhold til indlevelse i historien.

Som vi tidligere har været inde på kan dette skyldes, at vi ikke har taget tilstrækkelig højde for eleverne som didaktiske designere og givet dem tilstrækkelig frihed i behandlingen af det faglige stof. Vi har

⁵⁶ Brøndby Gymnasium skriftlig midtvejsevaluering og Gribskov Gymnasium skriftlig midtvejsevaluering

⁵⁷ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁵⁸ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁵⁹ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

insisteret på remediering og måske er det netop dette lærergreb, som har forstyrret visse elevers følelse af frihed og medbestemmelse i forhold til ikke bare de enkelte produkter, men det overordnede didaktiske design – undervisningsforløbet – som helhed.

Vores resultater peger således også på, at vi som web 2.0 historieundervisere skal være bevidste om at variere vores måde at remediere på, samtidig med at der tages hensyn til elevernes frihedsgrader i produktionsprocessen. Og selv om vores produktionstilgang – som vi har vist – har store kvaliteter, så er det vigtigt at have sig for øje, at didaktiske designs med høj grad af it-integration stadig som al anden undervisning handler om den rette dosering og variation mellem produktion, frihed, lærerformidling, vejledning, elevforedrag mv. Der er således næppe tvivl om, at vores design har været et meget it-intensivt forløb, hvilket kan have forekommet overvældende for nogle elever.

11.6 It produkter og distribution

For mange børn og unge er viden i dag noget der findes på internettet, og de er vant til at søge i Google, når de skal finde informationer om fx historien (Sørensen 2010: 129). Mange har allerede optrådt som producenter og distributører af indhold på nettet (Sørensen 2010: 41-42, Stald 2009: 81-82, Asmussen & Hemmingsen 2011: 2). I vores problemformulering og i det didaktiske design har vi bevidst arbejdet med at eleverne skal producere og distribuere historisk materiale, de selv har skabt. Vi ser det som et naturligt og *udviklende* skridt i tråd med Papert og Wengers teorier, at tingsliggørelsen af viden også indebærer, at denne viden distribueres til andre via fx YouTube. Ved at gøre elevenes film offentlige for hele verden bidrager de til internettets akkumulation af historisk viden, og deres materiale kan potentielt hentes af andre elever i og udenfor klassen og bruges i en anden undervisningskontekst – fx forbindelse med opgaveskrivning eller i en anden undervisningssituation.

1.g eleverne er sandsynligvis ikke særligt bevidste omkring deres rolle som distributører af information til andre, der skal lære om historien, men det vil være nyttigt, hvis de i løbet af gymnasieforløbet bevidstgøres omkring disse forhold. Mange gymnasieelever distribuerer allerede i stor stil deres viden på vidensportaler, der ikke er kontrolleret og styret af skolen. Hjemmesider som www.studieportalen.dk og www.studienet.dk o. lign, der tilbyder elever at hente opgaver skrevet af andre benyttes i stor stil af gymnasieelever. På disse portaler udveksles opgaver på kryds og tværs af landets gymnasier. Mange bruger de hentede opgaver helt legitimt som inspiration og støtte i forbindelse med, at de skal udarbejde en tilsvarende opgave, men i mange tilfælde kopierer eleverne desværre bare opgaven og afleverer den, i håb om at de ikke bliver opdaget i at snyde (jf. fx Carroll 2007: 13-15 ang. universitetsstuderendes kopiering af opgaver). Eleverne

deltager således i en form for uformel distribution af viden ved siden af den formelle videndeling der foregår i klassen.

Hvordan påvirker det så elevernes arbejde med de digitale artefakter, at disse skal distribueres rundt til de øvrige elever via internettet?

Historielæreren på Brøndby Gymnasium mener ikke, at det har den store betydning for elevernes arbejde med produktionerne, at de lægges på YouTube, som han fremhæver:

”De ved jo at på youtube, der ligger en milliard film og om de lægger et eller andet ud det betyder ikke det store” (Brøndby Gymnasium historielærer interview 8:19-8:35)

Men rent undervisningspraktisk finder han, at YouTube er en smart løsning at få distribuere, gemt og se tingene på, i forhold til de begrænsninger Moodle har.⁶⁰

Eleverne forholder sig noget anderledes til dette aspekt. Hos dem har det faktisk en betydning både indholds- og formmæssigt, at produktet skal ses af andre. På spørgsmålet om det er vigtigt, at filmen er fagligt i orden, når den skal ligge på YouTube og Facebook, hvor alle (eller mange) kan se den svarer 81% af Brøndby-eleverne og 91% af Gribskov-eleverne, at det betyder noget.⁶¹ Og på spørgsmålet om det er vigtigt, at film og animationer er underholdende og ser pæne ud, når de kommer på YouTube og Facebook svarer ligeledes 84% i Brøndby og 82% i Gribskov, at det er vigtigt.⁶² Dette tyder på, at eleverne går op i hvordan deres it-produkt skal designes, når det skal distribueres via YouTube o. lign. Samme holdning går igen i de kvalitative spørgsmål, hvor nogle elever fremhæver, at det, at produktet skal ses af andre, har betydning for deres måde at arbejde med stoffet på.

En elev fra Gribskov siger eksempelvis:

*”I og med at der er en form for deadline, og at der skal leveres noget der også skal bruges af andre, synes jeg at man gør sig en smule mere umage”.*⁶³

Og en anden supplerer, at det har betydning, også selvom opgaven ikke er lige sjov:

⁶⁰ Filmet interview historielærer Brøndby Gymnasium 8:34-8:45

⁶¹ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevalueringen, Gribskov Gymnasium skriftlig slutevalueringen

⁶² Brøndby Gymnasium skriftlig slutevalueringen, Gribskov Gymnasium skriftlig slutevalueringen

⁶³ Gribskov Gymnasium Skriftlig midtvejsevaluering

"Det at ens produktion og arbejde skal ses og bruges af klassekammeraterne er da helt klart med til at man giver den en skalle selvom opgaven måske ikke helt tiltaler en".⁶⁴

Videndelingsaspektet skinner ligeledes igennem hos enkelte elever, fx hos en elev fra Gribskov Gymnasium:

"Det gør at vi blandt andet kan fremlægge det til resten af klassen, både som power point og som i film, det gør, at vi lære mere og kan lære fra de andre".⁶⁵

De digitale vidensprodukter er karakteriseret ved deres multimodalitet og adskiller sig markant fra ikke-digitale formidlingsprodukter som fx papplancher, der kun indeholder statiske billeder og skrift.

Multimodaliteten fremhæves på forskellig vis af eleverne. De fremhæver at It-produkternes multimodale aspekt tilgodeser andre læringstilgange end de traditionelle sprogligt-logiske. I slut- og midtvejsevalueringen fremkommer følgende udtagelser:

"Fordelen er at folk som normalt ville stå af ved skriveopgaver eller lignende vil måske finde brugen af diverse it-produkter mere engagerende".⁶⁶

"Det betyder det at jeg får mere lyst til at lave det, i stedet for at sidde og lave en analyse på et stykke hvidt papir. Det motiverer mig mere at det er noget der skal lave på computeren på den måde".⁶⁷

Et andet forhold som nævnes er, at arbejdet med lyd, billeder og tekst gør historien mere farverig, hvilket kan være med til at øge ejerskabet og indlevelsen i historien. Som en elev fra Brøndby Gymnasium udtrykker det:

"det får både sat billeder og tekst på det hele, og gør historien flot og farverig".⁶⁸

En anden elev fra Gribskov Gymnasium fremhæver det kreative element:

⁶⁴ Gribskov Gymnasium Skriftlig midtvejsevaluering

⁶⁵ Gribskov Gymnasium Skriftlig midtvejsevaluering

⁶⁶ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

⁶⁷ Gribskov Gymnasium skriftlig midtvejsevaluering

⁶⁸ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

*”Det giver en mere kreativ vinkel på faget, som jeg finder meget spændende og interessant. Dermed har man meget mere lyst til at gøre sig umage med historieopgaven/produktionen end hvis det bare var normal undervisning”.*⁶⁹

Eric Bernard Jensen siger at der i historiedidaktiske termer tales om, hvilken undervisning der danner erindringsspor og at det sker, hvis historien opleves relevant og perspektiverende (Jensen 2009: 12). Eleven der fremhæver at brugen af it gør historien mere farverig, og eleven der fremhæver den kreative multimodale vinkel i undervisninger som motiverende, er måske små eksempler på at denne arbejdsform danner erindringsspor, netop fordi formen er mere relateret til elevernes hverdag.

Kravet om distribution på nettet øger på mange måder elevernes motivation for at gøre lidt ekstra ud af produkterne. Og produkternes multimodalitet fremmer forskellige læringsstile og en sådan øget motivation kan resultere i at eleverne bedre huske historien. Den sætter sig bedre fast som varige erindringsspor.

12 Opsummering af resultaterne

Langt de fleste elever i de to klasser finder at produktionen af de små digitale produkter er med til at øge deres engagement i historieundervisningen. I den henseende er vores hypotese om at arbejdet med it-produkter vil virke engagerende således blevet bekræftet.

Derudover er det påfaldende, at en del elever kan se en kobling mellem det kreative produkt og det faglige indhold. De udviser en kritisk refleksion, der omhandler, at det at skabe et multimodalt produkt ikke er nok i sig selv, hvis det ikke har et brugbart fagligt indhold. I forbindelse med det faglige udbytte er der også en del elever, der mener at tiden til at fremstille fx film og tegnefilm er alt for omfattende i forhold til læringsudbyttet, hvilket peger i retning af en kritisk stillingtagen til anvendelsen af digital teknologi i undervisningssammenhængen. Produktion af web-2.0 produkter er således langt hen ad vejen et godt greb for at skabe engagement, men brugen af teknik skal også for eleverne give mening og bruges konstruktivt til at fremme læringen.

Vores hypotese omkring engagement og indlevelse som den nye historiedidaktiks måde at kvalificere gymnasieelevernes historiebevidsthed, kan kun bedømmes meget indirekte ud fra resultaterne. Men enkelte elever nævner, at de har fået en forståelse for, hvordan historiefilm produceres og hvordan inddragelsen af deres hverdag motiverer dem, når de skal arbejde med historien.

⁶⁹ Gribskov Gymnasium skriftlig slutevaluering

Elevernes teknologianvendelse er meget ens på de to gymnasier, hvor de alle navigerer fortroligt indenfor web 2.0 teknologien. Langt de fleste elever mener, at it-inddragelsen i undervisningen er medvirkende til at den bliver sjovere og mere udfordrende. Eleverne udviser gode selvprogrammeringskompetencer i brugen af de forskellige programmer. Og de arbejder som digitalt dannede på det Allan Martin kalder niveau 1. 'at kunne betjene it' og på niveau 2. 'at udvise et udviklet repertoire af måder at bruge it på'. Støder de på problemer i et program med har de ingen problemer med selv at finde og afprøve et andet program, der for dem virker bedre. Selvom om eleverne ikke svarer ja til at de hellere vil benytte deres egen software i forhold til den læreren anviser, så er der alligevel antaster til at de anvender PLE. I produktionen af filmene har de således frit valgt og arbejdet med eget kamera og redigeringssoftware. Den erfaring de hér opbygger kan anvendes i deres videre gymnasieforløb, hvor de i forbindelse med undervisningen i andre fag kan benytte de samme teknologier, således at de efterhånden finder ud af hvilke programmer der er gode at bruge i bestemte læringssammenhænge.

Vores hypotese om, at eleverne i produktionsprocessen vil opleve gruppearbejde som en kvalitet, der bidrager til læringen må langt hen ad vejen siges at være opfyldt. Langt de fleste elever giver udtryk for, at gruppearbejdet og gruppearbejdets diskussioner har været gode og bidraget til det faglige. Visse resultater og især empiri fra logbøgerne peger dog på, at enkelte grupper har fungeret meget dårligt. Desuden tyder det på, at nogle grupper ret bastant har fordelt opgaverne imellem sig uden den helt store løbende kommunikation. Andre grupper har imidlertid fungeret rigtig godt med en høj grad af videndeling, kommunikation og ansvarlighed. Disse meget kollaborative grupper har således haft tydelige praksisfællesskabs træk. Nogle grupper synes desuden at have aftalt visse "spilleregler" for deltagelse og bidragsform – og på den måde bl.a. muliggjort legitim perifer deltagelse for nogle af gruppemedlemmerne.

I forbindelsen med planlægningen af det didaktiske design har vi været bevidste om, at Wengers tanker praksisfællesskaber ikke umiddelbart kan overføres til gymnasiet, hvorfor vi arbejdet med logbøger i forløbet. Brugen af logbøger i forløbet bærer imidlertid præg af, at eleverne ikke har været bevidste nok omkring, hvorfor de overhovedet skulle føre log over deres arbejdsproces både individuelt og i gruppen. Logbogen er blevet opfattet af eleverne som en aktivitet de skulle udføre for lærerens skyld. Den har således ikke faciliteret et refleksionsrum, hvori eleverne kunne træne deres selvevalueringskompetencer.

Endelig kan vores hypotese om, at forløbet vil blive set som en god variation siges at være blevet bekræftet. Der var generel enighed blandt eleverne på begge gymnasier om, at forløbet havde været sjovt og anderledes. En meget lille andel havde imidlertid opfattelsen, at de havde lavet "det samme og det samme" i hele forløbet, hvilket måske kunne pege på, at frihedsgraderne ikke har været tilstrækkeligt store eller at der måske kunne have været indlagt flere seancer med læreropsamling og lærerforedrag.

Med hensyn til det faglige udbytte, så var eleverne på begge gymnasier delte i forhold til det faglige udbytte. Nogle var glade for produkttilgangen og gav udtryk for at de havde lært meget, mens andre ikke mente, at de havde lært så meget. Nogle af eleverne gav desuden udtryk for, at de gennem forløbet har lært noget om, hvordan historie produceres, hvilket peger på, at de har fået et taksonomisk højt lærings- og vidensudbytte.

Nok så interessant var der en række elever, der i forbindelse med beskrivelsen af deres udbytte stillede en modsætning op mellem vores forløb og ”rigtig undervisning”. Det peger i vor optik på, at visse mentale forestillinger og doxaer om ”den rigtige undervisning” stadig dominerer i undervisningsverdenen – i hvert fald hos eleverne.

De multimodale vidensprodukter faciliterer forskellige læringsstile. Produkternes formmæssige udtryk sammenholdt med at de skal distribueres på internettet, fremhæves af eleverne som en væsentlig motivationsfaktor.

13 Redesign

Forløbets afvikling har givet anledning til nye overvejelser, hvorfor vi – med udgangspunkt i analysen af vores data i foregående kapitel – i det følgende vil diskutere og komme med idéer til, hvordan et tilsvarende forløb i fremtiden med fordel kan gøres anderledes. Vores opfattelse af didaktisk design er som nævnt, at forløbene hele tiden skal modificeres og ændres afhængigt af konteksten. Vores bud på et redesign tager udgangspunkt i nogle af problempunkterne fra resultatanalysen:

13.1 Engagement, indlevelse og produktion

Produktionen af web 2.0 produkter finder de fleste elever er med til at det øge deres engagement og indlevelse i historien. De peger dog også på, at formen af det multimodale produkt sammenholdt med tidsforbruget i forhold til det faglige udbytte kan være problematisk. Som en elev fra Brøndby udtrykker det:

*’Det bliver ikke så seriøst og det er begrænset hvad man får ud af det, i forhold til den tid man bruger på det’.*⁷⁰

⁷⁰ Brøndby Gymnasium skriftlig slutevaluering

Eleven bringer en meget relevant problemstilling på banen. Og i et fremtidig re-design bør der skabes bedre sammenhæng mellem form og indhold i vidensprodukterne kombineret med flere formidlingsloops. Det vil være naturligt at arbejde med en progression fra 1.g til 3.g, hvor der i 1.g lægges vægt på at blive fortrolig med web 2.0 formen, hen imod at der i 2.g og 3.g bliver en øget fokusering på det faglige indhold. I vores konkrete forløb handler det om, at der skulle have været færre it-produkter til fordel for mere diskussion af produkterne og måske frem for alt en fremvisnings- og evalueringsdidaktik, hvor eleverne inddrages mere aktivt og trænes i at evaluere hinandens vidensprodukter. Vidensprodukterne skal desuden i større grad kunne bruges til noget for eleverne, hvilket flere af dem udtrykker. Det gælder derfor om at få eleverne involveret i denne proces. En måde kunne være at lade vidensprodukterne cirkulere mellem grupperne, som i en matrix-gruppe, hvor de ser og evaluerer hinandens film og tegnefilm. Der vil også være brug for flere formidlingsloops, hvor læreren sammen med klassen samler op på det faglige stof og sikrer et vist fagligt niveau. Variationen i undervisningsformerne øges således også. Donald A. Schönes refleksionsniveauer: refleksion i handlingen og refleksion over handlinger kan desuden tjene som nyttige begreber for gymnasieeleverne i denne proces.

13.2 Tekniske forudsætninger – de selvprogrammerende elever

Der er for os ingen tvivl om at digital teknologi i form af mobiletelefoner, computere, iPads o. lign skal og vil blive anvendt mere og mere i gymnasieundervisningen. De kommende generationer af gymnasieelever har gode forudsætninger for at bidrage til denne udvikling. Eleverne er på mange måder selvprogrammerende mht. til brugen af digital teknologi. På de to gymnasier agerer de meget enes i deres måde at håndtere de forskellige it-redskaber på. Der er dog stadig brug for at træne elevernes digitale kompetencer.

I et fremtidigt forløb bør der således gøres mere ud af at træne elevernes digitale kompetencer med udgangspunkt i begrebet digital dannelse. Allan Martins 3. niveauer for digital dannelse vil være et godt udgangspunkt i bestræbelserne på at bevidstgøre eleverne omkring sådanne kompetencer, således at de forstår vigtigheden i at være digitalt kompetent for at kunne klare sig i netværkssamfundet. Det fleste gymnasier opererer med en teamstruktur, hvor hvert lærerteam er ansvarlig for klassens generelle progressionsplan – herunder it. I disse progressionsplaner fylder selvprogrammeringskompetencer og digital dannelse alt for lidt.

I vores undersøgelse repræsenterede historielæreren fra Brøndby Gymnasium et typisk eksempel på en lærer, der ikke er nær så it-stærk som eleverne. Historielæreren har indset og erkendt at han ikke er ekspert i brugen af it-værktøjer. Det ser vi som en styrke i forhold til lærer-elev relationen, hvis brugen af it skal implementeres i gymnasieskolen.

I bogen *Skole 2.0* fremhæves det, at klassens it-kompetencer kan øges, hvis enkelte elever eller elevgrupper udnævnes til it-ressourcepersoner med pligt til at hjælpe deres klassekammerater og læreren med at beherske it-teknologien i undervisningssituationen (Sørensen 2010: 75, 223-224). En sådan løsning er, efter vores mening kun brugbar på kort sigt, fordi vi finder det nødvendigt, at alle elever der går i gymnasiet uddannes til at være digitalt dannede. Vi mener således, at gymnasierne i langt højere grad skal tænke indenfor rammerne af PLE, hvor eleverne bør introduceres til mulighederne for selv at opbygge personlige læringsmiljøer i løbet af deres gymnasietid. Gymnasierne skal derfor uddanne en gruppe lærere til ressourcepersoner, som står for introduktionen og progression af PLE til eleverne. Det vil desuden være en måde at operationalisere Undervisningsministeriets ønske om at uddanne elever til selv-programmerende it-brugere, som selvstændigt lærere at udvikle egne it-kompetencer og beherske kontinuerede, foranderlige uformelle læringsituationer (Sørensen 2010: 49-50).

13.3 Samarbejde og arbejdsform

Analysen af elevevalueringerne peger på, at elevernes håndtering af gruppearbejdsprocessen er forhold, der skal arbejdes noget mere med i gymnasieskolen. Eleverne arbejder både kooperativt og kollaborativt, og nogen grupper har dårlig arbejdsdeling, men omvendt er der også grupper, der udviser tegn på wengerske praksisfællesskaber. Men overordnet set er eleverne glade for at arbejde i grupper, og de mener at det fremmer diskussionen imellem dem.

Forskellige måder at sammensætte grupperne på og introduktion af logbøger hjalp ikke til at styrke gruppesamarbejdet i forløbet. Logbøger kan opfattes som gode redskaber, hvis eleverne lærer at bruge dem og ser meningen med, hvorfor de skal skrive logbog. Vi stiller os dog en smule kritiske overfor brugen af logbøger i gymnasiet, som en formaliseret måde at håndtere gruppearbejdsprocessen på. Selv med muligheden for online logbøger i web 2.0 mener vi, at logbogsformatet bliver for omstændeligt og tidskrævende for både læreren og elevene. Det tager for lang tid i forhold til det udbytte der kommer ud af logbøgerne. En anden måde at bevidstgøre eleverne omkring arbejdet i gruppen, kan være at de i starten af projektforsløbet udarbejder en form for kontrakt eller forhåndsftale, hvori de fastlægger rammerne for gruppearbejdet fx omkring arbejdsdelingen, deadlines, ambitionsniveau o. lign (Agertoft et al.: 2003: 24-26). I et typisk historieforsløb på 5-6 moduler kan sådanne gruppekontrakter dog nemt gå hen og blive en bureaukratisk foranstaltning, som eleverne alligevel ikke arbejder ud fra.

I vores optik er der nærmere behov for, at eleverne trænes i at håndtere gruppearbejdsprocessen på mere uformelle måder, hvor de lærer at være kritiske overfor hinanden og åbenlyst tør diskutere problemerne i gruppen. Vores resultater viser overordnet, at eleverne er opmærksomme på og bevidste omkring fordele

og ulemper ved at arbejde sammen i grupper. I fremtidige forløb gælder det således om at arbejde videre med denne bevidsthed og forsøge at få eleverne til at se det værdiskabende i fællesskabet frem for at opfatte det som et påtvunget arbejdsfællesskab. Og i gymnasieskolen skal der gøres endnu mere ud af undervisning i gruppedynamik og –roller, som generelle kompetencer eleverne skal beherske på tværs af fagene, hvilket fx kunne ske i forbindelse med temadage og tværfaglige forløb, der har gruppearbejdsprocesser som fokus. I web 2.0 didaktikken hvor eleverne producerer konkrete artefakter bliver evnen til at arbejde i fællesskaber, efter vores opfattelse, mere aktuel end ved mere traditionelt gruppearbejde. Komplexiteten er således større i en web 2.0 kontekst fordi, der udover det faglige indhold, kræves mere i forhold til teknik, produktionsmanuskript, deadlines o. lign. Målet er selvfølgelig at beherskelsen af web 2.0 langsomt bliver en rutine for både lærere og elever, således at kompleksiteten ved at undervise med web 2.0 værktøjer efterhånden vil blive reduceret. Men det at arbejde i fællesskaber vil stadig være aktuelt.

13.4 Fagligt udbytte og variation

Eleverne var noget lunkne i deres vurdering af deres faglige udbytte og nogle af eleverne opfattede ikke undervisningsformen som ”rigtig undervisning”. I et redesign kunne der i form af et introducerende formidlingsloop evt. indlægges en lærerstyret ”meta-seance”, hvor produktarbejdsformen introduceres og forklares. På den måde kunne der skabes forståelse for, at produktorienteret undervisning også er ”rigtig undervisning”, samtidig med at seancen givetvis ville tilskynde til øget refleksivitet hos eleverne.

Vi har tidligere været inde på, at der var en lille andel af eleverne som syntes, at de havde lavet ”det samme og det samme” i hele forløbet. Dette problem kunne måske afhjælpes gennem tildeling af større frihedsgrader i tilgangen til det faglige stof – eller man kunne som ovenfor nævnt nøjes med færre produktioner, som så til gengæld blev opkvalificeret både fagligt og æstetisk. Desuden kunne der evt. indlægges flere seancer med læreropsamlinger og diskussion for på den måde at sikre retning og refleksion.

Endelig som et meget specifikt gymnasieelement kunne vi næste gang forløbet ’Korstog og kulturmøder’ afvikles sørge for at tone forløbet, således at det tager højde for elevernes studieretninger. En sproglig studieretning kunne med fordel fx arbejde med engelsksprogede tekster. En studieretning hvor mediefag indgår kunne vægte den filmiske formidling højt, og i en naturvidenskabelig studieretning kunne kulturmødet omkring matematikken mellem muslimer og kristne i middelalderen være i fokus. På den måde ville forløbet og arbejdsformen også blive yderligere legitimeret, hvilket dels kunne bidrage til et bedre engagement, men givetvis også bibringe eleverne opfattelsen af et større fagligt udbytte. I en

gymnasiefaglig sammenhæng ville det også give større faglig sammenhæng i forhold til de øvrige fag i gymnasiet.

14. Historie 2.0

Den nuværende gymnasiehistoriebekendtgørelse gør en del ud af, at eleverne skal præsenteres for forskellige materialetyper og udsættes for flere forskellige arbejdsformer. Derudover pointeres det, at arbejdet skal

“rumme eksempler på de forskellige udtryksformer, som eleverne møder historien gennem uden for skolen”⁷¹

Imidlertid er det såvel i bekendtgørelsen som vejledningen mindre klart, hvad der præcist menes med forskellige materialetyper og udtryksformer. Hvorvidt digitale udtryksformer er indbefattet står således delvist hen i det uvisse. Specifikt om it angiver bekendtgørelsen, at it skal inddrages i forbindelse med søgninger og ved såvel mundtlige som skriftlige formidlingsopgaver.

Det er dog påfaldende, at it-inddragelsen er udtrykt i brede formuleringer og samtidig ganske vagt. Fx står der intet om web 2.0 og mulighederne for at anvende web 2.0 som en måde at formidle og forholde sig til historie på. Historieforeningens didaktikudgivelse fra 2009 “Historiedidaktik” har - som nævnt i indledningen - ansatser til en mere it-baseret didaktik, men gør heller ikke meget ud af web 2.0 og mulighederne for produktion og distribution.

Med vores projekt mener vi at have vist, at der i historieundervisningen *er* muligheder for at anvende it på en ny og delvist anderledes måde, der skaber engagement og indlevelse i historien. Og dette er vel at mærke gjort med udtryksformer som eleverne møder uden for skolen - nemlig web 2.0 programmer, hvor eleverne selv kan designe deres udtryk og distribuere deres produkt (og dermed projicere deres selvforståelse og identitet på world wide web.

Vi har udarbejdet, testet og redesignet et didaktisk design som vi mener vil kunne fungere i fremtidens historieundervisning, hvor udfordringerne bl.a. vil bestå af flere forskellige elevtyper og elever som er vokset op med it. Hovedelementerne i vores design er produktion, multimodalitet og kreativitet samt hverdagsmedier og distribution. Vi er dog klar over, at mange historielæreres faglige stolthed og tradition givetvis vil blive provokeret i forhold til at bruge hverdagsmedier som fx Xtranormaltegnefilm i forbindelse

⁷¹ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#B27> pt. 3.1.

med historieundervisningen. Mange vil givetvis se det som en udvanding af fagligheden, men det er netop denne barriere historielærerne skal overkomme og i langt højere grad turde inddrage nutidens medier som læringsredskab i forståelsen af historien.

Dette gælder desuden – og måske vigtigst – i forhold til at kvalificere de unges historiebevidsthed. Det er således et af den nuværende historiebekendtgørelses kardinalpunkter, at elevernes historiebevidsthed skal styrkes både i forbindelse med faglige mål og som en del af fagets didaktiske principper. I lærervejledningens didaktiske anbefalinger står der fx:

‘For at sikre at historieundervisningen kan være med til at udvikle elevernes evne til at reflektere og forholde sig ansvarligt og kritisk til deres omverden, så er kravet, at alle 9 til 15 forløb skal have relation til deres samtid. Det vil sige, at problemstillinger og indhold skal begrundes ud fra et relevanskriterium. Ved at tage udgangspunkt i elevernes verdensbillede, udfordres de af den nye viden og de nye perspektiver, som undervisningen giver dem og deres historiske bevidsthed skærpes’ (Historie A - Stx Vejledning: 12-13).

Lærervejledningen kommer med meget få konkrete anvisninger på hvordan historiebevidsthedsbegrebet didaktiseres ind i historieundervisningen, og der er peges slet ikke på nogen kobling mellem brugen af web 2.0 teknologi og arbejdet med at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Det er imidlertid netop vores tese at web 2.0 teknologien giver mulighed for på helt nye måder at få eleverne til at producere og distribuere deres egne vidensprodukter op imod den store mængde mangetydig historiske viden, der allerede ligger på internettet. Og dette samspil eller måske nærmere sammenstød mellem elevernes egne produkter og andres – både professionelle og amatørhistorikeres – vil aktualisere elevernes bevidsthed omkring, at de selv er historiebrugere og historieskabere i en helt bestemt historisk kontekst.

På den måde operationaliseres og realiseres desuden en overgangen fra et fortidsfikseret historiebegreb – historien for historiens skyld - til et historiebevidsthedsforankret historiebegreb – fortiden for nutidens skyld (Jensen 2006: 92). Som Bernard Eric Jensen pointerer skal ‘fortiden bruges fleksibelt til at perspektivere de ting der optager os i dag’ (Jensen 2009: 14). Jensens pointe er primært centeret omkring det faglige indhold. Vi vil supplere Jensen med at pointere, at historiens form og udtryk ligeledes bør være forankret i nutiden for på den måde at knytte an til elevernes livsverden og deres udtryksformer. Kun på den måde opnås tidsvarende indlevelse i historien, samtidig med at der skabes en større grad af forståelse for, at historie er en social og foranderlig konstruktion.

Før historiedidaktikken kan nå dertil er der imidlertid en række barriere, som må forceres. Først og fremmest må historielærerne gribe mulighederne for at inddrage it mere i undervisningen, men det er bestemt ikke sikkert, at det er noget, der sker af sig selv. I gymnasiernes fagblad Gymnasieskolens aprilnummer 2012 med et særligt it-tema beskriver It-forskeren Nikolaj Frydenbjerg Elf således, hvordan it opleves for mange gymnasielærere:

“It betyder, at lærerne aldrig før har stået i et så usikkert undervisningsrum. Undervisningen forandrer sig hurtigt, der bliver udviklet flere apps, end noget menneske kan nå at forholde sig til, og eleverne kommer med deres it-kultur”. (Gymnasieskolen nr. 6, 2012: 15)

Ifølge Frydenbjerg Elf er det derfor tvingende nødvendigt, at gymnasierne udvikler strategier for, hvordan it skal implementeres i undervisningen. Alt for meget overlades til ildsjæle med det resultat, at den opnåede viden ikke siver ud på resten af skolen. Der mangler også struktureret videndeling inden for it-området og it-didaktikken ifølge Frydenbjerg Elf (Gymnasieskolen, *ibid*).

I samme nummer og inden for samme it-tema påpeger uddannelsespolitisk konsulent i GL (gymnasielærernes fagforening) Hans Laugesen, at der er et markant behov for opkvalificering i den pædagogiske brug af it, hvilket ledelserne bør indtænke i efteruddannelsen. Lærings- og kommunikationsteoretikeren Elsebeth Sorensen supplerer Laugesen ved at fremhæve behovet for en egentlig it-dannelse, hvor lærerne i stedet for at følge med i alle de nye programmers teknikaliteter ganske vist skal kunne det mest basale, men ellers koncentrere sig mest om at udvikle metoder til at lære eleverne, hvordan de bedst lærer med it (Gymnasieskolen, *ibid*). Det sidste vi vil “en passant” vove at påstå, at vi med nærværende projekt har givet et læringsteoretisk og didaktisk begrundet bud på.

Vi vil derudover pege på, at der givetvis også skal en større bevidsthedsændring til blandt både elever, forældre og lærere før, at vores historiedidaktik for alvor kan blive virkelighed. Som vi tidligere har anført beskrev en del af eleverne vores forløb som værende noget andet og ikke egentlig undervisning.

“Der blev brugt lidt for meget tid på selve filmene og for lidt tid på selve undervisningen omkring emnet”⁷²

For at sikre didaktikken den fornødne legitimitet fra eleverne (samt forældre og andre lærere) er det således også nødvendigt, at nye former for it-undervisning/læring dokumenteres, præsenteres og italesættes som ikke bare underholdning og teknik, men derimod konstruktive greb i bestræbelserne på at gøre eleverne kompetente, kreative og selvstændige borger i et moderne digitalt netværkssamfund.

⁷² Gribskov Gymnasium Skriftlig slutevaluering

15 Konklusion

Brugen af it i gymnasiet bliver mere og mere aktuelt i takt med, at flere og flere fra den såkaldte net-generation kommer i gymnasiet. En generation der er født ind i en global verden, hvor internettet er deres primære vidensressource. Og historieundervisningen står overfor den udfordring at internettet er fyldt med historisk materiale, der vægter det multimodale langt højere end den traditionelle skriftlige historiebog.

På den baggrund har vi i dette projekt med udgangspunkt i et traditionelt historieforløb om korstogene i europæisk middelalder udarbejdet et didaktisk design, der forsøger at bringe digital teknologi ind i historieundervisningen. Gennem hele forløbet har vi med udgangspunkt i Deweys tanker og et konstruktivistisk virksomhedsteoretisk standpunkt kombineret med web 2.0 didaktik arbejdet på at gøre web 2.0 artefakter til omdrejningspunkt for skabelsen af engagement og indlevelse i historien. Nutidens unge bliver tit beskyldt for at være historieløse, dvs. at de ikke har nogen kvalificeret forestilling om, hvad der er sket i fortiden. Vores tese har været at eleverne via arbejdet med at producere og distribuere historiske vidensprodukter bliver beviste om, hvordan fortiden skabes og forstås i nutiden for derved at kvalificere deres historiebevidsthed.

Det didaktiske forløbsdesign er afviklet via to cases på henholdsvis Gribskov og Brøndby Gymnasium. Elevernes it-tekniske kompetencer har ikke været en barriere i forløbet, da langt de fleste elever har været selvprogrammerende i forhold til den anvendte teknologi. En teknologianvendelse som eleverne finder er anderledes og mere engagerende end normal historieundervisning. Produktionen af multimodale web 2.0 produkter i form af film og tegnefilm kræver at eleverne arbejder i grupper. Gruppensamarbejdet fylder noget i resultaterne, men fordele og ulemperne ved at arbejde sammen opfattes meget varieret af eleverne. Nogle grupper havde store problemer, hvor der var en person der lavede alt arbejdet, mens andre grupper nærmest udviste praksisfællesskabs tendenser. I vores produktorienterede historiedidaktik mener vi at et ansvarligt og kommunikerende arbejdsfællesskab er en forudsætning for at skabe seriøse vidensprodukter. Projektsarbejdsformen skal derfor styrkes i forbindelse med udarbejdelsen af it-produkter i gymnasiet.

Ud over samarbejde kræver fremstillingen af vidensprodukterne, at eleverne foretager en række valg mht. mål, indhold og arbejdsprocesser. Processer der peger i retning af at eleverne arbejder som didaktiske designere. Undersøgelsesresultaterne viser at eleverne bliver mere engagerede, og at de gerne vil arbejde

med konkrete produkter. Ligeledes ses at videndelings- og distributionsaspektet virker motiverende på elevenes indsats.

Et andet bemærkelses værdi i undersøgelsen er at eleverne forholder sig kritisk til web 2.0 mediernes brug i forløbet overfor det faglige niveau og indhold. Vi opfatter det som en meget nyttig tendens, hvis eleverne selv er i stand til at bedømme, hvornår det undervisnings- og læringsmæssigt give mening at anvende en bestemt teknologi i skolen. Det gælder netop om at underholdningsværdien nedtones ved produktion af web 2.0 produkter til fordel for en styrkelse af det faglige indhold.

Historie er et fag der handler om nutiden og nutidens syn på fortiden med henblik på handlinger i fremtiden. Denne historiebevidsthedsmæssige tilgang skal, efter vores mening, styrkes i historieundervisningen i gymnasiet. I forløbsdesignet har vi forsøgt at kvalificere elevernes historiebevidsthed via de forskellige læringsaktiviteter. Men arbejdet med historiebevidsthed hos den enkelte elev er et langstrakt (livslangt) arbejde, men undersøgelsen har givet svage tegn på, at hvis web 2.0 inddrages i undervisningen, så kan det være en måde at styrke elevernes historiebevidsthed.

Den tid historie i gymnasiet har brugt på at komme til web 1.0 er uendelig meget længere end den tid historie skal bruge til at komme til web 2.0. Og tiden er ved at være moden til at historielærere tænker historieundervisning indenfor rammerne af web 2.0.

Fremtiden bliver en historie 2.0

Litteratur

Agertoft, A., Bjørnshave, I., Nielsen, J. N., Nilausen, L. (2003) Netbaseret kollaborativ undervisning en guide for undervisere, Værløse: Billesø & Baltzer

Andreasen, Lars Birch, Meyer, Bente & Rattleff, Pernille (2008). *Digitale medier og didaktisk design. Brug, erfaring og forskning*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 9-21.

Attwell, Graham (2007): *The Personal Learning Environment – the future of eLearning?*, i: *eLearning Papers*,

Bang, Jørgen; Dalsgaard, Christian og Skaanes, Thea (2010): *Kan mobiltelefonen skabe refleksion i undervisningen? Medialisering som refleksivt redskab*. Læring og medier nr. 5 2010. Netudgave: http://www.forskningsnettet.dk/lom_html/artikel10.html.

Borgnakke, Karen. (2011) 'Skal Klafki nytænkes', i: *Essay om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. (red.) Kari Kragh Blume Dahl mfl. Aarhus. Danmarks Pædagogiske Universitetskole.

Carroll, Jude (2007). 'CopyWrong' i: *Asterisk*, nr. 35, 2007. Danmark Pædagogiske Universitet, s. 12-15.

Castelles, Manuel (2000). *Netværkssamfundet og dets opståen*. København. Hans Reitzels Forlag.

Castelles, Manuel (2000b). Materials for an exploratory theory of the network society, in: *British Journal of Sociology* Vol. No. 51 Issue No. 1 (January/March 2000) pp. 5-24. London School of Economics 2000.

Castelles, Manuel (2003). *Internet galaksen. Refleksioner over Internettet, erhvervslivet og samfundet*. Viborg. Systime.

Dale, Lars Erling (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Pædagogik til tiden. Forlaget Klim. Gylling.

Downes, Stephen (2007): Learning networks in practice, i: *Emerging technologies for learning*, vol. 2, p. 19-27.

Elkjær, B. 1999. *In Search of a Social Learning Theory*. In: Easterby-Smith, M., Araujo, L. & Burgoyne, J.

(eds.). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice. vol 2 no 1*, London: Sage,

Flyvbjerg, Bent (2009) "Samfundsvidenskab som virker. Hvorfor samfundsforskningen fejler og hvordan man kan få den til at lykkes igen" Akademisk forlag, København.

Flyvbjerg, Bent (2006) "Five Misunderstanding About Case-Study Research" i: *Qualitative Inquiry*, Volume 12 Number 2. April 2006 219-245"

Günther, Karsten (2005): *Blended Learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. Kbh.

Günther, Karsten (red.) (2010): *Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. Kbh.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. 2. udg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hansen, J. J. (2010) *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. København. Akademisk Forlag.

Harry Haue (2009): "Historiedidaktik - kontinuitet og nydannelser" i: P. Wiben (red.) *Historiedidaktik*, Columbus, Kbh.

Hermansen, Mads (1998). *Fra læringens horisont - en antologi*. Gylling. Klim.

Hermansen, Mads (2005). *Læringens univers*. Gylling. Klim.

Hermansen, Mads, Jensen, Elsebeth & Krejsler, John (2005). *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*. København.

Hiim, Hilde & Hippe, E. (2007) *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*, 2. udg., København: Gyldendal

Historie A - Stx Vejledning/Råd og vink. Afdelingen for gymnasiale uddannelser, 2010,

[http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-\(stx\)/Fag-paastx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/110830_STX_HistorieA.ashx](http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-(stx)/Fag-paastx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/110830_STX_HistorieA.ashx)

Holdt Christensen, Peter (2007). *Motivation i videnarbejde*. København.

Jakobsen, Karsten (2005): "IT og historieundervisning" i Carsten Lykke-Kjeldsen, Jacob Ringsing Jensen og Peder Wiben (red) "Historiedidaktik". Netudgave:

<http://www.emu.dk/gym/fag/hi/inspiration/didakt05/index.html>

Jensen, Bernard Eric (2001). Historiebevidsthed, i: *Gads historie leksikon*. Red. Tønnes Bekker-Nielsen m.fl. København. Gads Forlag.

Jensen, Bernard Eric (2003). *Historie – livsverden og fag*. Gylling. Gyldendal.

Jensen, Bernard Eric (2006). Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik i: Sigmund Ongstad (red.) *Fag og didaktik i læreruddanning*. Oslo. Universitetsforlaget, s. 85-99.

Jensen, Eric Bernard. "Kampen om historiens vingesus", i: *Asterisk*, nr. 45, 2009. Danmark Pædagogiske Universitet, s. 10-14.

Juul, Henrik (2010). *Pædagogik – et overblik*. København. Gyldendal

Karpatschof, Benny (2002) "introduktion til den kulturhistoriske skole og Leontjevs teori" s. 7-46 i Leontjev, A.N. *Virksomhed, bevidsthed og personlighed*. København.

Kirsten Drotner, Kirsten (2007). 'Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering', i: *Læremidler i didaktisk sammenhæng En antologi* (Red.) Flemming B. Olsen Gymnasiepædagogik Nr. 61. 2007, s.15-27. Syddansk Universitets. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier Syddansk Universitet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Interview. Introduktion til et håndværk*, 2. udg. København. Hans Reitzels forlag.

Levinsen Karin Tweddell (2011). Udfordringer i netværkssamfundet – digitale kompetencer og it i nye undervisningsmiljøer, i: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 11, 2011, s. 20-25.

Martin, Allan. A European framework for digital literacy, in: *Digital Kompetanse*, 2-2006, Vol. 1, p. 151-161.

Mathison, Sandra (1988). Why Triangulate?, in: *Educational Researcher*, March 1988, p. 13-17.

Nielsen, Henrik Skovgaard (2009): " Historiebevidsthed og viden" i: P. Wiben (red.) *Historiedidaktik*, Columbus, Kbh.

Oblinger, Diana G. & Oblinger, James L. (2005). 'Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation', in: *Education the net generation* (ed.) James L. Oblinger & Diana G. Oblinger, p. 2.1-2.20, www.educause.edu/educatingthenetgen/

Olsen, H. (2006). *Guide til gode spørgeskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.

Papert Seymour (1993): *The Children's machine*. New York

Prinds, E. (1999) *Rum til læring – en idé- og debatbog om nye læringsformer med IKT*. København: Center for Teknologistøttet Uddannelse

Qvortrup, Lars (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden læring og dannelse*. København. Unge Pædagogers serie.

Schön, Donald A. (2004). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Randers. Forlaget Klim.

Stald, Gitte Bang (2009) *Globale medier - Lokale unge*. Institut for medier, erkendelse, formidling. Københavns Universitet

Sørensen, Birgitte mfl. (2010): *Skole 2.0*. Klim, Århus.

Sørensen, Birgitte Holm & Levinsen Karin Tweddell (2011). 'Fremtidsrettede kompetencer og didaktisk design', i: *Cursiv*, nr. 8, Århus, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), s. 13-33.

UVM (1996): "Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet", <http://pub.uvm.dk/1997/pk.pdf>

UVM (1999) "Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser"

<http://www.uvm.dk/pub/1999/ungdom>

UVM (2005): Gymnasiereform 2005 STX-bekendtgørelsen. BEK 1348 af 15. december 2004 inklusive bilag og lærerplaner. Forlaget Lee, Søllested.

UVM (2010): Gymnasiereform 2005 STX-bekendtgørelsen. BEK nr. 692 af 23 juni 2010 inklusive bilag og læreplaner. Forlaget Lee, Søllested.

Aamussen, Jørgen & Hemmingsen, Karen (2011). *Web 2.0 på mobile medier*. Center for e-læring og medier.

CELM - Videncenter for Medier og Læring, VIA UC,

<http://www.viauc.dk/udvikling/elaering/Documents/Udgivelser%202011/web20->

[mobilemedier_samlet_web.pdf](http://www.viauc.dk/udvikling/elaering/Documents/Udgivelser%202011/web20-mobilemedier_samlet_web.pdf)

Bilag Masterprojekt Historie 2.0

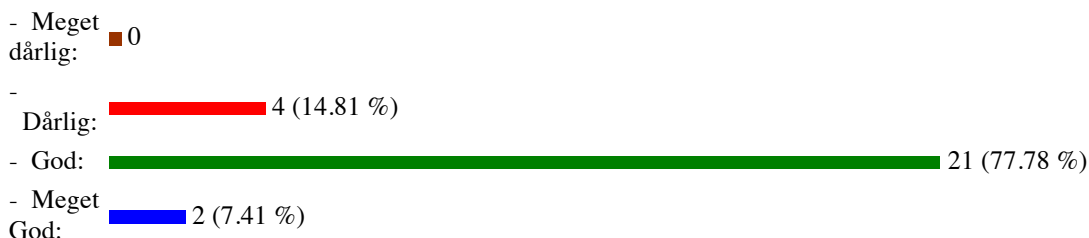
Bilag 1:

Brøndby Gymnasium Midtvejsevaluering

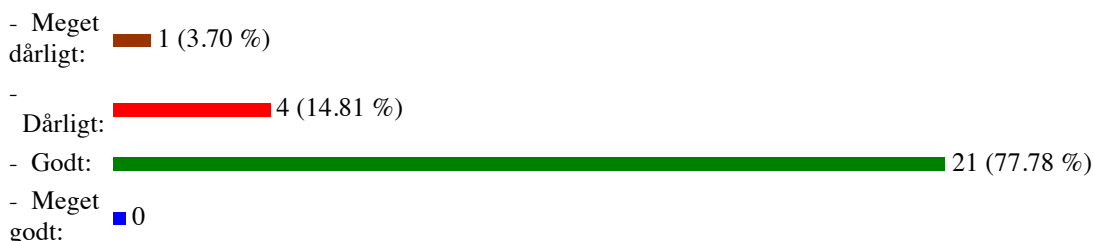
Submitted answers: 27

Questions: 19

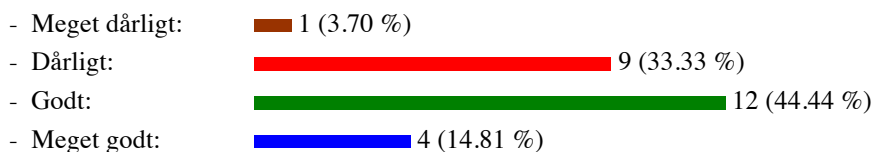
Hvordan har din arbejdsindsats været i dette undervisningsforløb indtil nu i forhold til normale undervisningsforløb?



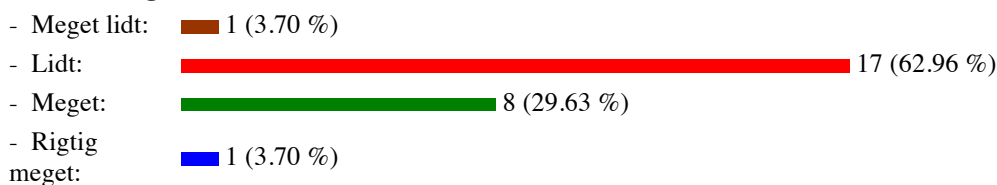
Hvordan har det været at skulle producere Powerpoints om korstogene?



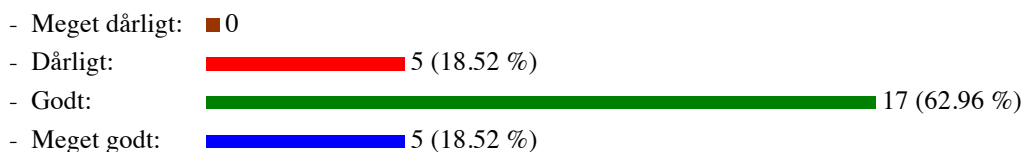
Hvordan har det været at lave en historieproduktion som film?



Hvor meget har du lært ved at lave en historieproduktion som film i stedet for normal undervisning?



Hvordan har samarbejdet indtil nu været i jeres gruppe?



Hvor meget adskiller undervisningen i dette forløb sig fra den normale historieundervisning?

- Meget lidt: 1 (3.70 %)
- Lidt: 7 (25.93 %)
- Ingen forskel: 1 (3.70 %)
- Meget: 14 (51.85 %)
- Rigtig meget: 3 (11.11 %)

Det er spil af tid at producere Powerpoints i historieundervisningen

- Meget uenig: 3 (11.11 %)
- Uenig: 17 (62.96 %)
- Enig: 5 (18.52 %)
- Meget enig: 2 (7.41 %)

Det er spil af tid at producere film i historieundervisningen

- Meget uenig: 3 (11.11 %)
- Uenig: 15 (55.56 %)
- Enig: 8 (29.63 %)
- Meget enig: 1 (3.70 %)

Produktionen af Powerpoints har engageret mig mere i historieundervisningen

- Meget uenig: 3 (11.11 %)
- Uenig: 10 (37.04 %)
- Enig: 13 (48.15 %)
- Meget enig: 0

Produktionen af film har engageret mig mere i historieundervisningen

- Meget uenig: 3 (11.11 %)
- Uenig: 10 (37.04 %)
- Enig: 10 (37.04 %)
- Meget enig: 3 (11.11 %)

Det er vigtigt for mig, at vores historiske Powerpoint og film er fagligt god

- Meget uenig: 0
- Uenig: 2 (7.41 %)
- Enig: 19 (70.37 %)
- Meget enig: 6 (22.22 %)

Det betyder ikke så meget, om vores historiske Powerpoint og film er flot lavet og sjov

- Meget uenig: 2 (7.41 %)
- Uenig: 12 (44.44 %)
- Enig: 12 (44.44 %)
- Meget enig: 1 (3.70 %)

Det var svært at sætte sig ind i de nødvendige programmer

- Meget uenig: 3 (11.11 %)
- Uenig: 19 (70.37 %)
- Enig: 4 (14.81 %)
- Meget enig: 1 (3.70 %)

Jeg ville hellere bruger min egne programmer end dem læreren har foreslået

- Meget uenig: 3 (11.11 %)

- Uenig: 19 (70.37 %)
- Enig: 3 (11.11 %)
- Meget enig: 1 (3.70 %)

Under produktionen af film/powerpoints bidrog alle lige meget i gruppearbejdet

- Meget uenig: 5 (18.52 %)
- Uenig: 11 (40.74 %)
- Enig: 8 (29.63 %)
- Meget enig: 3 (11.11 %)

Hvordan har din arbejdsindsats været? - og hvorfor lav eller høj?

- Har deltaget og læst, den var var okay. Var der ikke, da vi skulle lave ekstranormal film, så deltog ikke så meget modulet efter.
- Høj, fordi jeg gerne vil have det meste ud af det.
- Jeg synes min indsats har været passende høj. Har først og fremmest fokuseret på det vil skulle arbejde med, dog har der været en smule problemer med koncentrationen de sidste 20 minutters tid af modulet.
- Den har været høj, da det har været et sjovt forløb.
- Arbejdsindsats har været jævn. Grunden til det ikke har været højere er til dels pga. emnet og også pga det med at lave film.
- forholdsvis lav, fordi at jeg synes for det første ikke rigtigt emnet interessere mig og for det andet har det også været et ret underligt arbejdsforløb med alt for meget powerpoint og extranormal.
- Jeg synes jeg har bidraget meget til gruppen.
Jeg vil sige at jeg har lavet rigtig meget da jeg var den eneste som læste op på det, da nogle fra gruppen var syge.
- Jeg syntes min arbejdsindsats har været høj, men dog har det været svært, det med at samle viden fra alle powerpoints'ne, og lave en samlet en.
-
- Den har været god, jeg har fuldt med og deltaget i det arbejde vi har lavet.
- den har nok været lidt lav i forhold til hvad jeg plejer, jeg ved ikke hvorfor. Det har nok ikke interesseret mig særlig meget.
- Den har været god da jeg har bidraget med noget af alt det vi har lavet. Jeg har været seriøs når der skulle laves noget.
- Den har været okay. Har læst lektier hver gang, og gjort mine ting i gruppen.
- Jeg synes jeg har gjort det så godt som jeg kunne. Jeg er ikke en bedste til historie men har været så meget med som muligt.
- Høj - jeg har lavet meget og lært en masse nye ting
- den har varieret fra time til time. Der har afhængt lidt af hvor mange timer vi har haft før den, og hvad opgaven har været.
- Jeg synes det for det meste var mig der tog ansvar i min gruppe, så jeg vil mene at min arbejdsindsats har været høj.
- Jeg syntes min indsats har været over middel for selvom at der var nogle dage hvor jeg ikke var helt forberedt så fik jeg stadig lavet meget.
- Høj. Jeg var en af dem der lavet mest.

- Min arbejdsindsats har efter min egen mening ikke være god.
Jeg har læst alle mine lektier, men jeg har været uheldigt ramt af sygdom og lægebesøg i de sidste uger med historie.

Jeg elsker faget historie, men jeg synes at dette forløb har været uhyggeligt kedeligt.

- Den har været ok, nogen gange kunne den selvfølgelig godt være bedre, hvor den derimod andre gange har været god.
 - Grunden til den nogen gange godt kan være lav, er at jeg syntes det har været noget svært og tungt stof.
- Jeg synes min arbejdsindsats har været på samme niveau (højt) som de andre for gruppen. Jeg synes vi fik fordelt det godt i vores gruppe, i sidste ende.
- høj, fordi det har været et sjovt og spændene forløb.
- middel, synes jeg har gjort mit job udemærket
- min har været høj, som den altid er jeg er vel forberedt til timerne og jeg er indstillet på at lave noget, også selvom det er lidt svært en gang i mellem det er bare mere sjovt
- Jeg synes min arbejdsindsats har været middel, måske har den nogle gange været lidt lav, men andre har den været høj, så den ligger lige omkring middel.
- jeg har haft en del perioder hvor jeg har arbejdet hårdt og koncentreret, men samtidig har jeg også haft perioder hvor andre gruppemedlemmer har arbejdet mest

Hvad betyder det, at I skal producere noget - fx PowerPoints og film - for din aktivitet og dit engagement i historieundervisningen?

- Undervisningen bliver en del sjovere og man kan bruge sin fantasi, men den SKAL være fagligt.
- Det betyder at man bliver sat bedre ind i det, og jeg deltager mere.
- det gør mig mindre engageret, da man skal bruge for lang tid på de forskellige ting.
-
- Vi har alle lavet hver vores del af arbejdet, men nogen mere end andre.

Der vil altid være nogen der bare sidder i baggrunden, da det kun kan laves på en computer af gangen.

- Jeg deltager mere i timerne
- syntes det er meget fedt at have noget man gerne vil gå op i. Altså at få lavet en god og detaljeret film eller powerpoint
- Hmm... Jeg tror det kommer an på hvem man arbejder sammen med. Hvis alle er vågne og gerne vil lave et produkt, så kan de virke rigtig fint, men hvis det modsatte er tilfældet er det blot en byrde at man første skal have alle i gruppen til at vågne, finde ud af hvad vi skal, lave det - og derefter og bruge tid på fx et PP..
- synes det betyder, at der er nogle der kommer til at lave mere end andre. Skal man arbejde med PP og film, synes jeg grupperne skal være mindre.
- Det betyder at jeg har et mål jeg skal nå inden timen slutter hvilket kun gør at jeg laver mere og går det hurtigere.
- Den bliver større, da der sker noget aktivt, som alle kan deltage i.

-
- Det er svært at sidde 4 ved en computer, det betyder at jeg på et tidspunkt bare sad da vi for eksempel skulle finpudse vores film..
- Man bliver mere engageret
- Det gør helt sikkert en mere aktiv, for man skal ende med at aflevere noget.
- For min side af betyder det, at jeg har været mere motiveret for at få lavet tingene. Jeg kan se visuelt det jeg har lavet, lært og fået ud af modulet.
- Det har gjort det sjovere at lave noget når det ikke bare er spørgsmål vi svarer på.
- det gør det mere sjovt og det er bedre fordi så kan jeg gemme det i min hjerne med de ord som jeg og de andre elever ville bruge omkring disse tekster
- Det betyder at der sker noget andet end bare at læse og det er da fint nok, men man kunne også bare strege de vigtige punkter i stedet for at skulle sætte dem ind i en powerpoint eller en film, men det er da sjovt at lave noget andet.
- Gruppearbejde rammer hårdt hvis der er en person som er fraværende, eller hvis nogle ikke har samme engagement i arbejdet, og det trækker en selv ned.

Syntes det at lave powerpoints var en god idé, men at lave film var ret overflødigt.

- For mig betyder det, at min engagement bliver formindsket. Når noget ikke er sjovt, bliver det automatisk kedeligt i længden.
Jeg har altid lagt stor vægt på, at selvom man møder noget, der er kedeligt, skal man altid være aktiv og tage det som en udfordring. Det mener, jeg bestemte også, at jeg har gjort, fordi selvom jeg har vidst, at jeg ikke ville komme til den pågældende time, så har jeg alligevel lave mit hjemmearbejde hver gang.
- Jeg er ikke så vild med at lave film, så der mistede jeg lidt interessen, men jeg vil selvfølgelig altid have at mit slutprodukt bliver godt. Derfor vil jeg da altid prøve at gøre mit bedste.
- Det betyder ikke noget. Jeg vil altid prøve at hjælpe min gruppe med at få lavet det godt.
- Det hjælper mig til at holde min arbejdsindsats høj.
- Jeg synes det har været sjovere at gå til historie, og jeg er blevet langt mere engageret i timerne og der er klart blevet et fag, jeg holder mere af.
- Syntes det tager for lang tid, og man ikke lære nok. Så jeg bliver mindre engageret.
- Film var jeg ikke lige så engageret i som powerpointen, da jeg ikke forstod programmet og syntes det var unødvendigt med sådan en film.

Hvad gør det, at I skal producere PowerPoints og film for din forståelse af historien?

- Man kan bruge powerpointen iegn og se på dem.
- man husker tingen bedre fordi man husker tilbage på filmen og powerpointet.
- Jeg fik ikke noget ud af powerpointen men filmen var en god måde at lære det på.
- Det gør, at man arbejder lidt hårdere for at få et godt resultat og gør mere for at forstå og lære tingene.
Nogle gange kan det være svært at holde fokus, når vi skulle lave vores film, specielt fordi der kun

- er 1-2 som kan sidde og arbejde af gangen foran skærmen.
- det er meget forvirrende. så det hjælper ik rigtigt på min forståelse
- Jeg tror jeg forstår mindre, da jeg er mest til normal tavleundervisning.
- Det gør at vi er nød til at arbejde sammen med andre, og det synes jeg har være godt. Jeg føler også min gruppe har fået god forståelse for historie som fag.
- det samme som før :)
-
-
- det sætter nok noget af informationen bedre fast. Via at man skriver tingene ned og man høre det flere gange.
- ikke så meget, men det gavner lidt.
- Det gør det mere interessant at lave noget og man sætter sig mere ind i tingene når man skal lave et produkt ud fra det man har læst.
- film gør det en del mere lystende at lave. PP var okay
- Det gør det nemmere, for så kan jeg sætte mig lidt mere ind i det.
- Det er faktisk fedt, at vi går så meget i dybden med ét emne, men det kan sagtens blive kedeligt i længden. Min forståelse og viden af lige præcis dét emne, vi nu har arbejdet med, er blevet langt større, end hvis vi ikke var gået i dybden med det.
- Det kan virke lidt ligesom at skrve noter. Man finder en sammenhæng hvis der er noget man ikke helt fik med.
- Powerpointen gør min forståelse lettere da man selv bestemmer hvad der skal stå af stikord.
- Det er godt at få arbejdet mere med tingen f.eks ved hjælp af powerpoints.
- Man lærer ting på andre måde
- Jeg synes ikke rigtig det hjælper særlig meget. Det er bare min personlige mening
- Det gør at man sætter sig mere ind i det så man er sikker på at man skriver rigtigt i sit powerpoint eller i sin film.
- Powerpoints er lette at forstå, de er gode til at give en overblikket over et emne.
- Filmene, igen, syntes jeg er overflødige.
- Det er fint nok. Det gør ikke så meget.
- Mere forvirrende, man forstår ikke hvad de andre skriver hver gang og det er let at misforstå.
- Det har gjort det lidt nemmere, og alligevel ikke...
Generelt syntes jeg at det har været lidt svært at forstå.
- At jeg gennearbejder stoffet, som skal indgå i film eller pp

Hvordan har det været at skulle arbejde i grupper? Og hvad gør det for gruppearbejdet, at alle har en computer (skriv gerne både godt og skidt).

- Det har været okay. Det har afhængt meget af hvem man har været i gruppe med, og hvem der har engageret sig i timen.
- Jeg kan godt lide at arbejde i grupper, men alle i gruppen skal dog lave noget. Det gode ved at arbejde i grupper, er at der kommer flere ideer og holdninger til undervisningen.

-

- Ting kan blive væk, hvis man ikke kan huske hvilken computer det blev lavet på - men det kan også betyde at alle kan lave noget på en gang.
- Det gode er alle de gode meninger, det dårlige er at man nemt bliver distraheret.

- Det har været godt at skulle arbejde i grupper, det er selvfølgelig sjovest når alle er lige aktive.

Det har sine fordele og ulemper, ved at alle har en computer. Det gode er at alle kan læse og skrive samtidig, det dårlige er at man hurtigt kan komme til at lave noget andet, fordi man tænker "Det klare han/hun"

- Det har været godt at arbejde i grupper.

Det kan være godt at alle har computer ved at alle kan hjælpe til på en gang.

Det kan dog være skidt hvis man bruger diverse hjemmesider eller spil, så man bliver ukoncentreret.

- Jeg er imod gruppearbejde, hvis man ikke selv laver grupper. Da der er nogen der IKKE laver noget.

Man får nogle andre indblik i, hvordan de forstår teksten, de ligger måske mærke til noget andet end en selv.

- jeg syntes det har været godt at arbejde i grupper, men nogle gange kan det godt blive lidt useriøst.

- Det har været fedt at arbejde i grupper om det her emne. Det er nemmere, når man har de andre i gruppen og støtte sig op af, hvis man mangler hjælp eller hvis der er noget man ikke forstår.

Det med at alle har en computer, kan både være godt og dårligt. Hvis opgaven ligger op til at alle kan lave en del af opgaven på egen computer, så er det godt med en computer til hver!

Hvis opgaven ligger op til, at det kun er 2-3 som kan lave noget på computerne (f.eks. film,), kan det være nemt for de sidste medlemmer, at finde noget andet at lave på deres egne skærme.

- Det gør at det går hurtigere, men også at det ikke er alle der laver noget hele tiden...

- det har været fint at arbejde i grupper, der er selvfølgelig dårlige ting ved at folk har computere, men det er op til gruppen selv at sørge for at alle koncentrerer sig.

- Det er sjovere og bedre at arbejde med grupper. Der er både godt og skidt i det. Det dårlige er at nogle fra gruppen ikke laver noget/ret meget. Det gode er at man kan dele tingene op og være enige om dem.

- Det er både godt og skidt at arbejde i grupper. Det dårlige er at nogle fra gruppen måske bare sidder og laver ingenting, måske er på facebook på computeren i stedet for at hjælpe resten af gruppen. Det gode er at man kan hjælpe hinanden og det er hyggeligt, hvis alle er på den side man skal være på, på computeren så fungerer det godt.

- Der vil altid være nogen der bare sidder i baggrunden, da det kun kan laves på en computer af gangen.

- Måske skulle det ha' været nogle mindre grupper, så der ikke bare var nogle der sad og hang.
- Det er godt, fordi at alle kan sidde og kigge i teksten når man arbejder med den. men når der skal laves en film så kan der kun bruges en computer til at lave det på, og så kommer alle andre til at sidde på andet end det der skal arbejdes med.
 - Det er godt at arbejde i grupper men de må dog ikke være for store når man laver f.eks film, fordi så er der for mange der ikke laver noget.
 - det er godt fordi så kan alle havde teksten eller komme med forslag til hvad der kan gøres anderledes, fordi vi alle kender programmerne :) der er dog nogle der ikke kan håndterer at havde en computer, nogle er mere optaget af at tjekke fodbold eller se sjove film klip og derfor mener jeg ikke at det altid er en god ting, fordi det ikke er alle der er gamle nok til at tage sig sammen
 - Jeg kan godt lide at arbejde i grupper, men man bliver hurtigt delt op når man er lidt mange. Det gode ved at alle har en computer er at alle kan finde noget om det man skal lave på hver sin måde. Det dårlige er at man godt kan falde i. Altså man går på Facebook eller spiller tetris.
 - Det har ikke været specielt godt at arbejde i grupper. Engagementet daler hurtigt hvis man sidder fast i noget, eller ikke helt kan blive enige.

Det at alle har en computer kan jeg ikke se hvordan skulle været dårligt. Det gør bare at man har muligheden for at kunne fordele sit arbejde i gruppen.

- det dårlige ved det er at der er der er nogle der måske surfer på nettet. det gode er at alle kan deltage lige meget og følge med selvom man måske er syg eller er bagud.
- Jeg kan godt lide at arbejde i grupper hvis det er en gruppe der laver noget. Hvis man er i en gruppe der næsten ikke laver noget kan det være nederen at man har computer for så sidder folk på alt andet end det man skal.
- Jeg synes grupperne har været for store.
- Jeg synes det har været godt at arbejde i grupper, så alle ikke bare sidder hver for sig, og alle forstår opgaverne. Det er også godt at vi alle har en computer så vi alle kan lave noget samtidigt.
- Kan godt lide at arbejde i grupper, men det gør selvfølgelig lidt at man bliver ukoncentreret at alle har en computer.
- Jeg har det bedst med at arbejde i grupper, men jeg var bare landet i en gruppe, hvor det ikke var alle der lavede lige meget. Jeg synes helt klart det er en fordel at alle har en computer, da det gør det lidt nemmere at lave flere ting på en gang, uden man behøver at sidde og vente på at den anden bliver færdig. En ulempe ved det kunne også være at der er nogle i gruppen der sidder og laver noget de ikke skal, og det er ret svært at kontrollere.
- Når man arbejder i grupper er det fedt, at man ikke skal træffe alle beslutninger selv, og man kan dele sine tanker med de andre, men det kan godt blive lidt belastende, at man overhovedet ikke selv kan tage en beslutning uden at skulle have de andre med på råd.

Når alle har en computer, kan man dele arbejdsopgaverne ud, så alle kan lave noget research, men omvendt er der større chance for, at nogle laver opgaven, og andre sidder og surfer rundt på nettet. Det kan man som gruppe ikke gøre noget ved, det handler om, at man som enkelt person, har nok respekt for de andre i gruppen til at vide, at man ikke bare læner sig tilbage og lades som om de andre klarer opgaven, og så handler det også om, at man har masser af selvdisciplin.

Bilag 2:

Gribskov Gymnasium Midtvejsevaluering

Submitted answers: 25

Questions: 19

Hvordan har din arbejdsindsats været i undervisnings forløbet i forhold til normale undervisningsforløb?

- Meget dårlig: ■ 0

- Dårlig: ■ 3 (12.00 %)

- Godt: ■ 20 (80.00 %)

- Meget god: ■ 2 (8.00 %)

Hvordan har det været at skulle producere Powerpoints om korstogene?

- Meget dårligt: ■ 0

- Dårligt: ■ 8 (32.00 %)

- Godt: ■ 16 (64.00 %)

- Meget: ■ 1 (4.00 %)

Hvordan har det været at lave en historieproduktion som film?

- Meget dårligt: ■ 1 (4.00 %)

- Dårligt: ■ 7 (28.00 %)

- Godt: ■ 12 (48.00 %)

- Meget: ■ 5 (20.00 %)

Hvordan har samarbejdet indtil nu været i jeres gruppe?

- Meget dårligt: ■ 0

- Dårligt: ■ 5 (20.00 %)

- Godt: ■ 12 (48.00 %)

- Meget: ■ 8 (32.00 %)

Hvor meget adskiller undervisningen i dette forløb sig fra den normale historieundervisning?

- Rigtig meget: ■ 2 (8.00 %)

- Meget: ■ 19 (76.00 %)

- Lidt: ■ 2 (8.00 %)

- Slet ikke: ■ 1 (4.00 %)

Hvor meget har du lært ved at lave en historieproduktion som i stedet for normal undervisning?

- Rigtig meget: ■ 3 (12.00 %)

- Meget: ■ 13 (52.00 %)

- Næsten intet: ■ 8 (32.00 %)

- Slet ikke noget: ■ 0

Det er spil af tid at producere Powerpoints i historieundervisningen

- Meget enig: ■ 0

- Enig: ■ 3 (12.00 %)

- Uenig: ■ 20 (80.00 %)

- Meget uenig: 2 (8.00 %)

Det er spil af tid at producere film i historieundervisningen

- Meget enig: 1 (4.00 %)
- Enig: 7 (28.00 %)
- Uenig: 13 (52.00 %)
- Meget uenig: 4 (16.00 %)

Produktionen af Powerpoints har engageret mig mere i historieundervisningen

- Meget enig: 1 (4.00 %)
- Enig: 10 (40.00 %)
- Uenig: 14 (56.00 %)
- Meget uenig: 0

Produktionen af film har engageret mig mere i historieundervisningen

- Meget enig: 1 (4.00 %)
- Enig: 13 (52.00 %)
- Uenig: 9 (36.00 %)
- Meget uenig: 2 (8.00 %)

Det er vigtigt for mig, at vores historiske Powerpoint og film er fagligt god

- Meget enig: 5 (20.00 %)
- Enig: 18 (72.00 %)
- Uenig: 1 (4.00 %)
- Meget uenig: 0

Det betyder ikke så meget, om vores historiske Powerpoint og film er flot lavet og sjov

- Meget enig: 0
- Enig: 3 (12.00 %)
- Uenig: 17 (68.00 %)
- Meget uenig: 4 (16.00 %)

Det var svært at sætte sig ind i de nødvendige programmer

- Meget enig: 0
- Enig: 6 (24.00 %)
- Uenig: 14 (56.00 %)
- Meget uenig: 5 (20.00 %)

Jeg vil hellere bruge mine egne programmer end dem læreren har foreslået

- Meget enig: 1 (4.00 %)
- Enig: 2 (8.00 %)
- Uenig: 19 (76.00 %)
- Meget uenig: 3 (12.00 %)

Under produktionen af film/powerpoints bidrog alle lige meget i gruppearbejdet

- Meget enig: 4 (16.00 %)
- Enig: 8 (32.00 %)
- Uenig: 7 (28.00 %)

- Meget uenig:  6 (24.00 %)

Hvordan har din arbejdsindsats været? - og hvorfor lav eller høj?

- Jeg syntes jeg har været rigtig god og jeg er meget tilfreds med min indsats
- Jeg synes min arbejdsindsats har været til dels god. Jeg synes det er svært at arbejde med 100% engagement, når jeg ikke er tilfreds med min gruppe.
- Jeg syntes den har været høj, dels fordi historie har virkelig fanget mig. Det er nok en af de mest interessante fag
- Jeg må sige at min arbejdsindsats den seneste tid i historie har været yderst tilfredsstillende man niggga. :)
- Den har været okay. Ikke anderledes end det sædvanlige.
- Min arbejdsindsats kunne sagtens ha' været meget bedre. Det var svært at arbejde seriøst i gruppen, med nogle af de opgaver vi skulle lave, også fordi der tit ikke var så mange i gruppen som lavede lektier.
- jeg synes jeg har gjort hvad jeg skulle og ikke mere.
- Min arbejdsindsats har været meget lav fordi emnet er meget uaktuelt, altså det er ikke noget som folk taler om eller kender specielt meget til.
- sådan mellem lav og middel. jeg synes ikke at film er sjove at lave, fordi det tager unødvendig tid og stoffet man skal gengive eller hvad man nu gør er svært at sætte sig ind i da man deler stoffet ud så man får ikke et rigtigt overblik
- Jeg synes selv jeg har givet en god indsats i både om viden og til filmene.
- Jeg har lavet så meget jeg kan.
- Den har været lidt over middel, jeg har bidraget med ting, og det gjorde de andre også.
- Jeg synes, at jeg har gjort det bedste jeg kunne gøre i gruppearbejdet, men det har været svært, hvis der har været gruppemedarbejdere som var syge, og som skulle sættes ind i det vi var i gang med, og på den måde kom vi bagud, det kan blande ses på vores sidste animationsfilmproduktion; der manglede en hel del, så vi desværre ikke fik den færdiggjort, og det var meget ærgerligt, for det var ellers rigtigt sjovt.
Så min arbejdsindsat har været høj.
- Den har været fin nok, vi har sørget for noget hver. Jeg har været der alle gangene og derfor været med til det hele.
- Jeg synes min arbejdsindsats har været middel, alt afhængig af mit humør og undervisningsformen.
- Jeg synes at min arbejdsindsats har været helt fin/høj. Det er ikke fordi der har været den store forskel på min arbejdsindsats, det har bare en ny måde at arbejde på.
- Nice nok
- Den har været middel. Jeg har ydet meget til tider og på andre tidspunkter har jeg ydet lidt. Jeg synes selv jeg har kunne bidrage med idéer til powerpointen og filmen, men til tider har jeg ikke bidraget med så meget andet end at sidde og læse højt.
- Jeg synes at vi var for mange i en gruppe. Nogle kunne tillade sig at køre frihjul. Det er med til at gøre min arbejdsindsat dårligere end normalt da jeg ikke gider at være en af de eneste som laver noget. Det er træls at skulle trække nogle.

Jeg synes dette forløb har været en anelse træls. Dette kan skyldes at jeg synes vi har været under tidspres. Det er svært at nå at lave en god produktion når du også skal sætte dig ind i nye programmer og arbejde på en helt ny måde.

Det kan også skyldes at samarbejdet i gruppen måske ikke har været det bedste.

- Jeg har lavet min del af arbejdet, og hjulpet de andre så godt jeg kunne.
- Den har været fin nok. Jeg var ikke den der delte opgaver ud og vidste præcis hvad jeg skulle. Men jeg deltog og lavede det jeg skulle.
- Min arbejdsindsats har ikke været så god som den plejer, fordi det har været filmproduktion hver gang og det kan godt være svært at få noget ud af det.
- Den har været høj, fordi vi havde en god gruppe.
- I nogle af projekterne har den været høj og i andre lav.

Når den har været lav, har det som regel været fordi jeg har været syg en af gangene.

- Dne har været høj fordi vi skulle vise vores ting for klassen. Så det ville ikke være så fedt hvis det bare var noget lort det man havde fået lavet

Hvad betyder det, at I skal producere noget - fx PowerPoints og film - for din aktivitet og dit engagement i historieundervisningen?

- I og med at der er en form for deadline, og at der skal leveres noget der også skal bruges af andre, synes jeg at man gør sig en smule mere umage.
- Det bliver lidt sjovere i forhold til når man skal sidde og skrive på papir f.eks.
- Det bliver sjovere at arbejde i undervisninger, da der kommer en hvis form for variation, når vi laver andet en bare normal undervisning.
- Jeg synes at powerpoints er helt fint! Og film er egentlig også en god idé, men så ikke så mange. Jeg har ikke lært så meget i det her forløb, da der blev lagt mere vægt på filmen end dens faglige indhold. Jeg er aktiv i timerne, men synes ikke jeg lærer så meget af det.
- Jeg synes det er bedre og sjovere måde at undervise på.
- Det betyder en del. Man sidder ikke bare og sover i timen, man skal lave noget mere moderne og bruge IT i undervisningen. Vi er vokset op med IT og bruger 99% af vores tid foran skærmen så det er vigtigt at lærerne formår at gøre undervisningen passende. Lige med dette forløb har det været lidt for meget. Det er godt med noget veksling mellem tingene.
- Fint nok
- Det har den effekt at man virkelig føler man skal gennemlæse det hele, og så sidder det der automatisk.
- det bliver hurtigt fis og ballade og derfor bliver det muligvis ikke så seriøst. Dog kommer man i kontakt med sin barnlige side.
- powerpoints når de laves ordenligt er fint nok men jeg har svært ved at motivere mig selv når vi laver film
- Det betyder at det bliver mere spændende i forhold til fx at skrive en stil eller lave en prøve.

Men det er ikke noget man skal gøre hver gang. Jeg synes det skal være lidt varieret.

- Det betyder det at jeg får mere lyst til at lave det, istedet for at sidde og lave en analyse på et stykke hvidt papir. Det motiverer mig mere at det er noget der skal laves på computeren på den måde.
- Det betyder at jeg ikke lærer så meget som jeg plejer. En film i ny og næ syntes jeg er sjovt og giver lidt nyt liv til historie timerne, men der er også brug for mere faglig undervisning.
- Det betyder ikke rigtigt noget, det er bare en anden form for arbejde som skal gennemføres.

- Det betyder meget, af samme grund som før
- Det kan godt betyde at hvis det er for store grupper, er der nogle der ikke laver noget.
- Jeg synes at det er fint at vi også kan få lov til at være kreative, også læser man også tekster mere grundigt. Men jeg ville være mere engageret hvis vi havde længere tid til at lave gode powerpoints og film.
- Powerpoints er okay, og det hjælper på kreativiteten. Filmene derimod var ikke særlig god for koncentrationen. De endte bare med at blive noget kedeligt noget hvor der blev læst op, og så vil jeg hellere bare alve en fremlæggelse
- Man bliver helt sikkert mere engageret. Men der er nogle problemer med elektronikken som absolut ikke er knæhøj karse. :O
- Det at ens produktion og arbejde skal ses og bruges af klassekammeraterne er da helt klart med til at man giver den en skalde selvom opgaven måske ikke helt tiltaler en.
- Jeg synes det er godt at skulle være aktiv, og så kan jeg godt lide gruppearbejde (på nogle punkter), men man skal ikke være for mange pr. gruppe.

Vi havde ind i mellem alt for lidt tid til at få et ordentlig produkt ud af filmen eller powerpointet.

- Det bliver lidt sjovere, så det ikke er slemt at skulle have undervisning, så man vil gerne deltage mere.
- det er ting jeg har sværere ved at sætte mig ind i så jeg vil helst være fri.
- Det betyder at man er engageret og ikke bare siddet og falder i staver. Man er aktiv.
- Det gør det meget mere spændende, når vi skal lave noget ud over den sædvanlige undervisning som f.eks. pp eller film. Det giver en mere kreativ vinkel på faget, som jeg finder meget spændende og interessant. Dermed har man meget mere lyst til at gøre sig udmage med historieopgaven/produktionen end hvis det bare var normal undervisning.

Hvad gør det, at I skal producere PowerPoints/film for din forståelse af historien?

- Det gør at man for et bedre overblik over den viden man opnår.
- Man sætter sig mere ind i tingene og det bliver lettere at danne et overblik home boy. :p
- Det er en udfordring, men en udfordring der er sjov og spændende. Det at skulle kommunikere et emne/stof ud som alle kan forstå(klassen) og oveni give filmen en sjov vinkel på emnet, giver gode udfoldelser til at tænke kreativt.

Man kommer til at skulle gå meget i dybden med emnet, for at finde det mest relevante som skal kommunikeres ud i filmen, så man ikke bruger noget som ikke er relevant, men at man finder det som er vigtigt.

Stadigvæk skal vi jo huske på det er faget historie, og derfor skal der være en historisk vinkel på produktet og det er en udfordring. Det kunne meget vel ende i sjov og ballade, men det skal jo være fagligt og kunne bruges samt forstås.

- Det gør rigtig meget!
Man får et mere ind jo flere gange man sidder med det.
- Det er med til at gøre at man går mere i dybden med teksten og dermed får en større forståelse. Det at man skal forkorte ned og trække det vigtigste ud er en svær opgave men det bidrager helt klart til at man lærer mere da det er lettere at huske.
- Næsten ikke noget, jeg vil hellere bare læse mig frem til det og bruge den viden jeg får af det.

- Ikke så meget, men man lære tingene nogleunde.
- Det gør at vi kan blandt andet fremlægge det til resten af klassen, både som power point og som i film, det gør at vi lære mere og kan lære fra de andre.
- Igen så hjalp produktionen af powerpointen til at hjælpe med at forstå historien, men filmene hjalp ikke, da vi bare sad og læste op fra noget papir.
- Jeg synes slet ikke jeg har styr på korstog og sådan. Egentlig synes jeg at det er en vildt fed idé at ave film og powerpoints, men vi burde ha' fået noget mere undervisning, teori osv i det inden. Synes ikke det er godt nok bare at give os en læselektie for, og så lave vores ting ud fra det. Der skal mere gennemgang ud af det, og mere undervisning ud af det, og så kunne man bruge filmen som en slags evaluering af emnet.
- Syntes ikke det gør noget specielt
- Det gør at jeg kan huske flere detaljer og vigtige ting.
- At man forstår det meget bedre.
- Det gør at vi bruger længere tid på at bruge et program eller få produktet til at se godt ud, så forståelsen af historien bliver sat til side i den korte tid vi har til forberedelserne.
- Man sætter sig mere ind i det, og læser grundigt igennem for at kunne forstå og producere en powerpoint/film.
- Det gør at jeg bliver 100% nødt til at sætte mig ind i det, før jeg kan gå videre. Derfor bliver ens forståelse også meget bedre.
- Det hjælper på det, fordi man er nød til at læse det grundigt for at kunne lave film/powerpoints om det.
- Det gør at man sætter sig mere ind i det, i forhold til bare at skulle læse en tekst og gennemgå den i klassen. For når man skal lave en film bliver man jo nød til at kunne forstå tekstens budskab
- Filmen gør at man bliver nødt til at sætte sig ind i det for at forstå og kunne formidle det. Powerpointet gør ikke utroligt meget for mig.
- Ikke mere end normal undervisning, men jeg har det sjovt samtidig.
- Det er irriterende, ihvertfald med det program som vi brugte
- Det gør ikke så meget mere. I filmen skal man foreksempel kunne lave spørgsmål og skulle kunne besvare dem bagefter med det som vi har læst.
- Jeg synes ikke altid at det er selve filmen der giver mig forståelse af historien, derimod er det produktionen. Her sidder man og arbejder med det samme materiale i længere tid, for at få det hele til at passe sammen. Når vi ser de færdig producerede film, er det ikke alle der er lige opmærksomme på infoen fra filmene.
- som sagt er det svært at få overblik fordi det bliver fordelt ud til alle medlemmer for at man kan nå det hele
- ikke noget fordi vi har læst tekster om emnet.

Hvordan har det været at skulle arbejde i grupper? Og hvad gør det for gruppearbejdet, at alle har en computer (skriv gerne både godt og skidt).

- At alle har en computer lettere helt klart arbejdet. Desværre var vi, efter min mening, alt for mange i en gruppe. Nogle trak sig tilbage og kørte frihjul. Det medførte at nogle måtte tage ansvaret og slæbe de andre igennem den givet opgave. DER FINDES SILPELTHEN IKKE NOGET VÆRRE!
- det er godt fori det giver flere muligheder for at fordele arbejdet.

- Jeg synes det er vildt fedt at arbejde i grupper, men det gør jo så også at alle i gruppen skal lave sine lektier. Der var rigtig mange i gruppen som ikke lavede lektier, og det gør det svært at sidde som ene person at skulle lave en produktion på det. Men ellers kan jeg rigtig godt lide gruppearbejde, da alle kan hjælpe hinanden, hvis alle er forberedt.
- Jeg var ikke tilfreds med min gruppe.
Jeg valgte en til at starte med fordi vi arbejder godt sammen. Vi skulle arbejde i de her grupper over tid, så det er vigtigt at lytte til eleverne. Man kan ikke få et godt nok resultat ud af det hvis man ikke kan arbejde sammen.

Personligt kunne jeg have fået mere ud af undervisningen hvis jeg havde været i en gruppe med nogen jeg ved laver noget!

Der var nogen i min gruppe som ikke gad lave lektier til næste gang, nogen jeg ikke kunne kommunikere med. Det fungerer ikke!

Af hensyn til computere: Det fungerer fint, alle har mulighed for at følge med og skrive ned og sidde selvstændigt. Men man kan også meget nemt blive distraheret. Det er nemt at logge på Facebook eller andre sidder når læreren ikke lige er der.

- Det er hyggeligt, men hvis man ikke føler man helt kan samarbejde med de personer man er sammen med i gruppen, er det en stor udfordring.

Det gode ved at alle har en computer er at vi nemt og bekvemt kan søge informationer, så man ikke først skal finde en computer eller bøger omkring emnet, for at kunne komme i gang med emnet.

Det er ikke sådan noget dårligt i at alle har en computer, faktisk har jeg ikke noget negativt, måske kun hvis ens gruppemedarbejdere "ikke" har en computer med pga. reparation osv. er det selvfølgelig lidt skidt.

Men man finder nok ud af det alligevel, hvordan man så arbejder videre ;-))

- Jeg synes det er okay at arbejde i grupper. Jeg synes ikke det er noget man skal gøre altid, og jeg synes man skal skifte grupperne fra gang til gang, så vi får mulighed for at arbejde på forskellige måder.

Computere er rigtig dejligt at have, og jeg ville ikke kunne undvære den i min daglige skolegang. Det er ikke altid godt at alle har computer i grupperne, fordi man hurtigt kan komme til at koncentrere sig om noget andet når man sidder med hver sin, men der er mindst 1, der skal have computer.

- Jeg synes at gruppearbejde er en god ting da man er flere om det samme emne og kan dele tingene op i små dele så vi alle sammen kan bidrage med noget positivt.

Til tider kan man i gruppe godt miste motivationen til at lave noget, da man nemlig har en computer som kan gå på alverdens hjemmesider.

- Det er helt fint at arbejde i grupper. Jeg synes det virker rigtig godt. Der har så været nogle problemer med arbejdsmoralen i lige præcis min gruppe, men hvis man får en ordenlig gruppe virker det helt fint. Når alle har en computer bidrager vi alle med viden fordi vi alle kan undersøge det.
- det har været fint nok, men vi har ikke haft tid nok til at producere det vi gerne ville. det er meget godt at alle husker sin computer, så vi kan bruge dem alle og folk kan bruge deres egen for at kunne søge efter information, eller skrive i et dokument på deres egen.
- Det har været rigtig godt for så havde vi alle chancen for at være med. Det dårlige er at der så kun er en der skriver det hele og nogle andre keder sig.
- Godt: At alle har en computer gør at man kan have flere sider åbne på samme tid, og researche hver

sin del på samme tid. Derudover gør det meget for gruppearbejdet, fordi arbejdet generelt går hurtigere.

Skidt: Man kan sidde og lukke sig inde med sin computer, og glemme at man laver gruppearbejde.

- Jeg synes at det har været rart at arbejde sammen med andre. Dette gør at man ikke selv står med alt arbejdet alene, men derimod er nogle stykker så arbejdet kan deles mellem gruppemedlemmerne. At alle har en computer, gør selvfølgelig arbejdet lidt længere, når der fx skal findes informationer på nettet, eller der skal produceres powerpoint eller videoer.
- når man er i en god gruppe dvs. folk man er gode til at samarbejde med så sker der meget især fordi vi alle kan noget når vi har computere men samtidig er det nemt at gå på facebook og spille og så kan man nemt falde i en grøft
- Det har været en yderst dejlig oplevelse at være i grupper, hvor alle har en computer, you crazy punk! :D
- Jeg synes jeg var kommet i en god gruppe. Men måden de grupper blev delt på var overhovedet ikke optimal.

Jeg synes vi som i engelsk skulle skrive hvem vi arbejder godt sammen med og hvem vi overhovedet ikke kan med. Dette skulle være anonymt for resten af klassen hvad det enkelte individ har valgt. Læreren skulle ud fra dette vedtage grupperne før undervisningen og fastholde at sådan her er det altså. Ingen bliver nogensinde enige om den slags og der er altid nogle der brokker sig. Så læren skal altså lave grupperne FØR timen.

- Det har været godt. Det giver følelsen af man ikke sidder alene med tingene, og har andre at dele opgaven med.
- Nice at arbejde i grupper, godt for sammenhold
- Det kan både være godt og skidt at være i grupper da folk måske ikke kan enes så godt over længere sigt.
- Det har været godt.
- Det har været godt. Man har kunne dele det op, og det er gået hurtigere og nemmere.
- Jeg synes kun det har været en god oplevelse at skulle arbejde i grupper, så kan man jo uddele arbejdet en smule, så man ikke sidder med det hele alene
- Grupper er meget positivt fordi alle mennesker har forskellige gode inputs. Det er godt at alle har en computer fordi det gør det nemmere at finde ud af mange ting på samme tid.
- Det kan være godt at arbejde i grupper, men engang imellem har man også brug for noget individuelt arbejde.
- Min gruppe har været god, men syntes at den måde grupperne blev valgt på var noget lort. Det var på ingen måde særlig venligt og mange blev meget aggressive.

Med hensyn til computeren er det både godt og dårligt. Godt fordi alle kan være med, men dårligt hvis man vælger at lave arbejdet på en computer.

Smag og behag.

- Det gør det en del nemmere at alle har en bærbar og jeg synes det har været sjovt og godt at arbejde i grupper.

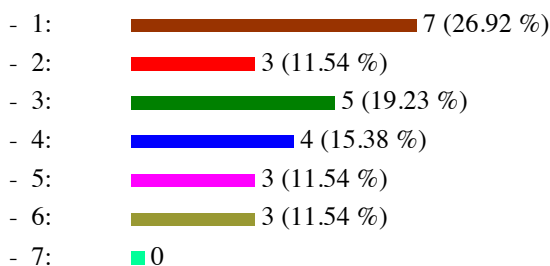
Bilag 3:

Brøndby Gymnasium Slutevaluering

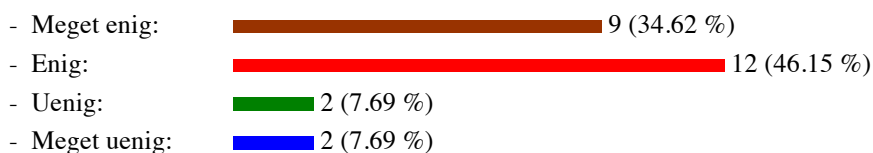
Submitted answers: 26

Questions: 24

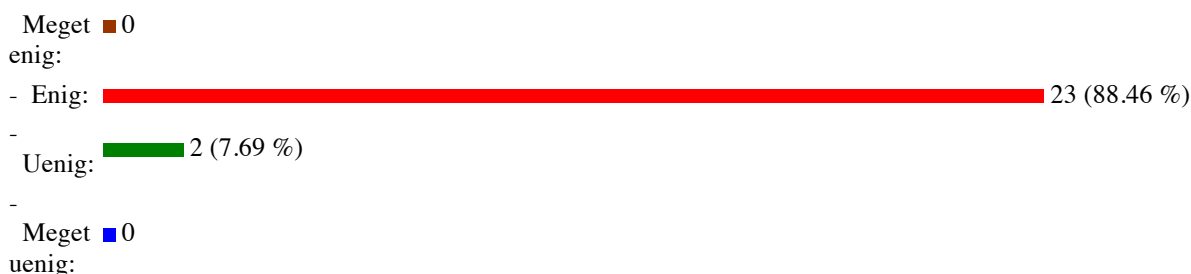
Hvilken gruppe er du i?



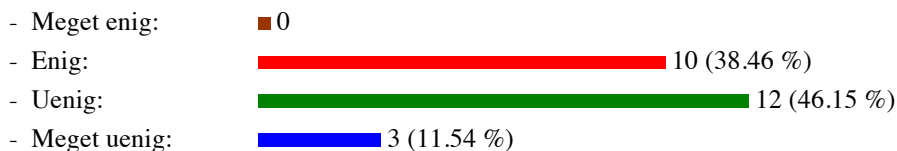
Det er vigtigt for mig at vores film er fagligt i orden når den skal ligge på youtube og facebook, hvor alle (eller mange) kan se den



Læreren var god til at hjælpe med de tekniske problemer?



Vi havde tekniske problemer undervejs






Diskussionerne i gruppen har været gode og bidraget til det faglige?







Produktionen af små digitale produkter som PPT, film og Xtranormal tegnefilm har øget mit engageret i arbejdet med historien



- Enig:  13 (50.00 %)
- Uenig:  6 (23.08 %)
- Meget uenig:  1 (3.85 %)

Det er vigtigt for mig, at film og animationer er underholdende og ser pæne ud, når de kommer på youtube og facebook.

- Meget enig:  6 (23.08 %)
- Enig:  16 (61.54 %)
- Uenig:  3 (11.54 %)
- Meget uenig:  0

Hvilket kamera (web eller mobil) har I brugt i gruppen? og hvorfor det ene frem for det andet?

-
- Vi brugte webcam på computeren.
- Samsung Galaxy s 2, den havde det bedste kamera
- xtranormal
- mac web cam
- vi brugte mobil. fordi det var det der var lettest
- Vi brugte mobilen, da den har et bedre kamera og lyd end computeren.
- vi brugte vores iphone, fordi det var det oplagte fordi vi intet videokamera havde.
- Iphone fordi det var nemmest.
- Vi brugte mobiltelefon - giver en bedre kvalitet
- vi har brugt en mobil, fordi det var lige det vi havde ved hånden
- iphone kamera.
- Web fordi det var bedre kvalitet og så lå det på computeren, når man havde filmet
- Vi har brugt mobil. (ingen begrundelse) det var den vi lige havde på os.
- Vi brugte en mobil til at film med. Vi synes at den havde en fin kvalitet.
- Vi brugte computeren webcam, da vi havde noget tekst på computeren og det vil gøre det nemmere.
- Webcam på pc.
- vi har brugt iphone .
- Vi har brugt en iphone til at filme, da det har været det nemmeste og det hurtigste.
- vi brugte mobil fordi det var det eneste vi havde.
-
- Vi brugte computeren fordi vi fandt det nemmest
- Har brugt en Iphone. Fordi vi lige havde det ved hånden, og det er nemt at overføre.
- Vi brugte en mobiltelefon.
Det gjorde vi fordi vi lige havde det ved hånden, og det var nemmest.
-
- Vi brugte en iphone, da det var nemt og lige for hånden.

Hvilke konkrete tekniske problemer har I haft?

- at vores film ikke kunne vises.
- Jeg tror ikke rigtig vi havde nogle
-
- Vores første film kunne vi ikke lægge på youtube, og vores nedskrevet kildekritik var væk.

- uploadings problemer
- vi var så heldige at vi ikke støtte på tekniske problemer.
- Vi havde problemer med at ligge filmen ind på youtube.
- ingen
- Det var ikke et decideret teknisk problem, men vi havde ikke sørget for at alle havde kodet til xtranormal filmen, sm så resulteret i at vi ikke kunne vise vores film, da hende der havde kodet var syg.
- xtranormal koden havde vi problemer med da ikke alle i gruppen havde den
- ved at lægge tingene på nette eller her ind
-
- Med at sætte filmen ind på youtube.
- Vi kunne ikke få gemt vores Xtranormal film, så vi kunne vise den for klassen.
-
- ingen.
- xstranormalfilmen gik ikke så godt med at få den lavet.
- At få sagt og gjort de rigtige ting ellers var der ingen direkte tekniske problemer.
- Ikke rigtigt nogle
- Vi havde problemer med at få filmen overført til youtube. Også havde vi et lille problem med at få filmen rigtig transformeret.
-
- ikke rigtigt så mange problemer, som vi ikke kunne løse.
- Enkelte problemer som vi selv fik løst
- Vi havde ingen
- Vi skulle lige finde ud af at få det ind i på computeren, men det tog ikke længe.
-

Hvordan fik I løst eventuelle tekniske problemer?

-
- Prøvede os frem.
-

- vi havde ingen
- Vi kunne ikke løse vores problem, da vi ikke kunne få fat på hende der var syg
-
-
- ja :)
- Karsten hjalp os.
- Filmen blev ikke vist. Vi lavede kildekritik om.
-
- prøvede os frem med forskellige ting
- evt. genstarte computeren, ellers var der nogle i gruppen, som kunne løse det.
- ikke altid kunne det løses
- Vi fandt for det meste selv ud af det
- ingen.
- Vi ringede til personen der havde koden
-
-
- fik hjælp af de andre fra klassen
-
- de kunne ikke løses.
-
- Vi havde ingen
-

- Vi prøvede os frem, og spurgte til råds.

På hvilke måder synes du, at it fungerede godt i dette forløb?

- Det var anderledes
-
- It er altid godt, det gør at folk er med på tingene og ikke bare tænker. øhhhh det gider jeg overhoved ikke
- Det fungerer godt da man på den måde har fået et produkt fra hver time, det er dog ikke så godt at regne med at det altid fungerer.
- fagligt er det federe at se film og høre det igennem en skærm end at læse det i en bog
- Det var styr på hvad vi skulle lave i de næste mange moduler, så at ingen var i tvivl hvad der skulle foregå det kommende modul.
-
- at gruppearbejdet fungerede
-
- det gør det mere spændende og nemmere at lave
- det fungerede godt fordi man har flere muligheder på nettet end man har uden it
- Jeg synes powerpointene var gode og gør det nemt at overskue.

- Nu er it meget inde over vores skolegang, så synes det var fint nok. Kunne godt lide at lave filmen i Xtranorma, det er en anden god måde at lære på, som også kan gøre undervisningen lidt sjover.
- Det fungerede godt i research og det at viden om emnet.
- Nogenlunde godt.
- ingen måder
- Det at vi lavede film og powerpoint.
-
- It fungere godt da det er en mere fantasi fuld og spændende måde at vise sit historiske materiale.
- man brugte ikke så lang tid på at få skrevet noget. Man kunne samle informationer, hvis der var behov det dette. Det var mere motiverende.
- Man fik lavet nogle andre ting end man plejer i historie.
-
- Man fik mere ud af det.
-
-
- Det er gået meget godt, og vi har prøvet nogen forskellige ting.
- det gik ikke særligt godt

Beskriv de områder hvor du synes, at it fungerede mindre godt i dette forløb.

- ved xtranormal filmene. Jeg synes ikke det er en god måde, da jeg ikke synes at man får særlig meget ud af det.
- da vi var mange i en gruppe, og kun brugte en computer
- Det program vi lavede film i (xstranormal)
- lidt for meget med Xtranormal-film
- Hvis internettet ikke fungere kan hele timen g undervisning gå op i røg.
-
- Da vi lavede film kunne vi ikke få den gemt så vi kunne vise den for klassen.
- Ved da vi skulle lave film
- når nettet gik ned, eller når der var problemer med uploading

- nogle gange kan folk godt ende på de forkerte hjemmesider hvilket gør at de ikke er med på det vi skal arbejde med.
- It har fungerede godt bortset fra powerpointene hvor mange af grupperne skrev for lange tekster
- I forhold til at skulle sidde og lave animation.
-
- De to forskellige slags film vi lavede fungerede ikke efter min mening.
- Det gjorde det svært at involvere alle i arbejdet.
- Det gjorde det svært at involvere alle i arbejdet
- Personligt synes jeg ikke it og historie fungerer sammen. Dog synes jeg, at det har været sjovt at lave.
- når man skulle ligge filmen på youtube, så gik det ikke så godt da nettet var dårligt.
- Det var kun 1 eller 2 der kunne sidde om det tekniske produkt.
- Hvor vi kun havde et modul til at lave filmen, da vi skulle klippe i filmen.
- Da vi skulle ligge vores film ind på youtube, der fungerede det ikke særlig godt.
- Kan ikke lige komme på noget. Skal skal det være hvor der ikke var internet forbindelse...
- Hvis der ikke var nok at lave til alle, var der tildenser til at lave alt muligt andet på computeren.
- måske ved film
- ved gruppe arbejde, fordi ikke alle har læst på lektion
-

Beskriv hvad du mener, der er fordelene ved at arbejde med historien gennem it-produkter som Powerpoint, film og tegnefilm.

- det er federe end at læse i en bog
- man kuser det bedre når man arbejder med det
- For et bedre overblik over forløbet
-
- Man får repiteret det hele, og man får lov til at arbejde længere tid med tingene. Det gode var også at man skulle have noget færdigt i sidste ende, så man bliver nød til at lave noget.
- Især powerpointene gør at man er 100 % sikker på at have nogle noter osv. efter forløbet.
- Man bliver mere engageret.

- Man får et bedre overblik over forløbet.
- Det gør at det bliver lidt mere interessant at arbejde med teksterne.
- At det er sjovere og mere underholdende
- det er en god måde at vise sin historiske viden
- bla bla
-
- det for både sat billeder og tekst på det hele, og gør historien flot og farverig.
- Man smider ikke tingene og kan altid hive det frem og læse det igen.
- Man får lavet noget anderledes end kun at læse kilderne og svare på spørgsmål.
- Fordelen med film er at det godt kan bliver sjover at se på. Det bliver mere interesant end at læse op fra en bog, så det er ikke helt så kedeligt end at læse 10 sider i en bog.

Det gode er også man kan hurtig se den igen, og det måske er forkortet ned.

Det sammen med powerpoint. Det står i meget korte og præcise sætninger. Der er ikke alt muligt unødvendigt stof.

-
- det er sjovere, og det øger mit engagement i forhold til historietimerne.
- det gør det mere spændede og sjovt at lære
- Selvstændig og alle kan finde informationer i internettet som hjælpemidler.
- Det er en anderledes arbejdsform
- Man kommer til at tænke over hvad man skriver ned, og skal vise for klassen.
- Jeg synes ikke der er nogle fordele ved det, fordi jeg synes ikke man kommer nok ind i historie emnet
-
- Man kan bedre vise sit emne frem

Beskriv hvad du mener, der er ulemperne ved at arbejde med historien gennem it-produkter som Powerpoint, film og tegnefilm.

- At man ikke for sagt det rigtige. Og især med Xtranorma. Nogle gange kan menneskerne ikke helt udtale det de skal sige ordentlig, så man kan komme til at misforstå det, eller ikke få det til at hænge sammen.
- Det tager længere tid, da det skal stå pænt og ordenligt. Meget redigering.

- hvis der er problemerne med internettet
- For mig personligt fungere det slet ikke, da jeg ikke synes jeg lære noget.
- Jeg synes, det bliver kedeligt i længden, og det er bare ikke en arbejdsmetode, der engagerer mig.
- Folk surfer bare.
- tekniske problemer
- Hvis computerne eller hjemmesiderne går ned.
- ikke alle er i gang på samme tid og ikke alle kan sidde om en computer
- Man får ikke fat i alle de dybdegående ting.
- Det bliver ikke så seriøst og det er begrænset hvad man får ud af det, i forhold til den tid man bruger på det.
- Det tager for lang tid i forhold til det faglige indhold.
- ingen.
- Det kan til tider godt blive useriøst
- Hele gruppen kan ikke være med til arbejdet på én gang.
- kan ikke finde nogen
-
- I filmene (xtranormal, tegnefilm) kan det være svært at få ens viden formuleret ned til en samtale.
-
- Man får ikke fat i alle emnerne
- Man kan hurtigt komme til at lave alt muligt andet på nettet end det man skal, specielt når tingene bliver svære.
- det kan nemt blive useriøst hvis det ikke bliver gjort rigtigt
- Alle i gruppen kunne ikke være med.. altså det var svært at sidde 5 mennesker om en computer. så det var kun en eller 2 der sådan lavede det.
- Har jeg vidst allerede skrevet.
- at man skal gemme tegnefilmen på en måde som vi ikke kunne finde ud af.
-

Hvilken del af forløbet var sjovest at arbejde med?

- filmen
- filmene vi selv lavede
- Normalt ville jeg sige filmen men fordi at min gruppe var meget tidspresset og at vores resultat ikke endte med at blive godt så vil jeg sige powerpointet var sjoveste. For der arbejdede min gruppe godt sammen og det var sjovt at lave.
- Det var at lave xtranormal filmen.
-
-
-
-
-
- Da vi skulle filme
- Powerpointene.
- xtranormal
- filmen
- xtranormal film var sjovt.
- Film
- Kunne godt lide powerpoint eller Xtranorma.
- egen film.
-
-
- film via mobilen.
- Alle var lige nogenlunde.
- samarbejdet
- Ikke rigtigt noget
- da vi skulle lave film

- it-delen
- Powerpoint

Har I delt opgaverne imellem jer - eller har I arbejdet sammen om alt?

- Vi har primært haft lige stor rolle alle sammen, og arbejdet om det samme. Nogle gange delte vi det dog op, så nogle lavede research og andre noget andet.
-
- I starten delte vi opgaverne godt, men efterhånden så var der bare en eller to der virkelig lavede noget og ikke rigtig uddeligeret opgaverne.
- Vi har stort set arbejdet sammen med det hele
- vi arbejder sammen om det hele. Nogle arbejder selvfølgelig mere end andre, men sådan er det jo.
- arbejdet sammen
- Vi har delt opgaverne imellem os, så vi stod for hver vores del
- Har arbejdet sammen om næsten alt.
- sammen om alt
- Vi har både lavet opdelt, selvstændigt og gruppearbejde.
- Vores gruppearbejde gik ikke særlig godt, da det var de samme der lavede det hele, da der var nogle i gruppen der ikke var engageret
- Nej det har vi ikke. Det er kommet meget an på hvem man er kommet i gruppe med.
- lidt af begge dele
- Vi har delt opgaverne op mellem os.
- begge dele
- Vi har fordelt opgaverne.
- Sammen om alt
- Vi har for det meste alle arbejdet sammen, men til dels delte vi opgaverne.
- Jeg synes vi har arbejdet godt sammen om alt.
- arbejdet sammen om alt
- Vi har gjort begge dele. Det har været lidt efter hvor meget vi har skulle nå på et antal tid.
- delt opgaverne nogle gange og arbejdet sammen om alt nogle gange

-
- Vi har arbejdet sammen om alt.
- arbejdet sammen om alt eller jeg og nogle få
- Arbejdet sammen, men det var ofte en der lavede det meste.

Har nogen i gruppen lavet mere end andre?

- ja, dem der sad ved computeren har ligesom styret det.
- ja
- ja
- Altid været.
- Jeg tror at der er nogen der har "lavet" mere end andre.. Men grunden til dette er at der kun kan sidde en person og styre computeren.
- Ja det synes jeg. Nogen har været dårligere til at tage sig sammen.
- Ja
- Ja.
- nej
- Jeg tror vi er et par stykker der lavede en smule mere end de andre.
- det synes jeg ikke
- ja det vil jeg mene.
- Tror vi alle har lavet lige meget.
- det mener jeg ikke, nej.
- Det er der jo altid, men alle var godt med
- ja,
- Det tror jeg ikke
- Pigerne var mest aktive
- Der har været forskellige personer som har været aktive de forskellige dage men alt i alt syntes jeg vi har lavet lige meget.
-

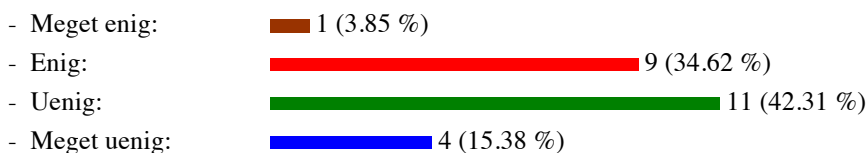
-
- Ja der har været.
- ja
- ja det har været meget opdelt
- ja
- ja?

Er det i orden hvis nogen i gruppen laver mere end andre?

- alle skal prøve at bidrage til gruppen med så meget som muligt.
- Jeg synes det er rigtig irriterende
- I vores gruppes tilfælde ville jeg sige ja. Vi har nemlig alle arbejdet godt og seriøst, men igen kan alle ikke skrive på computeren samtidigt.
-
- ja hvis alle er enige om dette
- Nej, absolut ikke.
- nej
- nej det synes jeg ikk, alle skal være med
- kommer an på om det er selvvalgt af den person. men ellers ikke
- Alle skal være med, men vi kan jo ikke sidde 5 om én com, så der må noen skrive og andre læse op osv.
- Synes jeg ikke. Alle skal da bidrage. Det er ikke fedt, at det kun er en der laver noget, og de andre bare slapper af.
- der er måske nogle der tager lidt mere ansvar, og laver lidt mere end andre, det vil der altid være, men der skal ikke være nogle der lave det hele, og nogle der slet ikke laver noget.
- Ja hvis de har lyst til at lave ekstra, men ellers skal man prøve at fordele opgaver imellem.
- Nej det synes jeg ikke.
- Egentlig ikke - men hvis der er nogle der er mere faglige er det normalt at de laver mere end de andre.
- Det ved jeg ikke om det er, men der er jo ikke så meget andet at gøre.
- Jeg synes det er irriterende, hvis de slet ikke laver noget eller bare prøver i det mindste.
- Nej, men nogle gange kan det desværre være tilfældet.

- Det kommer an på, hvor meget mere de andre laver.
Hvis det er markant mere, så er det ikke i orden, men hvis det er småting, er det til at bære over med.
- ja
- Kun hvis det er en dag man ikke er så oplagt også derfor ikke laver så meget. det er ikke okay hvis det er hver gang der er en person som ikke laver noget. så er der jo ingen der gider arbejde sammen med den person til sidst.
- Nej, alle skal være med
- nej.
-
- ja
- nej

Logbøgerne har hjulpet gruppe til at tænke over vores arbejde i gruppen samt over det faglige stof



Har gruppelogbogen været med til at gøre arbejdet i gruppen lettere og været med til at øge jeres ansvarlighed overfor gruppen? Har det fået jer til at tænke mere over jeres opgave/det faglige stof?

- Ja, det har fået os til at tænke, men heller ikke mere.
- Nej det syntes jeg faktisk ikke det har. det har mere været noget hvor man næsten har skrevet det samme hver gang.
-
- Det har hjulpet os lidt.
- syntes jeg ikke. jeg udfyldte bare loggen, jeg læste den ikke efterfølgende.
- Nej.
- nej og nej
- Det har jeg ikke gjort jeg har taget mere ansvar, men det har gjort at man bagefter har tænkt over hvad man har gennemgået.
- nej det synes jeg ikke
- Nej det tror jeg ikke at den har.
- nej ikke rigtigt forid det altid bare var en der udfyldte det, fordi der ikke rigtigt har været tid til det
- Nej det synes jeg ikke. Det var bare noget der skulle skrives.
- Jeg har ikke engang læst logbogen så jeg kan ikke svare på det.
- Nej den har ikke virkede så godt
- nej. Vi lavede jo altid vores gruppelogbøger efter timen
- Vi kunne godt have undværet logbøgerne.
- nej det synes jeg ikke det har
- ikke rigtigt, synes ikke logbogen har betydet så meget...
-
- nej slet ik

-
- synes ikke
- Ikke rigtig.
- det har ikke hjulpet noget.
- Nej det synes jeg ikke, vi fik ikke rigtig brugt den.
-

Hvad betyder det, at I skal producere digitale produkter som PowerPoints, små film og Xtranormal produktion for din indlevelse i historieundervisningen?

- Det gør måske at man kommer lidt mere på banen, fordi man skal lave noget man kan vise.
- ikke noget specielt
- At man skal lave noget
- Ikke specielt meget. Jeg lærer bedst ved at høre efter og skrive noter.
- det hjælper måske lidt men ikke meget.
- Det betyder meget, det gør at jeg får fagligt mere ud af det
- det gør det lidt sjovere, og jeg sætter mig mere ind i det
- At det bliver kedeligere
- gør det mere spændende.
- Det gør det helt sikkert mere spændende, og det får en til at være en smule mere engageret.
- jeg synes det er sværere at lære det. jeg får mindre ud af timen.
-

- Det betyder at vi skal være mere kreative i timerne.
- det betyder at man går mere ind i det og man hunsker det bedre
- At vi øger vores viden om brug af materialer over internettet.
- Man lever sig mere ind i det fordi man skal skrive replikker og være mere grundig med det.
- Når undervisningen er sjov synes jeg man har en bedre indlæring.
- en smule mere indlevelse, men et kæmpe arbejde - specielt med filmene.
- Det er meget nemmere
- Jeg synes ikke det hjælper noget
- man laver mere i timerne fordi det man laver er sjovere og derfor går man ikke død i en bog
-
-
-

- Deter en anden måde at undervise på, som er sjover.
- Det gør at tungt stof kan blive lavet om til noget sjovt som er nemmere at få lært.

Gør det, at man skal arbejde med it-produkter (film, animation mv.), at man bedre forstår de tekster og kilder, som vi har arbejdet med?

- Hvis det er meget svære tekster, hjælper det men ellers ikke
- Ja det gør det, også fordi man skal arbejde så meget med teksterne.
-

- Synes jeg ikke..
- ja i et hvis omfang

- Ja.
- nej det synes jeg ikke
- nej, du skal stadig arbejde med dem.
- ja
- ja
-
- nej
- Ikke rigtigt.
- Ja det syntes jeg for mange gange kan man ikke huske hvilken tekst man har læste det fra. så er det nemmere at huske når den kommer fra en film. det fanger bare mere unges opmærksomhed.
- Jeg vil nu sige ja siden vi spørger hele tiden om hvordan man gør det.
- ikke rigtig, synes man får stort set det samme ud af teksterne.
- Ja, når man arbejder længere med det.
- nogle gange.
- det synes jeg, for jeg er mere koncentreret om det
- Ja det synes jeg.
- Nogle gange er tingene meget overfladiske i filmene.
så måske større forståelse, men det er kun de mest basale ting man får med.
- ja
- Det bliver nemmere at forstå emnet, fordi vi går i dybden med det, men det har - for mig - været en mindre fed periode. Jeg er mere til den der traditionelle arbejds metode, hvor man gennemgår lektien og snakker om den på klassen og skriver fælles noter. Det fungerer bedre for mig.
- Man får et overblik, men man får ikke fat i alle de dybdegående pointer.
-
- man forstår dem ikke bedre. f.eks. i Xtranormal filmene er det ikke sikkert man kan høre hvad de siger, da det er en com. det læser op af det (ligesom google-translate)

Hvordan vurderer du dit faglige udbytte af undervisningsforløbet?

- Godt.
- det er været middel

- Jeg har fået meget ud af det.
- det har været godt, jeg har fået meget ud af det.
- Jeg har fået et okay udbytte af undervisningsforløbet. Det kunne godt ha været et længere forløb.
- Det er højt. Jeg har forstået emnet rigtig godt.
- jeg er blevet klogere på korstog, men jeg synes bare vi har gentaget os hele tiden altså powerpoint, xtranormel osv. var det samme.
- middel. Jeg har fået det vigtigste med omkring emnet og det synes jeg egentlig er fint nok.
- godt
- Jeg vurderer det til okay højt.
- ikke specielt stort.
- 6 ud af 10 fra skala 1 til 10.
- Jeg har lært en del så stort fagligt udbytte.
-
-
- højt
- Det har været okay.
- ik så godt.
-
- Jeg synes ikke ja har lært forfærdeligt meget
- jeg har fået mere ud af det
- det faglige udbytte var okay.
- mindre godt.
-
- jeg har fået meget ud af det, men vi ikke helt hvor meget jeg kan huske når vi er færdige fordi det er svært at finde sine produkter frem igen
- Jeg tror ikke jeg har fået det maksimale ud af forløbet, da det ikke er den form for undervisning jeg lærer mest ved.

Hvordan kan forløbet tilrettelægges, så man lærer mere?

- Mindre gruppringer.
- en blanding af tavleundervisning og alternativ undervisning.
-
- Det er svært, fordi man kan jo ikke tilfredsstille alle.
- lidt ligesom det vi har gjort med det her. altså lave nogle ting ud fra det vi har læst.
- Mindre Xtranormal-film.
-
- Mindre it og få samlet noget mere op, så læren kan tjekke om man får fat i alle pointerne.
- Mere tavleundervisning
- flere fremlæggelser eller en aflevering i gruppen
- det må læreren finde ud af
- Man kan måske lave nogle opgaver hvor man skal bruge kroppen noget mere.
- Der skal være lige flere moduler.
- at der måske er mere tid, fordi det var som om vi var under tisdreds
-
- Det er svært at sige for vi havde jo kun et vist antal timer til forløbet og vi skulle jo nå alt sammen.
- syntes det var fint som det var, jeg har ikke de store justeringer.
- det ved jeg ikke
- Det ved jeg ikke helt
-
- ved ikke helt. jeg lærte mig under forløbet
- ???
- Måske noget mere tavleundervisning, eller spørgsmål til kilderne osv..
- at man lærer noget nyt hver gang og ikke gentager de samme ting.
- Ved jeg ikke.

Bilag 4:

Gribskov Gymnasium Slutevaluering

Submitted answers: 23

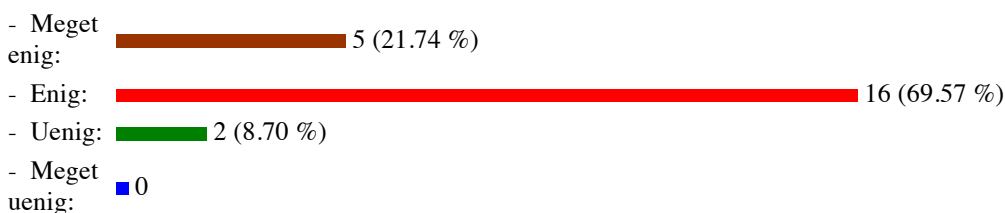
Questions: 23

Hvilken gruppe er du i?

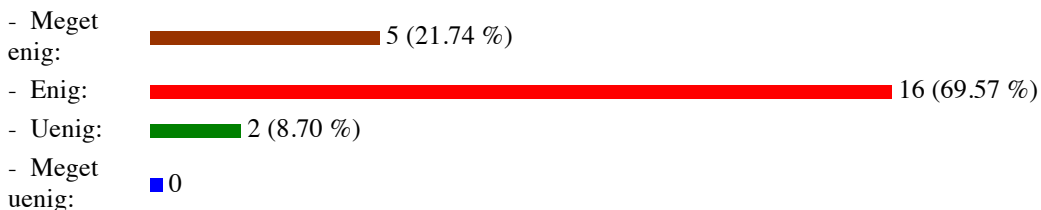
- 2
- 3
- 6
- Gruppe 2.
- 5
- 6

- 5
- 4
- gruppe 1
- 1
- 4
- 1
- 2
-
- 5
- 1
- 4
- 5
-
-
- gruppe 1.
- 2
- 6

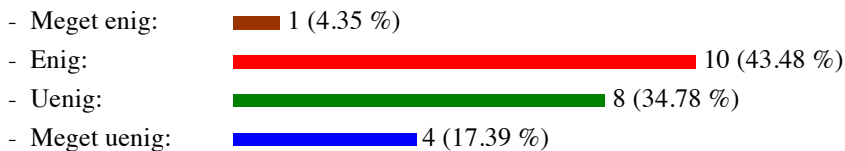
Det er vigtigt for mig at vores film er fagligt i orden når den skal ligge på youtube og facebook, hvor alle (eller mange) kan se den



Læreren var god til at hjælpe med de tekniske problemer?



Vi havde tekniske problemer undervejs



Diskussionerne i gruppen har været gode og bidraget til det faglige?



Meget uenig:

Produktionen af små digitale produkter som PPT, film og Xtranormal tegnefilm har øget mit engageret i arbejdet med historien

- Meget enig: 3 (13.04 %)
- Enig: 12 (52.17 %)
- Uenig: 6 (26.09 %)
- Meget uenig: 2 (8.70 %)

Det er vigtigt for mig, at film og animationer er underholdende og ser pæne ud, når de kommer på youtube og facebook.

- Meget enig: 6 (26.09 %)
- Enig: 13 (56.52 %)
- Uenig: 4 (17.39 %)
- Meget uenig: 0

Hvilket kamera (web eller mobil) har I brugt i gruppen? og hvorfor det ene frem for det andet?

- Vi brugte en bærbars cam, da det er hurtigt og nemt at holde styr på optagelserne.
- Webcam på computer
- Vi brugte et webcam, da vi ikke havde en stik til at fører klippene over, og det var også lettere, da man kunne have et manuskript på skærmen samtidig.
- Cam fra bærbar :p
- Vi brugte iMovie på min mac. Det er nemt nok at benytte.
- Min gruppe brugte webcam da vi ikke havde andet.
- Til at lave filmen til Youtube brugte vi Amalie F's computer. Lyden på optagelserne var bedst derpå og der var ikke så meget støj på "linjen".
- Vi brugte Amalies webcame på hendes computer. Det brugte vi istedet for at bruge mit. Mit webcame var dårligt, og hendes var meget bedre.
- Vi brugte webcam på en af computerene.
- Vi brugte en bærbars, så vi havde videoen lige efter vi havde optaget det.
- Vi brugte et webcam i en Mac computer grundet at det virkede som de nemmeste og man kunne lave effekter på videoen som man ikke kunne på 'almindelige' computere.
- Vi har oftest brugt web cam, fordi i vores bærbare computere har et indbygget webcam og derved et 'stativ' som det står i.
- Vi brugte en Iphone da vi skulle optage video. Mest fordi vi ikke havde andet, men så er den jo også lille og handy
- Vi har brugt webcam.
- vi har brugt webcam fra vores computere fordi det var lettest, da alle indstillinger allerede

ligger på computeren

- Vi benyttede første gang en iphone, da det var det bedste optagelses udstyr vi havde.
- Vi har brugt et webcam fra min computer til at filme vores film. Vi brugte det, fordi jeg kendte programmet.
- Webcam i en computer. fordi det var hvad vi havde.
- Web-cam på computeren, fordi det var klart det nemmeste, så lå det på computeren og skulle ikke først sendes.
- Vi har brugt webcam fordi at det var hurtigere og a smartere. Når vi var færdige med at filme lå den allerede på computeren. Hvis vi havde brugt kameraet på en mobil ville kvaliteten have været dårlig og det ville tage lang tid at loade den til computeren. Desuden ville vi også have haft brug for et stik til at få filmen over på computeren.
- web-cam fordi vi synes det var nemmest
- Vi har brugt webcam, fordi vi havde tekniske problemer med telefoner.
- Vi har brugt webcam, da vores mobiler ikke havde god nok lyd.

Hvilke konkrete tekniske problemer har I haft?

- At vi ikke kunne få tingene uploadet.
- hvis web-cam vi skulle bruge og hvis web-cam der fungerede ordentligt
- Vi havde nogen gange problemer med lyden til vores videoer
- Vi havde optaget en masse optagelser i et bestemt filmprogram. Men efter vi havde optaget det hele, fandt vi ud af, at den ikke havde optaget lyden. Derfor skulle vi filme det hele om næste dag i et andet program.
- Telefonerne virkede ikke, og forskellige personer var fraværende, så vi ikke kunne filme.
- At vores tekst var spejlvent, men det blev ordnet på 5 sek.
- ikke rigtig nogle
- ingen rigtig
- Vi havde problemer med lyden nogle gange, men det ordnede vi undervejs.
- Vores mobiltelefoner havde ikke en særlig god lyd kvalitet.
Vi kunne ikke bruge webcam-programmet på computeren
- ikke rigtig nogle.
- Ikke rigtig noget stort.
- Vi valgte at filme vores film i et program hvor vi kunne få specielle effekter på. Vi havde dog glemt at tjekke om lyden var med, så da vi næsten var færdige med hele indspilningen opdagede vi at vi måtte filme på ny med det originale program, derfor havde vi meget travlt den sidste dag da vi også skulle nå at klippe osv.

- Det eneste tekniske problem vi har haft, var en computer der lukkede ned fordi den blev for varm, men det havde ingen større betydning da vi bare kunne bruge en af vores 4 andre
- Ingen
- Vi havde lidt problemer med at uploade vores video en af gangene, med det gik i orden.
- Vi har ingen tekniske problemer haft.
- Noget omkring lyden på de computere der havde strøm.
- Ingen tror jeg.
- Vi kom til at bruge en optagelses program der ikke optog lyd
- Ingen tekniske problemer. Kun at der blev glemt at trykke "start" et par gange ;)
- Vi havde lidt problemer med MovieMaker.
- ingen

Hvordan fik I løst eventuelle tekniske problemer?

- vi fik strøm på en af computerene der også kunne optage lyd samtidig.
- Ved at trykke "start".
- Som sagt: Vi har ingen tekniske problemer haft.
- fandt et ordentligt web-com
- gjorde det selv, easy!
- Som nævnt i forrige filmede vi i stedet på det originale program hvor lyden var på filmen, sådan løste vi problemet på trods af vi fik meget meget travlt.
- Vi brugte Windows Moviemaker i stedet for webcam programmet.
-
- Svar står ^
- Man kunne vælge at spejlvende ens film, ret let.
-
- ved at prøve igen.
- Vi fik personen som snakkede til at snakke højere.
- Vi prøvede med noget andet.

-
- Vi spurgte Lars.
- havde ikke nogle.
- Vi ville nok hjælpe hinanden eller spørge læreren.
- Vi brugte et anden program for at løst problemet
- Vi så filmene igennem og tjekkede for fejl.
- Vi brugte noget andet.
- Vi filmede det på en computer.
- det var på min eller amalie mac så der har ikke rigtig været nogle

På hvilke måder synes du, at it fungerede godt i dette forløb?

- Film produktionerne har fungeret rigtigt godt. Det er meget sjovere at lave film og derved får man også bedre styr på tingene i stedet for at man skal sidde og tærpe det hele.
- Jeg synes at IT virker rigtig godt som et evalueringsprojekt.
- At tage noter og vores power points.
- Det fungerede godt fordi stoffet godt kan gå over og bliver dødssygt når man læser i en bog hele tiden. Jeg synes det var en god måde at formidle stoffet på og man havde det samtidig sjovt og godt i gruppen.
- Jeg kunne godt lide det med at svare spørgsmålene på moodle. Fordi så genopfrisker du det som man har forberedt der hjemme fra.
- Det er bare sjovere end at det normale, og dermed bliver det federe at have historie.
- Det fungere godt da det er sjovere at lave ting på pc'en end det er i hånden.
- Det har været hurtigt og nemt at finde informationer til emnet.
- Vi kan arbejde med hinanden og have det sjovt samtidig med at vi laver noget. Og så har vi stort set de samme ideer og den samme forståelse af tingene, syntes jeg.
- powerpoints og nettet er en god måde at fremme undervisningen
- Det har været bedre og mere effektivt at arbejde på denne måde, da vi har mere orden over fremlæggelser.
- Jeg synes all around det var rigtigt godt, at vi brugte it i forløbet.
- Det er altid rart at kunne bruge computer i et forløb så man kan gemme online.
- Jeg synes ikke rigtig vores gruppe fungerede. Det var meningen at vi selv måtte vælge grupper. Det fik vi ikke lov til så vi arbejder ikke godt sammen og vores kommunikation var ikke god.

- Jeg synes it virker rigtig godt i sådan en undervisning. Jeg synes undervisningen bliver meget sjovere når der er en smule it blandet ind, også er det jo også bare en nem måde at dele produkterne på
- Jeg synes, det fungerede godt, da vi skulle lave de små film, fordi det er en (sometider) underholdene måde at forklarer noget ellers tørt materiale
- Det har været godt at vi kunne gemme det online, og sende det til hinanden hvis nogle var fraværende. Derudover er det bare bedre og nemmere at arbejde med computere.
- Vi fungerede godt på den måde at alle leverede gode informationer og gjorde deres arbejde.
- Rigtig godt, da vi bliver tvunget til at lære om emnet fordi vi skal fortælle om det på en film ol.
- Jeg synes at det var fint at der var blevet fundet noget på nettet som vi kunne bruge til "projektet". Men det gk meget hurtigt hen og blevet meget useriøst.
- Samarbejde.
- Det fungerede godt, for at få mere viden og lave produktet.
- det er dejligt at arbejde med moodle

Beskriv de områder hvor du synes, at it fungerede mindre godt i dette forløb.

- Jeg kan ikke rigtig komme i tanke om noget
- Moodle, så man kunne huske det man lavede.
- Det er et krav at vi sidder med computeren når vi laver det her, det vil sige at dem som ikke har disciplin til at lade være, sidder på facebook.
- Vi skulle nok havde gået i gang tidligere med nogen af vores ting
-
- Det synes jeg ikke overhovedet.
- der har været alt for meget film
- Hmm.. det ved jeg ikke lige?
- ...
- Mobiltelefoner var ringe
- hmmm... kreativitet ;)
- ikke rigtig nogle dårlige områder
- Jeg synes videoerne blev øv at lave i længden og kedelige at se høre på i klassen da alle grupper havde om det samme emne.
- Jeg synes der blev lige lovligt meget film og sådan tilsidst, jeg lærte ikke så meget af det. Hvis jeg skulle ha' lært rigtig meget skulle vi først ha' haft en masse gennemgang, og undervisning i det, hvor vi bagefter kunne opsamle det hele som evaluering i en film.

- jeg kunne ikke rigtig lide filmene da jeg ikke rigtig syntes at man fik det hele med selv da arbejdet blev fordelt i gruppen
- Da vi havde de tekniske problemer der fungerede det ikke så godt.
- Mange af de ting vi lavede krævede meget tid, og det havde vi ikke nok af.
- Hvis der er problemer med noget, og man ikke kan få det løst.
- Når det ikke fungerer som det optimalt burde gøre! med henblik på film uden lyd.
-
- Det synes jeg ikke det gjorde.
- På det alvorlige plan. Vi ville alle gerne have at vores film var underholdene og derfor blev selve videoerne ikke særlig alvorlige af udseende.
- Mobiltelefoner. Nuff' said.

Beskriv hvad du mener, der er fordelene ved at arbejde med historien gennem it-produkter som Powerpoint, film og tegnefilm.

-
- Fordelen er at folk som normalt ville stå af ved skriveopgaver eller lign. vil måske finde brugen af diverse it-produkter mere engagerende.
- Det er underholdene at se i timerne, og det er underholdene at lave. Derudover er det nemt at gemme.
- det kan give et mere humoristisk syn på tingene
- Det bliver ikke kedeligt. Oftest er en historietime en der står oppe ved tavlen og fortæller om hvilken krig DK nu var med i for 117 år siden. At vi bruger vores hverdag i timerne gør at eleverne er mere med.
- Det bliver meget mere spændende at lave det, men også at se hvad de andre har lavet
- Jeg tror det er bedre at gøre det på den måde, end at man hele tiden skal læse.
- Det er sjovere at lave, og man lærer mere end hvis man bare står og læser halvt op fra et eller andet. Man skal arbejde lidt med det, og dermed får man det nemmere ind, synes jeg.
- Fordelene er at det er en del lettere end at læse en bog og sidde og skrive det ned i hånden.
- Det gøre det sjovere og kan give et bedre overblik
- Når vi skal lave film og sådan noget, kræver det at vi skal læse vores informationer flere gange, og derfor sidder det meget bedre fast.
- Som skrevet så bliver vi tvunget til at lære om emnet.
- Hurtigheden.
- Det gør det mere spændende, og man bliver mere motiveret til at læse stoffet, for at kunne lave produktet.

- Film produktionerne har fungeret rigtigt godt. Det er meget sjovere at lave film og derved får man også bedre styr på tingene i stedet for at man skal sidde og tærpe det hele.
- Det er sjover og lettere end at gruppen skal stå med papir i hånden og fortælle, det bliver kedeligt.
- Det mere motiverende.
- Det gør det hele lidt sjovere, og man har mulighed for at være kreativ og lave filmen på en måde, så man ved at man husker det faglige også.
- Jeg synes det er en god måde at arbejde på. Jeg synes det er smart man kan komme alt muligt på så det ikke bliver kedeligt.
- Det gør det mere anderledes og måske mere spændende. Det gør at man er mere "på".
- De er lidt mere underholdende end at se på en tavle og høre en lærer snakke.
- det er lettere at få sig selv til at se det end det er at læse en lang tekst. (for det meste)
- Det er godt at man kan lave illustrationer og lyde sådan at det ikke bliver totalt kedeligt at kigge på. Hvis man har seks grupper hvor alle grupperne har valgt at lave film hvor der bare sidder en person og snakker og kigger ind i kameraet bliver det hurtigt kedeligt.

Beskriv hvad du mener, der er ulemperne ved at arbejde med historien gennem it-produkter som Powerpoint, film og tegnefilm.

- Nogle gange driller tekniken og så er det ikke så fedt.
 - tingene bliver skåret ind til benet for at det ikke skal tage for lang tid og hvis man har nogle faglige spørgsmål om slevet teksten eller andet man gerne vil vide kan det være svært at finde læreren da han skal rundt til alle og dermed hele skolen
 - Det kan blive lidt useriøst, så man skal lige holde sig selv koncentreret.
 - Det kan godt være tørt. Forstået på den måde at vi selv skal læse materialet og selv finde frem til tingene. Man får måske mere ud af det hvis man ind i mellem får en mundtlig gennemgang.
 - Det svært at få nogen til at stille op til at være fortæller i videoer
 - Det kan hurtigt blive ret useriøst, og man kan hurtigt komme til at gå mere op i hvordan filmen ser ud end hvor højt det faglige niv. er i den.
 - Det kræve rigtigt meget tid, og nogle gange kan det være svært at komme op med kreative ideer.
 - Altså man skal passe på med at det stadig er historisk relateret og svarer til det man har om.
 - syntes ikke vi lærte noget af det siden vi har læst om tingene før vi lavede fim og ppt
 - Det kræver at man har en viden om brugen af disse it-produkter og det er nogle gange dobbelt arbejde når du både skal sætte dig ind i programmet samt opfylde opgaven på samme tid.
- I nogle fag har vi brugt et hvis antal moduler til at blive sat ind i programmerne og jeg ser lidt det som spild af tid.
- Det er igen de tekniske problemer der har været i løbet af projekterne.
 - Jeg synes ikke, at der var nogle ulemper. Jeg har dog hørt fra nogle, at de blev trætte af alt det film.

- ikke rigtig nogle ulemper.
- Synes ikke der er nogle.
- Man skal være 100% koncentreret så det hele ikke bare bliver en leg
- DEt bliver hurtigt kedeligt.
-
- I dette emne var det meget de samme opgaver vi så igennem, da alle for det meste skulle skrive om det samme.
- Der skal kun et par stykker til at lave en animation eller en film og der vil derfor altid sidde nogle tilbage som ikke lærer noget. Så mindre grupper ville være fint.
- At man bare sidder og læser op foran et kamera, hvis alle grupper gør det mister man koncentrationen.
- At man nemt bliver useriøs
- igen, kan ikke komme i tanke om noget
- det kan tage lang tid.

Hvilken del af forløbet var sjovest at arbejde med?

- Jeg synes det har været sjovt og hyggeligt at skulle producere vores film.
- At lave en tegnefilm var meget sjovt
- Det var filmdelen, da det var der, man havde flest muligheder.
- Det må have været animationer. Jeg synes det var nogle sjove, underholdende og samtidig lærerige produktioner der kom ud af dette forløb.
- At lave filmen, det er ind i mellem svært at undgå at grine eftersom man kan lave nogle sjove fejl.
- Det var sjovest med de videoer vi skulle lave. Det var sjovt at se hvilke effekter og diverse, som de andre havde brugt.
- Animations filmene. Hvor man skulle skrive hvad de sagde, og bestemme hvad for nogle udtryk de skulle have osv.
- korstog.
- Da vi skulle optage har det været sjovest.
- Det var sjovt at filme.
- tegnefilmene
- Det ved jeg ikke.
- Da vi skulle lave små film på Xnormal og bare i det hele taget med vores eget webcam.

- Da vi skulle lave animationer.
-
- Det var helt sikkert xstranormal programmet.
- Det var nok da vi gennemgik korstogene i klassen.
- Om korstogene, da det er det emne der har interesseret mig mest.
- Hele forløbet var sjovt. Kan ikke sige hvilket var bedst.
- Med videoerne i starten da det var nyt og vi var i grupper med nogen ville selv valgte.
- Jeg synes klart det var sjovest at lave animationsfilmen, det var et meget sjovt program, og filmene der blev lavet i klassen var meget underholdende
- De kreative ting :p
- ved jeg ikke måske power point

Har I delt opgaverne imellem jer - eller har I arbejdet sammen om alt?

- vi har delt opgaver imellem os
- Vi har delt dem halvt om halvt. Vi læste hver især et powerpoint, noterede det vigtigste og arbejdede sammen om at lave filmen. Nogle er blevet filmet mens andre har klippet som eksempel.
- Vi delte det op sådan at vi skulle lave noget forskelligt.
- Vi delte opgaverne.
- Ja vi har delt opgaverne op i små bider og delt dem op mellem gruppens medlemmer.
- Vi har delt lidt ud, men nok mest arbejdet sammen.
- Vi sad sammen og arbejdede, så vi kunne hjælpe hinanden, men opgaverne var delt ud i mellem os.
- Nej, vi blev nødt til at dele det op, for at vi kunne nå, at blive færdig til tiden.
- Da min gruppe og jeg havde om det muslimske Spanien delte vi underemnerne ud så alle havde et hver.
- Vi havde nogen gange delt det, andre gange var vi sammen om det hele.
- VI har arbejdet sammen i de fleste opgaver. Vi har delt arbejdet op når vi har skulle indsætte forskellige informationer ind i powerpoint.
- For det meste har vi delt opgaverne mellem os.
- Vi har for det meste arbejdet sammen, men i nogle tilfælde var det nødvendigt at fordele opgaverne
- Vi arbejdede sammen om alt, så der ikke var nogen der bare sad og lavede ingenting mens de

- andre lavede det hele
- Vi har delt opgaverne
- delte det op.
- Ja, vi delte PowerPoint showet op mellem os.
- Vi delte opgaverne, så vi havde en hver.
- Vi har først fundet ud af nogle forskellige ting hver for sig, og har derefter fundet ud af hvad vi kunne bruge, sammen.
- Vi delte opgaverne i mellem os
- Delt, og sat sammen til sidst.
- delte opgaverne som man kunne arbejde så hurtig som muligt da man ikke havde så forfærdelig meget tid
- både og, vi delte dem lidt op, men arbejde alligevel samlede om det.

Har nogen i gruppen lavet mere end andre?

- Det har der bestemt været. Nogle har været fraværende. Nogle har vist mere ansvar end andre. Men det er vel som man altid kan forvente ved gruppearbejde.
- ja
- Måske er der 1-2 personer der har lavet lidt mere men det er noget vi selv har valgt.
- Nej.
- Det synes jeg ikke.
- Det har været lige fordelt arbejde
- Ja, men ikke noget helt vildt. Vi har alle været på lige fod stort set men der er altid nogle der ikke er lige så engageret som andre.
Umiddelbart tror jeg faktisk jeg ville bedømme det til alle har lavet lige meget på hver sin facon.
- ^
- Generalt tror jeg vi har lavet lige meget.
- Ja, det vil jeg nok sige!
- man har ydet hvad man kunne
- Ja, det er der da.
- Vi har nok lavet lige meget vil jeg gætte på
- nope

- måske, men jeg mener, at det blev nogenlunde lige fordelt.
- Ja, dem der skulle sammensætte vores tekster og så den der fortalte om emnet på vores film.
- Nej, det tror jeg bestemt ikke.
- Helt bestemt. Det var tit de samme som ikke havde læst lektien, hvilket gjorde at de ikke kunne deltage fagligt på samme måde.
- Muligvis, det kan jeg ikke svare på
- tjo men det er der vel altid men det rimelig godt fordelt
- Næ det mener jeg ikke.
- Det vil jeg ikke sige nej.
- nej, syntes jeg ikke.

Er det i orden hvis nogen i gruppen laver mere end andre?

- Det er det jo i bund og grund ikke, men det mener jeg ikke at man kan undgå.
- Det kommer an på om det skyldes at de andre i gruppen ikke gider lave noget. Men hvis det er fordi den enkelte bare er meget hurtigere og bedre til at gennemlæse, eller måske vælger at bruge meget fritid, så er det i orden.
- Nej, vi skal allesammen bidrage i gruppen.
- Jeg synes det er helt i orden, hvis alle møder forberedt. Det er svært at dele opgaverne fuldkommen lige ud, så selvfølgelig vil der altid være nogle der laver lidt mere end andre.
- Hvis det er aftalt, så er det klart i orden. Hvis ikke, er det på ingen måde i orden at der er en enkelt der står med det hele alene.
- Det er jo næsten uundgåeligt. Så længe de i det mindste lærer noget.
- ja til en vis grad som sagt kan man nok ikke undgå det, men altså lidt men meget ikke
- Tjaa .. Hvis personen vil selv have det er det op til personen selv.
- Man kan selvfølgelig ikke alle sammen lave præcist lige meget, men hvis alle i gruppen er enige om hvad de skal lave kan jeg ikke se nogle problemer
- Det mener jeg ikke. Det er selvvalgt at være her og når man så er her må man bidrage. Man skal ikke tage credit for andres arbejde.
- nope
- Det er det sådan set, hvis det bare ikke er hver gang, så bliver personen nok ikke så glad.
- Ja, det kan virke som mere uden at være det. Nogle er bedre til noget andre ikke er og omvendt, det er først når der er stor rollefordeling det bliver et problem.
- Det synes jeg ikke, men det er op til personen selv at deltage, for vi er en gruppe og kan sagtens arbejde videre.

-

- Det kommer an på om personen selv vil lave det ekstra arbejde, men hvis det bare er noget, som hans gruppe tvinger personen til, er det ikke i orden
- Til tider, det kommer an på hvad man arbejder med - nogle er stærke på nogle områder, andre på andre områder.

- nej

- ja fordi det er ikke alle der er lige gode

- Nej, overhoved ikke

- NEJ!

- nej, det skal være fair for alle.

- Nej, for alle skal bidrage lige meget, for ellers er der nogen som ikke laver en skid, mens andre laver det hele.

Har gruppe-logbogen været med til at gøre arbejdet i gruppen lettere og været med til at øge jeres ansvarlighed overfor gruppen? Har det fået jer til at tænke mere over jeres opgave/det faglige stof?

- Nej, det mener jeg ikke.

- Det synes jeg umiddelbart ikke. Vi har arbejdet fint hele forløbet igennem, og tror ikke at jeg ville havde gjort anderledes hvis ikke logbogen havde været der.

- Nej det synes jeg ikke, jeg synes mere den blev irriterende fordi den tog tid fra os som vi kunne have brugt på vores opgave

- Vi har ikke rigtig brugt den. Vi havde ikke tid nok til at sætte os samlet og skrive i den.

- Vi har ikke tænkt så meget om det.

- Vi skulle lige først vænne os til sådan en logbog, men ideen finder jeg meget god, fordi man kan skrive ned hvad man har lavet osv. men det er bare lige det, at få skrevet ned hver gang.
(-:

- Det har ikke beydet det helt store synes jeg.

- ja.

- Nej, det har været stressende og irriterende at skulle huske at skrive i den. bæmås er ordet jeg ville sætte på gruppe-logbogen.

- nej

- Jeg synes ikke rigtig at den har gjort noget specielt - hverken godt eller dårligt. Måske var der lige et enkelt spørgsmål man tænkte lidt over, og det var hvordan ens arbejdsindsats har været. Men ellers synes jeg ikke rigtigt at det påvirkede ens arbejde næste dag.

-

- En smule, men det var ikke den der motiverede os til at lave tingene.

- Nej, jeg synes det er en lidt ligegyldig ting at lave
- Ikke rigtigt synes jeg.
- Slet ikke på nogen måde. det har bare været endnu en ting der bare skulle laves.
- Ja jeg synes det blev lettere, og øget ens ansvarlighed. Den har været god.
- Nej det har ikke hjulpet. det stresser og er irriterende man skal huske at gå ind og udfylde den, på trods af man ellers har travlt med sit oprindelige produkt. Det har ikke fået mig som individ til at tænke yderligere over opgaven og det faglige stof.
- egentlig ikke da man ikke har brugt den efterfølgende den var mere til besvær fordi den tog sparsom tid
- Nej, den er irriterende. Dumme logbog...
- nej, jeg synes, at det mere at været en ting som tog en del tid, når vi havde travlt med noget andet.
- Egentlig ikke. Det tog bare lidt af vores tid.
- nej overhovedet ikke. man skal være i gruppe med nogen man kan arbejde sammen med fagligt.

Hvad betyder det, at I skal producere digitale produkter som PowerPoints, små film og Xtranormal produktion for din indlevelse i historieundervisningen?

- Det har været bedre og mere effektivt at arbejde på denne måde, da vi har mere orden over fremlæggelser.
- Det betyder ikke det store. Jeg synes det kan blive meget kedeligt at lave og se powerpoints i længden.
- Det betyder en masse postivt, ret afslappende på en måde...
- Jeg tror ikke, at den er anderledes end når jeg modtager normal undervisning.
- Jeg kan godt lide at lave powerpoints som midtvejsproduktioner. Dette lærer man meget af, men bliver levet lidt mere ind i det, fordi man selv får lov til at sidde med det. Igen synes jeg at film burde være en evaluering. Man kommer let til at indleve sig rigtig meget i produktionen af filmen og hvordan det skal se ud, og har lidt mindre fokus på det faglige.
- Det gør det sjovere og mere interessant, så det ikke bare bliver noget kedligt skiftligt opgave.
- igenting
- jeg synes det er irriterende og stressende og det engagerer mig ikke
- Det betyder meget. Det er mere spændende.
-
- Det betyder meget, da jeg lærer mere. Samtidig betyder det også, at vi hele tiden skal tænke på vores film, og det kan godt blive lidt trættende i længden.
- Ikke det store.

- Ikke mere end jeg ellers ville indleve mig i det, jeg har det bare lidt sjovere når det foregår på den måde.
 - Jeg bliver på en måde mere motiveret til at deltage i undervisningen, fordi man ikke læser og har det samme tørre stof igen og igen. Man har forandring i timerne.
 - meget. man er som sagt mere med i timerne når det er en hverdag som computere og telefoner der bliver brugt til indlæringen
 - Det gør det bedre og man bliver mere koncentreret
 - Det har givet mig mere lyst til at lave noget.
 - Jeg synes at det har givet en smule mere indlevelse. Det er også fordi at de andre i klassen skal se på ens arbejde, og så må det gerne være i orden.
 - selvfølgelig engagerer man sig mere, men det kan hurtigt blive sådan noget 3 klasse om igen .
 - Det gør det hele meget mere levende. Istedet for at skulle læse det hele, er det også meget rart med nogen videoer en gang imellem.
 - Gøre undervisningerne sjovere?
 - Den bliver klart forøget lidt.
 - Det gøre at man læser lektien grundigere og man er meget med fordi man skal fremvise det for klassen. Det kunne ligeså godt have været en fremlæggelse som en film, men jeg synes filmen var en ny sjov måde at gøre det på
- Gør det, at man skal arbejde med it-produkter (film, animation mv.), at man bedre forstår de tekster og kilder, som vi har arbejdet med?**
- Ja, for vi bliver nødt til at forstå. Vi får en større tendens til at spørge læreren om teksterne.
 - Jeg synes at det er godt at bruge it-produkter i undervisningen. Tit hjælper det på forståelsen at se en film.
 - Ja helt klart. Man bliver nemlig nødt til at læse det hele flere gange for at kunne huske det
 - Ja det synes jeg, fordi man skal læse stoffet grundigt igennem for at kunne lave et ordenligt produkt (film).
 - nej
 - Både og, det forgår jo bare på pc i stedet.
 - Ja det synes jeg.
 - ja det gør det.
 - Nogle gange, kommer an på teksten
 - nej det syntes jeg ikke for ved normal undervisning kan man jo bare spørge læreren
 - Ja bestemt.
 - Det kan være en hjælp til at man forstår tingene bedre, ja.

- ^
- Til tider.
- Ja, helt sikkert.
- Man går måske mere i dybden med teksten og kan derved fremme forståelsen.
- ja lidt. men generelt hjælper det at man får gentaget tingene flere gange. at man så samtidig kan have det sjovt med hjælpe da.
- Man bliver nød til at forstå sine tekster for at kunne lave sådan noget, så ja - det gør det vel.
- overhoved ikke.
- Ja.
- Yeps
- Ja, man bliver nødt til at sætte sig ind i det som gruppe og ikke bare sidde og være asocial i en klasse på 27, hvor du aldrig kommer med input og gemmer dig bag skærmen.
- nej

Hvordan vurderer du dit faglige udbytte af undervisningsforløbet?

- har fået noget ud af de tekster vi har læst men ellers ikke særlig meget
- Jeg vurderer det højt.
- Rimeligt.
- Jeg synes det var godt og jeg fulgte godt med.
- Det er vel lige så godt, som hvis man havde fået tavlefordrag
- rimeligt
-
- relativt godt.
- Jeg synes at det har været helt fint.
- Det var rigtig godt. For en skala 1-10 ville jeg sige 9
- Jeg synes, at jeg fik mere fagligt ud af at vi gennemgik det på tavlen, end jeg gjorde i hele det her IT-forløb. I grupperne opdeler man jo som regel arbejdet mellem hinanden, og så får man kun en lille del af viden.
- Lige så højt som ellers.
- Jeg har fået meget ud af undervisningen samtidigt med at der har været sjovere.

- Jeg tror jeg har lært mere end jeg måske ville gøre hvis det var gammel traditional undervisning
- jeg synes det er godt.
- Jeg synes ikke jeg har fået så meget ud af det, som jeg havde håbet på. Der blev brugt lidt for meget tid på selve filmen og lidt for lidt tid på selve undervisningen omkring emnet.
- Det har været middelt. jeg har bidraget med det jeg skulle og ikke mere.
- Lavt, fordi det nemt bliver kedeligt at lave powerpoints hele tiden.
- 8.5/10
- syntes det har været tilfredsstillende
- Jeg har lært rigtig meget.
- højere end hvad jeg havde forventet. men stadig jeg ville ha fået mere ud af det hvis jeg var i gruppe med nogen jeg kunne arbejde med.
- Jeg synes, jeg har lært mere af vi har haft forløbet på denne her måde, man kan bedre huske de forskellige emner og ting.

Hvordan kan forløbet tilrettelægges, så man lærer mere?

- Jeg ved ikke rigtig om man skulle lave noget om. Jeg synes det virkede rigtig godt, og jeg føler at jeg har fået noget ud af det
- Det ved jeg ikke.
- det kan jeg ikke svare på.
- Ikke så mange videoer, dog er gruppearbejdet ganske fint.
- pas
- det er fint som det er nu
- Det har jeg ingen idé til da man kan gøre det på flere måder og min hjerne nu er tappet for tanker og idéer.
- Det ved jeg ikke.
- mindre film og mere snak
- Det ved jeg ikke, det har gået meget godt.
- lyt til eleverne med grupperne. og ikke så meget IT som vi har gjort. en variation så det ikke er det samme og det samme og det samme.
Det er os der skal have noget ud af timerne det er os der skal blive klogere så lyt når vi har noget fagligt at sige til hvordan det kan gøres.
- Vi kan måske se en lille film eller et klip fra en film.
- Synes det her var fint så ved ikke hvordan man kan gøre det bedre.

- ved det ikke, måske mere tid
- Mere variation. Ikke alle grupper skal have om det samme emne. Lad os belære hinanden med vores ny erhvervede viden.
- Det ved jeg ikke.
- Jeg synes at forløbet har været fint, jeg ved ikke om jeg synes at der er noget der skal ændres?


Måske at det skal være nogle lidt mere forskellige opgaver de forskellige grupper får.
- Jeg synes at man skal sørge for at få undervist eleverne i emnet, så de har styr på det. Her kunne man bruge powerpoints som midtvejsarbejde, som fx. kunne indgå i en fremlæggelse. Dette ville gøre at eleverne fik undervisning om det, og derefter kunne vise at de havde styr på det via powerpoint.

Mange tager filmene lidt mere useriøst, bruger meget lang tid på dem, og det faglige niv. er ikke altid så højt i dem, netop fordi vi ikke fik så meget undervisning omkring emnet inden. Derfor synes jeg at man skulle bruge filmene som evaluering, og så kun lave en. På den måde ville det faglige niv. nok blive højere da vi inden da nåede at få undervisning og selv "undervise"/fremlægge i stoffet inden, så der var styr på det.
- idk :p lære nok synes jeg hæhæhææhhææhæhæhæhæhæhæhæhæhæhæhæhæhæhæ :I
- Måske hvis man lavede lidt mere spændene film, kan ikke komme på andet.
- Intet bud
- At det er tilrettelagt ordentlig og læreren har styr på alle ting, og man har en nøje plan man skal igennem til hver time.
- Arbejde i mindre grupper, tvinge eleverne til at læse alt stoffet

Bilag 5:

Brøndby Gymnasium peronlige logbøger

- [BG](#)
- / ► [Hi11x](#)
- / ► [Journals](#)
- / ► [Min personlige dagbog](#)
- / ► [Entries](#)

	Ulrikke Meinertsen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 02:00 PM
	1 modul A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg fik repeteret hvad vi i forvejen vidste og så lærte jeg at hvis der ikke er bare en i gruppen der ikke gør hvad man skal så går det ud over hele gruppen.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Jeg syntes at vi i gruppen fordelte opgaverne rigtigt godt så vi alle lavede noget og fandt informationer til vores film. vi kom også alle med idéer til filmen.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

2 fordi at vi var så koncentrerende omkring vores arbejde i dag.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

2 fordi igen var jeg ikke så koncentreret.

3. modul

A: At selvom man ikke er forberedt til timen kan man godt få noget ud af det.
Hvordan muslimerne og de kristne så på korstogene

B: Mig om Pernille skrev om den anden kilde.

C: 4 fordi at ingen havde læst lektier til i dag og alligevel fik vi lavet meget og nåede det vi havde håbet vi ville.

D: 4 fordi at vi nåede en masse og jeg følte at jeg var nogenlunde koncentreret.



Feedback:

--	--



Emma Marie McLoughlin Nielsen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 02:00 PM

a: jeg har lært noget mere om korstogene og lært hvordan man kan lave en film om dette.

b: Jeg synes hele gruppen arbejdede godt, men dog var det mig og Jeanette der arbejdede mest. Vi fandt på spørgsmålene, og fandt svar.

c: 3 da drengene kunne have meget mere hjælpsomme.

d: 4 synes jeg var effektiv og god til at være hjælpsom. Havde dog svært ved at ikke at grine da vi skulle indspille film.

a: jeg har lært at lave en xtranormel film og analysere kilder.

b: Jeg var ukoncentret, fordi mine partnere ikke gad at lave noget.

c: 2 . vi fik kun lavet lidt!



d: 2 var for ukoncenteret .



Feedback:

--	--

--	--

	<p>Pernille Renée Olsen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:54 PM</p>
	<p>Modul 2:</p> <p>A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. - Har lært om nogle af religionerne i den periode</p> <p>B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: - Var med til at forkorte powerpoints ned, ligesom de andre i gruppen</p> <p>C:På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 3, vi var ikke fuldt koncentreret da vi sad med det. Udbyttet var okay, men det gik lidt stærkt til sidst.</p> <p>D:På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 3, ikke fuldt koncentreret under hele modulet, men middel arbejdsindsat og udbytte.</p> <p>Modul 3:</p> <p>A. Jeg har lært, hvor forskellige kilder kan være, afhængigt af hvem og hvilken synsvinkel den er fra. Jeg har lært om korstoget til Jerusalem, både fra kristne og muslimsk synspunkt.</p> <p>B. Jeg var med til at gennemgå specielt kilde 2, og besvar spørgsmål til kilde 2 (Sammen med Ulrikke)</p> <p>C. gruppens samlede arbejdsindsats = 4, vi skulle først læse kilderne igennem, men ellers gik det fint, vi koncentrerede os fint.</p> <p>D. Jeg synes min egen indsats er på 4, fordi jeg havde fint samarbejde med Ulrikke og vi fik nået en masse!</p>
	<p>Feedback:</p> <div data-bbox="264 1415 1509 1850" style="border: 1px solid black; height: 194px;"></div>



Signe Olsen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:39 PM

2. modul:

A:

Jeg har lært at uploade en video på youtube

B:

I starten skrev jeg alt ned, som der skulle siges, og bagefter sørgede jeg for at Camilla vidste hvordan hun skulle gøre. Til sidst fik jeg lagt vores video ud på Youtube

C:

3 - jeg synes ikke det var helt optimalt. Jeg lavede det meste sammen med Nicolai

D:

4 - da jeg mener det var mig der fik styr på vores opgave.

3. modul:

A:

i dag har jeg lært en smule mere om extranormal, om hvordan man laver en god animations film.

B:

C:

3, da det ikke var alle der deltog i gruppearbejdet

D:

5, da mig og Camilla næsten lavede det hele.



Feedback:



Leander Teis Andersen Magnussen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:39 PM

20/3

A: Husk at tale højt og tydeligt når vi laver film.

B: Jeg sørgede for overblik ved at optage filmen og samtidig fortælle nogle ting om kilden.

C: 4, Synes det gik rigtig godt 😊 måske skal man være lidt mere klar når man skal optage en film.

D: 5, Jeg synes jeg arbejdede på et godt niveau og vi fik lavet filmen ordentligt.

29/3

A: Vi skal alle være lidt mere sikre i vores kilder og måske læse lidt mere op.

B: Jeg kom med det input jeg kunne komme med her.

C: 3, Det var ikke alle der havde forberedt sig, men vi fik alligevel lavet noget.

D: 3, synes jeg gjorde hvad jeg kunne i arbejdet, skulle måske have læst lidt grundigere.



Feedback:



Patrick Bunk-Andersen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:37 PM

Modul 2)A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.
lærte en del om korstoge og om hvordan og hvornår det skete.
VI lavede film og det fandt vi ud af var svære end vi troede.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Jeg sørgede for at holde organisation i gruppen og var med til planlægge hvem der sagde hvad og hvornår i filmen.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

4. Vi lavede et fint produkt og vi arbejdede fint sammen, dog var der lidt for meget afslapning hos nogle i gruppen til tider.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

3-4. Jeg arbejdede fint. Vi lavede et godt produkt

modul 4) 29/3

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg har lært at korstoget i 1099 var et være blodbad.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Jeg har haft en mindre rolle i dag. Jeg bidrog med en del input til filmen

C:


På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?


3. det var ikke alle der var forberedt.


D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

3. var ikke særlig aktiv.

	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 180px; width: 100%;"></div>
---	---

	<p>Camilla Brink-Frerup Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:37 PM</p> <p>Jeg har lært at betjene extranormal.</p> <p>Jeg skrev på computeren og kom med ideer og input til vores opgave.</p> <p>2-3: For ikke alle var aktive</p> <p>4</p>
---	---

	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 180px; width: 100%;"></div>
---	---

	<p>Nisanth Elangkumaran Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:36 PM</p>
---	--

Modul 2:

A:

Jeg har lært meget om korstog.

B:

Vi var alle lige meget om det. Så jeg var lidt af hvert.

C:

4. 5 hvis vores film var rigtig godt, men desværre fik vi ikke tid nok til at gøre det bedre. Men vi arbejdede godt og fik nået meget.

D:

5. Fordi jeg har hjulpet gruppen meget. Gruppen var meget seriøs.

Modul 3

A:

Genopfriskning af kildekritik, og hvordan man laver kildeanalyse.

B:

Jeg var "arbejdshesten", men jeg synes at vi var lige meget om det.

C:

3, vi fik nåede en del men ikke målet.

D:

4. Jeg synes jeg hjalp gruppen en hel del.



Feedback:



Mathias Lohmann Eslund Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:36 PM

20/3

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

- har lavet en film, hvor vi alle er med.
- Har lært om børnekorstogene

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

- Vi nærlæste hver vores emne, og skulle så snakke om det, da vi filmede.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

- 4, det gik fint, og vi nåede det vi skulle.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

- 4. Det gik super.
-

29/3

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

- Alle skal have læst deres lektier
- Alle skal deltage

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

- Det var mig der skrev ind i xtranormal

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

- 2, der var nogle som ikke deltog.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

-3 det gik fint.



Feedback:



Kristoffer Litte Borslund Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:36 PM

a: Jeg har lært at finde de vigtigste punkter, i nogle lange tekster.
Jeg har også lært noget om den muslimske verden. Fx at vi har en noget medicin fra den.

b: Jeg skulle finde de vigtigste punkter i teksterne sammen med Nisbeth.

c: Jeg vil sætte den på 4 da jeg syntes vi har arbejdet godt sammen.

d: Jeg vil sætte mig selv til 3 da jeg syntes jeg lavede noget, men godt kunne have lavet mere.

3 modul:

a: Jeg har lært noget om xtranormal.

b: Jeg havde teksten fremme og kom med gode inputs/guldkorn.

c: Vi arbejdede godt sammen, så jeg vil sætte den på 4.

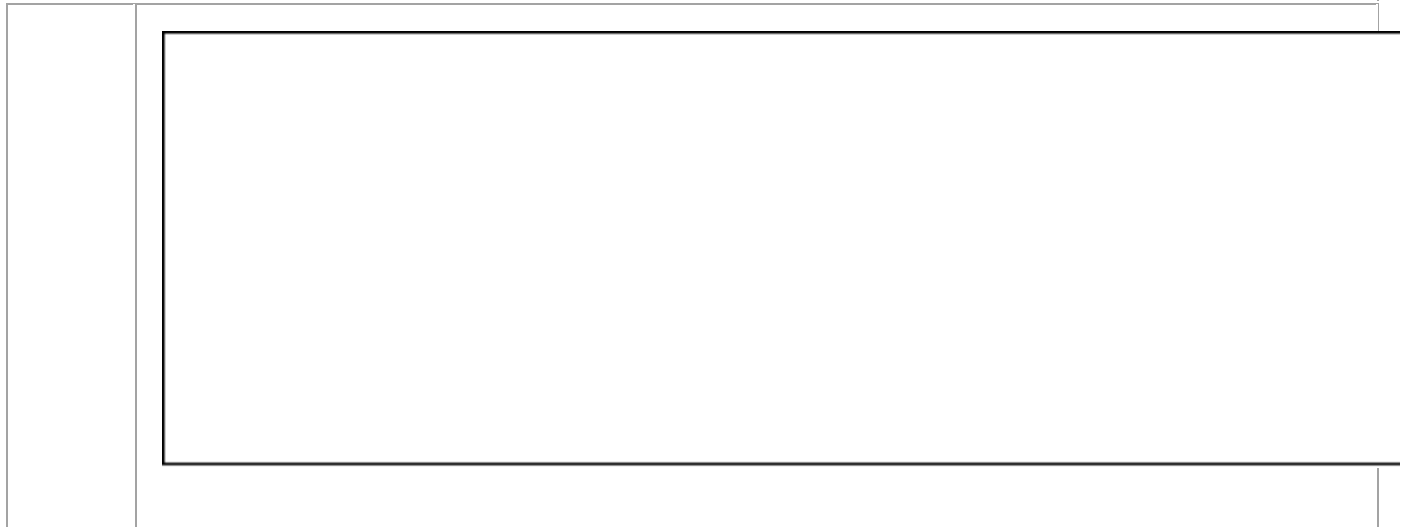
d: Jeg vil sætte mig på 3.



Feedback:

--	--

	<p>Nicolai Wolter Hjort Nisbeth Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:36 PM</p>
	<p>2Modul</p> <p>A: Jeg har lært at gå ind og finde de vigtigste punkter i en uoverskuelige teskst. At uploade en video i youtube.</p> <p>B: Jeg tog ansvar i forhold til at finde de vigtigste punkter i en uoverskuelige teskst.</p> <p>C: Det er en 4 fordi vi nok skulle havde været mere dygtige til at ende med bedre produkt</p> <p>D: Det er en 4. Jeg skulle havde været mere ansvarfuld.</p> <p>3Modul</p> <p>A:Jeg har lært at bruge xtranormal og en masse om korstoge</p> <p>B:Jeg havde teksten fremme og kom med gode inputs(guldkorn)</p> <p>C:Vi havde en god arbejdsindsats i dag 4</p> <p>D: Jeg vil sætte mig på et stabilt 4tal</p>
	<p>Feedback:</p>



Sarah Anniza Sciera Christensen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:36 PM

Modul 1

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg har lært noget nyt om korstog ud fra de andre gruppers PP og så har jeg lært at man skal være seriøs i gruppen hvis man skal kunne optage en film uden fejl....

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Jeg var med til at finde ud af hvad vi skulle få sagt i vores film og så var jeg den der filmede det hele og lagde det ind på youtube.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5, da alle deltog godt i sammenarbejdet.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5, både mig selv og alle bidrog til filmen og teksten der skulle skrives.

Modul 2

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg har fået genopfrisket lidt om kildekritik og lært om xstranormalfilm.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Jeg var med til at svare på spørgsmålene og komme igang med xstranormalfilm.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

Jeg vil sige 3, da der var lidt forvirring i starten.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

4 til hele arbejdet i dag.



Feedback:



Kenneth Wincos Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:35 PM

A:

....

Har lært om mellemøstens og europas kulturelle udveksling.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Vores arbejde var jævnt fordelt, ingen var mere styrende end de andre.

C:

3. vi virker sløve, men vi fandt aldrig rigtigt en god idé til hvordan vi skulle arbejde.

D:

2. Får da arbejdet, men var uoplagt.

... 3modul...

a- har lært hvordan kristne og muslimer så på de ting de foretog sig under erobringen. Bedre gruppearbejde.

b- bidrog til overblik og hårdt arbejde.

c- et sikkert 4tal. Vi nåede ikke så langt, men vi arbejde koncentreret hele vejen igennem.

d. Samme som ovenover, og samme begrundelse.



Feedback:



Benjamin Wendt Severinsen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:34 PM

modul 1

A) om de forskellige korstog, og om kampen mellem de kristne og muslimerne.

B) Jeg var den som sørgede for at gruppen fungerede socialt godt, og en af dem som var med til at skabe overblik.

C)
Gruppen samlede arbejdsindsats (3) med pil op.

D) (3) da jeg synes jeg bidrog med noget, men jeg kunne have været mere effektiv.

modul 3

Jeg har lært om hvordan de kristne så på erobringen af Jerusalem og hvordan muslimerne gjorde?

Jeg var den der sørgede for at skabe overblik

min egen arbejdsindsats (4)

Gruppen samlede arbejdsindsats (4).



Feedback:



Charlotte Christensen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:33 PM

2. modul

A: At går ind og finde de mest vigtigste punkter i de tekster vi arbejdede med.

B: Jeg var arbejdshesten.

C: 3/4. Vi var ikke helt frisk, og arbejdede bedre i det sidste modul. Det var også lidt svært at lave en film.

D: 4. Fordi jeg synes det var mig der startede arbejdet, eller satte det i gang, det vi skulle lave.

3. modul

A: At analyserer kilder.

B: Jeg var hende der havde teksten og fandt det der skulle skrives.

C: 3. Det kunne have været bedre arbejds mæssig. Men socialt havde vi det godt. Men det var ikke den bedste indsats i dag.

D: 3. Synes ikke rigtig jeg var så klar til at have historie i dag.



Feedback:



Sebastian Gloor Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:33 PM

Modul 2:

A:

Jeg har lært noget mere om korstogene og det hellige land.

B:

Min rolle i gruppearbejdet var at filme!

C:

4. Synes vi arbejdede fint og seriøst sammen.

D:

Min arbejdsindsats lå på 4 da jeg synes vi alle hjalp hinanden godt.

Modul 3:

A: Jeg har lært at analysere kilder

B: Jeg var med til at analysere kilderne

C: 4 ud af 5

D: 3



Feedback:



Sarah Nørklit Lønborg Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:33 PM

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

- Jeg har lært at det er svært at få de vigtigste pointer ud af en større sammen hæng. Jeg syntes at det hele skulle med, men det kunne det jo ikke.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Min rolle var nok at prøve og skabe et overblik, det var lidt svært men vi klarede det til sidst.

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

C: Jeg syntes ikke at det var super arbejde idag, vi var meget langsomme om at finde ud af hvordan vi skulle gøre, og hvad vi skulle have med. Så jeg vil sige en 2.

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

D: Jeg syntes heller ikke at min egen indsats var rigtig god, jeg kunne godt have gjort filmen lidt bedre, men vi var pressede både på tid og på hvad vi skulle sige.. Så jeg vil sige min indsats var 3.

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

Modul 3:

A: Jeg er blevet bedre til at analysere kilder, selvom jeg stadig syntes at det kan være svært.

B: Min rolle i gruppen var lidt blandet idag, jeg skrev både ned og fandt ud af hvad vi skulle skrive. Men vi snakkede allesammen om tingene.

C: Jeg vil sige at vores gruppes arbejde var på 2 idag, vi kunne godt have arbejdet lidt hurtigere.

D: Jeg vil sige at min egen indsats var 3, fordi det jeg arbejdede okay, men vi skulle have nået mere.



Feedback:



Nicolai Clausen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:32 PM

A: En ting jeg har lært, er at man godt kan arbejde, både seriøst og sjovt, samtidigt.

B: Synes min gruppe, fordelte rollerne meget fornuftigt, og der ikke var en der lavede det hele selv.

C: Omkring 4

D: 4

Modul 3:

A: Jeg har lært noget om kildekritik.

B: Min rolle i dette modul, var at sige det Anton skulle skrive

C: 2 (Jeg synes at især Emma var lidt for useriøst)

D: 3 Jeg synes at Anton og jeg prøvede at få Emma med, men det lykkedes ikke rigtigt denne gang 🙄



Feedback:



Anton Holm Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:32 PM

A) at man godt kan arbejde seriøst og sjovt på samme tid, da vi lavede taxaquizzen men stadig lærte en hel masse

B) synes ikke vi havde en rolle hver, men vi delte det mere bare ud over hele gruppen

C) 4 jeg synes vi fik lavet en hel masse men man kan jo altid lave lidt mere.

D) 4 jeg fik bidraget med meget til gruppen, men ligesom før kan man jo altid lave mere.

Modul 3...

a) jeg har lært at være mere kildekritisk.

b) jeg skrev mens de andre læste spørgsmålene jeg skulle skrive op og så snakkede vi om hvad svaret var.

c) 2 det var ik helt optimalt vi lavede for lidt. (specielt emma fjollede meget)

d) 3 jeg var selv lidt for useriøs men det var også svært når resten af gruppen var useriøse (emma)



Feedback:

--	--



Nadia Danielsen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:31 PM

A:Nadia Danielsen den 20 marts

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

- at alle skal have den samme tilgangs måde og at alle skal have læst

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet:

det var ligesom mig der kom med filmen og det var mig der sagde hvad de andre skulle gøre.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

2- det pisser mig af at nicoline ikke laver en skid hun skal hele tiden spise og hun laver aldrig lektier. det er meget svært at være en gruppe når man ikke laver noget

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

4-5 fordi jeg altid er forberedt og fordi det er mig der kommer med iderne 🤖

A: Nadia Danielsen 29-3

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

jeg har lært noget om hvordan man bruger eksternormal programmet
jeg har lært at det er meget svært at arbejde men en gruppe som ikke laver lektier

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

jeg var den eneste der havde læst og derfor var det kun mig der kunne noget om det vi skulle lave en film om, med hjælp fra mathias som lavede filmen

C:

min indstat er til 4 og gruppens er til 1 på nær mathias som lavede lidt

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?



Feedback:



Oskar Tranberg Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:30 PM

3. modul

A: jeg er blevet bedre til at analysere kilder

B: jeg var ham der skrev analysen ned på computeren.

C: jeg synes gruppen har et fantastisk samarbejde.

D: min arbejdsindsats var 4 ud af 5 ligesom resten af gruppens.

2. modul

A: Jeg har lært noget nyt om korstog og noget om det hellige land.

B: Min rolle i gruppearbejdet var at skrive og lave manuskriptet til vores film.
+ at være en af hovedpersonerne i filmen(intervieweren).

C: Jeg synes gruppen er gode til at snakke sammen, og gode til at hjælpe hinanden og derfor lå vores arbejdsindsats på 4

D: Min egen arbejdsindsats lå i dag på 4, da vi alle deltog ligemeget i arbejdet der skulle laves.



Feedback:



Ida Katrine Schelde Madsen Last edited: Thursday, 29 March 2012, 01:26 PM


torsdag d. 29/3

A: Det kan godt være lidt svært at blive enige når man er så mange i en gruppe.

B: I dag var jeg meget passiv og har mere eller mindre bare siddet og lyttet og været enig i hvad de andre sagde.


C: 4. Synes vi er nået ret langt med filmen.


D: 2. har været meget passiv og ikke sagt så meget.


	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 180px; width: 100%;"></div>
---	---

	<p>Kimie Heine Last edited: Thursday, 29 March 2012, 12:19 PM</p> <p>A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. - Jeg har lært noget forskelligt om de religioner vi har arbejdet med i den periode.</p> <p>B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:</p> <p>Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.</p> <p>- Jeg var ikke så meget med i dette modul, da jeg var til samtale med Maja, men det jeg var med, fungerede jeg bl.a. som den der lavede research, og var med til at forkorte vores powerpoints ned.</p> <p>C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?</p> <p>- Jeg vil beskrive det med et 4 tal. Selvom jeg ikke var så meget med i dette modul, så lagde jeg dog meget mærke til at min gruppe fungerede rigtig godt både socialt og arbejdsmæssigt.</p> <p>D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?</p> <p>- Jeg vil give mig selv et 2 tal. Det var ikke retfærdigt, at jeg ikke var så meget med. Det vil jeg huske til en anden gang. Dog vil jeg ikke give mig selv et 1 tal, fordi jeg synes jeg arbejdede godt, da jeg var med efter min samtale med Maja.</p>
	<p>Feedback:</p>

--	--

	Emilie Svendsen Last edited: Tuesday, 20 March 2012, 01:39 PM
	A: Jeg har lært noget nyt om de forskellige korstoge ud fra de andres pp. B: Jeg var med til at skrive replikker for filmen, så hjalp jeg til da vi skulle filme og printede replikker ud. C: 5, vi arbejdede godt sammen, med at finde replikker til filmen og få den filmet. D: 5, både mig og de andre bidrog godt til det arbejde vi skulle lave.

	Feedback:

	Jeanette Bruun Rasmussen Last edited: Tuesday, 20 March 2012, 01:39 PM
	A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg har lært hvilket land der er det hellige land, og så har jeg lært hvem der startede det største korstog - Peter Eremit! 😊

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Jeg var statist, altså jeg var en af dem der blev filmet, og så var jeg den der skrev gruppebogen til sidst.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

4

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

4



Feedback:



Lasse Sørensen Last edited: Tuesday, 20 March 2012, 01:30 PM

a:

Lært om korstog, synes det var lidt rodet, at læse de andres, man forstod det ikke så godt og har måske lært

noget forkert.

B:

Jeg hjalp og fordelte opgaver, så vi kunne blive færdige

C:

4, vi nåede det vi skulle og arbejdes koncentreret

D:

4, Jeg gjorde hvad jeg kunne, selv om vi ikke havde meget tid



Feedback:



Nicoline Borre Møller Last edited: Tuesday, 20 March 2012, 01:25 PM

A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

- Jeg har lært, at når man arbejder i gruppe så kan man ikke arbejde i sit eget tempo og når jeg ikke gør det, så kan jeg ikke fordybe mig i arbejdet og derfor bliver det ikke optimalt.

- Når man skal arbejde i grupper så skal man kunne sammen med de personer man er sammen med ellers fungerer det ikke.

B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.


- Jeg var den person, der fik udleveret en opgave også skulle jeg bare lave den.

C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

- 3, fordi som sagt fik jeg ikke tid til at uddybe mig i opgaven og de andre informerede ikke rigtigt om hvad der skulle ske, og det var meget med at vi delte opgaven op også skulle man lave hver sin del. Det var sådan lidt som at tage det som det kommer og derfor bliver det ikke ordenligt.

D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

- 3,5, men igen det er fordi jeg ikke kan få lov til at uddybe mig i opgaven og kan derfor ikke gøre det helt optimalt.

	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 180px; width: 100%;"></div>
---	---

Bilag 6:

Gribskov Gymnasium personlige logbøger

- [GG](#)
- / ► [His11u](#)
- / ► [Dagbøger](#)
- / ► [Min personlige dagbog](#)
- / ► Indlæg

	<p>Benjamin Buchberg Larsen Sidst redigeret: tirsdag, 17 april 2012, 21:15</p>
	<p>Det kører bare cool.</p> <p>Præstation! 5!!!! FUCK YEAH!!!!!!!!!!!!</p> <p>Igen, det kører! Vi gør det i vores eget tempo, og det bliver bare awesome :D</p>
	<p>Feedback:</p>

--	--



Emma Kurz Matthiesen Sidst redigeret: tirsdag, 17 april 2012, 15:26

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

At ideen bag korstogene var en blanding mellem hellig krig og pilgrimsrejse.

At det var en form for aflad at tage på et korstog.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet:

Den der tager ansvaret for at alt bliver samlet og færdiggjort ... Til tider en irriterende rolle.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag?
Hvorfor?

2. Man måtte skubbe folk i gang ...

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

4. Tog ansvaret så vi kunne blive færdige og fik de andre til at bidrage ...

A

Lært at bruge moviemaker og uploade dette til facebook.

B

Min opgave var at konvertere videoen og dernæst uploade denne.

C

4. Vi blev færdige.

D

4. Bidragede til at blive færdige.

A

At bruge extranormal.

B

Både sereen og jeg skulle opsamle vores viden om erobringen af jerusalem.

C

2. Folks fremmøde kunne have været bedre.

D

4. Taget i betragtning af at vi kun var to og kun den ene havde læst nåede vi langt.



Feedback:

--	--



Mikkel Madvig Sidst redigeret: tirsdag, 17 april 2012, 15:26

A: Jeg har lært hvor de kristne fik deres viden fra og hvor de har fået deres inspiration fra.

Animationsfilm: Jeg har lært hvordan man kan bruge Xtranormal og i hvilke sammenhæng man kan bruge det i.

B: Jeg var mere den der sad og ventede på hvornår jeg kunne komme til at skrive i vores samlede tekst og jeg var den som sad mere i baggrunden og fik afvide hvad jeg skulle lave.

Animationsfilm: Jeg sad og lavede filmen og skrev i tekstboksene hvad de skulle sige, med inspiraton fra Karen, da hun var den eneste der var her sammen med mig.

C: 3 Vi har fået lavet det vi skulle gøre og så ikke mere. Det var kort og præcist arbejde

Animationsfilm: 4 Da vi kun var 2 efter at den ene ikke mødte op og den anden nægtede at lave noget og skred.

D: 3 Jeg har ikke lavet mere end det jeg skulle.

Animationsfilm: 5 Jeg hart arbejdet godt og effektivt, jeg har fået styr på det jeg skulle have styr på sammen med Karen



Feedback:

--	--



Amalie Alexandra Gregersen Sidst redigeret: tirsdag, 17 april 2012, 15:26

Min gruppe og jeg havde det godt sammen. Vi delte Korstogenes PPW op, og hver læste dem igen samt skrev stikord til, eller rettere sagt vi har aftalt det som lektie til i morgen.

På en skala fra 1-5, så 5.

Min egen 4, der selvfølgelig noget der kan forbedres med arbejdsindsats, men det er jo gruppearbejde (--;

d.12/4-2012

Jeg synes, at min gruppe nåede det vi skulle selvom at Benjamin ikke var tilstede, så vi havde lige tralvt med at finde ud af, det han skulle have sagt. Men vi nåede, at få optaget en film.

Fra en skala på 1-5 synes jeg, det er 5. Vi havde det godt sammen.

Min arbejdsindsats i dag var en 5'er.

d.17/4

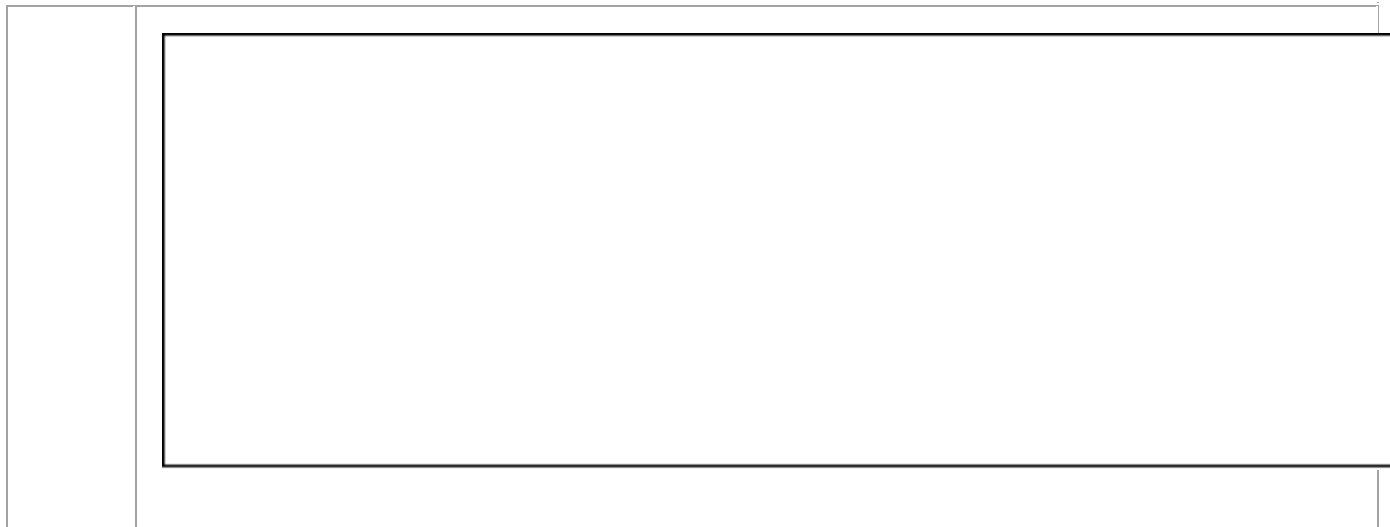
Jeg synes, min gruppe og jeg var lidt sløse med dagens arbejde. Det kunne godt blive bedre, og mere koncentreret. Så fra en skala er det en 3'er.

5 for godt sammenhold. Vi havde det fint med hinanden.

Min egen arbejdsindsat er 3'er.



Feedback:



Anna Louise Møller Sidst redigeret: tirsdag, 17 april 2012, 15:25

A: Jeg har lært at Paven Urban startede det første korstog.

B: Maj og jeg var dem som sørgede for det kreative arbejde af vores film.

C: 5, vores grupper fungerer rigtig godt.

D: Jeg blev færdigt med det jeg skulle, så 4-5.

A: Vi skal have længere tid til at filme, hvis det skal blive ordentligt. Det er svært at korte et så langt stof ned.

B: Hjalp de andre med at holde styr på hvilke papir der skulle læses op hvornår.

C: Vores gruppe var rigtig god! 5.

D: 5, vi blev færdige.

A: Jeg har lært at det er svært at arbejde med et nyt program, når man skal lave film til næste dag.

B: Jeg var den som lavede videoen, de andre havde ikke haft mulighed for at læse, så de havde svært ved at hjælpe. Selvfølgelig kom de med idéer til vores film.



C: Vores gruppe var ikke så seriøs, da det kun var mig som havde læst.

D: Jeg kunne sagtens ha' arbejdet bedre, men det var svært da jeg ikke kunne få hjælp fra min gruppe. 3.



Feedback:

--	--

	<p>Karen Kildevang Knudsen Sidst redigeret: tirsdag, 17 april 2012, 15:24</p> <p>11/4 2012 A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. Jeg har lært at muslimerne dengang lagde meget vægt på videnskab. B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. Jeg sørgede for at vi fandt ud af hvad vores mål var i dag. C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 4. Lidt mere koncentration kunne være godt. D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 3. Som før jeg skal koncentrere mig mere. 12/4 2012 A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. Jeg har lært at man skal have sine ting på mere end en computer B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. ingen rolle da vi ikke kunne lave noget C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 1, vi kunne ikke lave noget D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 1=vi kunne ikke lave noget 17/4 A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. Jeg har lært om programmet Xtranorml. Også har jeg lært hvor stor forskel der er på de kristnes og muslimernes syn på erobringen af Jerusalem. B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. Jeg sørgede for vi kom i gang med at lave noget, og fik ideer til vores video C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 5 D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 4, fordi halvdelen af gruppen var fraværende.</p>
	<p>Feedback:</p>

--	--



Julie Vestergaard Marvig Jensen Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:35

11-4-2012

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg har lært at meget fra f.eks. den danske kultur er inspireret af arabernes kultur.

Desuden har jeg også lært at korstogene stoppede i 1700-tallet.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Jeg var nok den der forklarede nogle af de svære ord for de andre i gruppen.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

Jeg vil give den 3, fordi at de fleste i gruppen arbejdede godt nok, men det var ikke det helt store.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

Jeg vil give den 4, fordi at jeg arbejdede, hvad jeg kunne, men jeg indrømmer at min indsats kunne have været

bedre.

12-4-2012

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg har lært at bruge moviemaker.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Vi blev færdige med opgaven

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

4 fordi vi arbejdede rigtig godt, men der var dårlig arbejdsfordeling og derfor var der nogle der ikke lavede noget.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?



Feedback:



Amalie Bang Forsberg Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:18

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Onsdag d. 11/04 2012:

I dag lærte jeg en masse om korstog og om muslimernes indspillen. Vi arbejdede godt i gruppen og lærte også man ikke altid kan regne med der er lyd på når man filmer, derfor måtte vi filme det hele om.

Torsdag d. 12/04 2012:

I dag lærte jeg stortset det samme som i går da det var det samme vi blev nødt til at arbejde med pga vi lidt fejlede i går. I dag har vi formået at sætte hele filmen sammen på kort tid.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Onsdag d. 11/04 2012:

Vi arbejdede alle forholdsvis lige meget da vi havde forskellige opgave. Vi blev hurtigt enige om hvilket emne hver tog og læste om og omskrev. Min egen rolle var på lige fod med andres.

Torsdag d. 12/04 2012:

Min rolle i gruppearbejdet var som professor/lektor. jeg blev filmet og snakkede om nogle forskellige ting som man i filmen kan se/hører.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

Onsdag d. 11/04 2012:

3-4, vi var langsomme om at komme i gang med det hele, men da vi endelige kom i gang knoklede vi, især da vi skulle filme det hele på ny.

Torsdag d. 12/04 2012:

5, fordi vi i dag havde så travlt som du også kan læse i D. Vi manglede en del og ville meget gerne nå at få hele vores film færdige til tiden.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

Onsdag d. 11/04 2012:

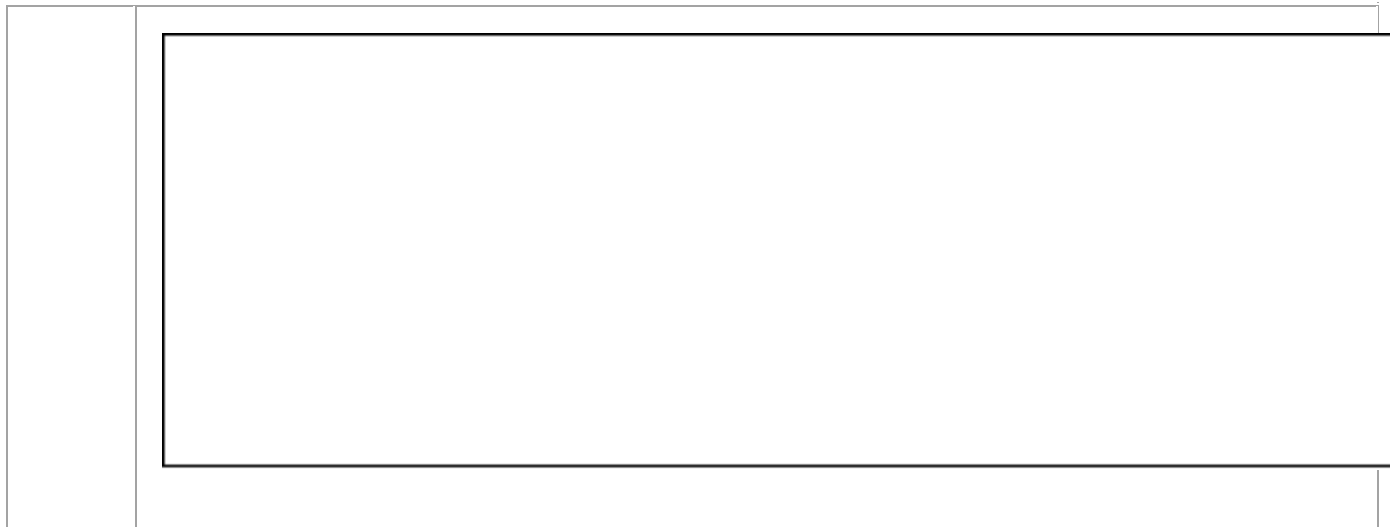
4-5, jeg arbejdede for at få det hele til at hænge sammen og finde den rigtige rækkefølge i de film vi havde taget.

Torsdag d. 12/04 2012:

5, da vi havde meget travlt fordi vi ikke fik filmet færdige i går og da jeg skulle sige meget måtte jeg tage mig sammen og gøre en god indsats.



Feedback:



Martin Christian Padero Städe Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:16

11/4/2012

Vi delte vores materiale op og fandt hver især de vigtigste dele.

Derefter åbnede vi et program som kunne give os briller på mens det filmede os. Vi filmede det meste af vores optagelser, men 10 minutter før timen sluttede fandt vi ud af, at programmet ikke havde optaget vores lyd.

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Det er sjovt at arbejde i grupper. Jeg har lært, at man skal tjekke programmerne FØR man bruger dem.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet:

Jeg var en af dem, som sørgede for overblikket. Vi var alle arbejdsheste, og vi sørgede alle sammen for, at vi havde det socialt godt.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

4 - Vi gjorde det meget godt, og vi nåede det alligevel, selvom vi skulle lave det hele i den sidste time.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5 - Min arbejdsindsats var ret godt.

12/04/2012

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg lærte ikke mere end jeg lærte igår. Altså at det er sjovt at arbejde sammen, og at man SKAL tjekke programmerne FØR man bruger dem.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Jeg var den der sørgede for overblikket og vi var alle arbejdsheste.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5 - Da vi nåede det hele på 45 minutter !

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5 - Vi gjorde det alle sammen godt, og jeg var med til at vi nåede det.



Feedback:



Nicolai Egebjerg Jensen Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:14

11/04/12

- A. jeg har lært at film lugter og at muslimerne boede i spanien i 800 år
- B. noget helt andet
- C. 3-4 vi er en god gruppe men der mangler motivation til at lave filmen
- D. 2 fordi jeg egentlig kun fik læst det jeg skulle læse og ikke så meget andet

12/04/12

- A. film tager lang tid at lave selvom de ikke er særlig lange
- B. jeg siger noget i filmen og sådan
- C. 4 vi er en god gruppe og det går bedre med motivationen men jeg hader stadig film
- D. 4 jeg fik lavet mit



Feedback:



Emilie Kjær Jensen Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:13

A:

B: Vi var alle lige ansvarlige i gruppen.

c: 5 - Vi arbejder rigtig fint sammen.

D: 5 - Jeg nåde det jeg skulle, og det gjorde resten af gruppen også

A: At det tager tid at lave en video.

B: Vi var alle lige ansvarlige i gruppen.



c: 5 - Vi arbejder rigtig fint sammen og fik filmen færdig.

D: 5 - Vi arbejder rigtig fint sammen og fik filmen færdig.



Feedback:

--	--

	<p>Christian Walmar Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:12</p> <p>Her skal du skrive din egen personlige dagbog. Formålet med dagbogen er, at du reflekterer over din egen indsats og din rolle i gruppesamarbejdet. I modsætning til gruppebog, som skal udfyldes af gruppen i fællesskab, vil din dagbog kun blive læst af dig selv samt lærerne. Ved slutning af hvert modul bedes du skrive en kort besked, hvor du svarer på følgende - kopier spørgsmålene over i din dagbog: A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. 111.111.111*111.111.111 = 12345678987654321 Jeg lærte, at korsridere skulle vælges blandt frivillige. B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. - Vi fordelte arbejdet godt imellem os og fik alle lavet noget. C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? Gruppen: 4 D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? Mig selv: 5 A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. Jeg har lært, at man kan filme med webcam i windows movie maker. B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. Jeg fandt ud af det tekniske. C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 5 D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 5</p>
	<p>Feedback:</p>

--	--



Mikkel Patrick Bergstrøm Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:12

11/4 - 2012 A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. - Vi lærte lidt mere om korsridderne ud fra de andres powerpoints. B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. - Vi fordelte arbejdet godt i dag, så vi lavede lige meget hver. C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? - 4 D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? - 5. 12/4 - 2012 A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. - Lærte at man kunne filme i moviemaker. B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. - Jeg sørgede for at gruppen fungerede godt C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? - 5 D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? - 4



Feedback:

--	--



Andreas Brøns Larsen Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:12

1) Jeg lærte at muslimerne havde Spanien i hele 800år, jeg vidste godt de havde erobret det på et tidspunkt men ikke så lang tid. Jeg lærte at de første korstog startede som folke korstog. 2) Jeg skaffede informationer og hjælp til der og der. 3) 5... jeg synes at vi arbejder rigtig godt sammen. 4) 4..



Feedback:



Nicklas Jensen Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:11

11/4

A

Der er muslimer i Spanien og Mac er noget lort

B

Jeg var den der sammensatte manuskriptet

C

4 - vi blev næsten færdige, men så var der ikke noget lyd på vores film

D

3 - Jeg lavede ikke meget andet end at sammensætte manuskriptet

12/4

A

intet nyt

B

IT-duden

C

5 - vi stressede virkelig meget for at få filmen til at blive færdig

D

5 - fordi jeg lavede altid et eller andet 🍷



Feedback:



Mikkel Ona Strandberg Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:11

Day 1:

Her skal du skrive din egen personlige dagbog.

Formålet med dagbogen er, at du reflekterer over din egen indsats og din rolle i gruppesamarbejdet. I modsætning til gruppebog, som skal udfyldes af gruppen i fællesskab, vil din dagbog kun blive læst af dig selv samt lærerne.

Ved slutning af hvert modul bedes du skrive en kort besked, hvor du svarer på følgende - kopier spørgsmålene over i din dagbog:

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.:

- Pilgrimsrejser var meget hellige.

- $111.111.111 * 111.111.111 = 12345678987654321$

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede

research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

- Jeg var med til at fordele arbejdet.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5, vi havde det sjovt.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

3-4, jeg kunne godt have arbejdet mere effektivt.

Day 2:

Her skal du skrive din egen personlige dagbog.

Formålet med dagbogen er, at du reflekterer over din egen indsats og din rolle i gruppensamarbejdet. I modsætning til gruppebogbogen, som skal udfyldes af gruppen i fællesskab, vil din dagbog kun blive læst af dig selv samt lærerne.

Ved slutning af hvert modul bedes du skrive en kort besked, hvor du svarer på følgende - kopier spørgsmålene over i din dagbog:

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

- At man kunne filme i moviemaker

- At hastværk er lastværk.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Skulle læse højt/filmes.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag?

Hvorfor?

4, alle arbejdede godt.

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5, jeg lavede lidt ekstra ved at læse højt.



Feedback:



Maj Siezing Hansen Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:10

Her skal du skrive din egen personlige dagbog.

Formålet med dagbogen er, at du reflekterer over din egen indsats og din rolle i gruppensamarbejdet. I modsætning til gruppejournalen, som skal udfyldes af gruppen i fællesskab, vil din dagbog kun blive læst af dig selv samt lærerne.

Ved slutning af hvert modul bedes du skrive en kort besked, hvor du svarer på følgende - kopier spørgsmålene over i din dagbog:

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg har lært mere om hvad årsagen til korstogene er, plus den muslimske verdens rolle.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Hele gruppen havde det socialt godt sammen og vi arbejdede godt.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5 for meget godt, fordi vi hyggede os samtidigt med at vi fik gjort arbejdet

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

5 vi arbejdede alle godt i dag



Feedback:



Sandra Louise Bay Lentz Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:10

Onsdag d. 11-04-2012:

A: Lært meget om Pave UrbanII og at vores gruppe er fantastisk!

B: Jeg var en af dem der kiggede power pointene igennem.

C: 5

D: 5

Torsdag d. 12-04-2012

A: At man skal have mere tid til at lave videoerne og at monstre er sjove at lege med.

B: Jeg læste op ind i mikrofonen.

C: 5

D: 4 - da jeg failede for vildt.



Feedback:



Jonas Sander Jørgensen Sidst redigeret: torsdag, 12 april 2012, 09:10

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper.

Jeg har lært om årsagerne til korstogene.

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Jeg prøvede at skabe overblik over situationen, komme med ideer og gøre hvad jeg blev sat til.

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor?

2. fordi vi var meget forvirrede

D:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?
3 fordi jeg synes jeg fik gjort hvad jeg skulle og kom med mine ideer, men jeg var stadig forvirret.

A:

Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. jeg lærte at jeg er dårlig til at være stjerne i en fortælling...

B:

Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel:

Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du ”arbejdshesten” som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet.

Jeg var stjernen i videoen hvilket jeg lykkedes med... tror jeg nok

C:

På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 3 fordi vi fik lavet videoen på trods af den er dårlig

D:



På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor?


3 fordi jeg kom igennem det



Feedback:

--	--

	Mathias Bønsøe Sidst redigeret: onsdag, 11 april 2012, 11:56
	<p>A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. - Romerene så ned på vold, ved mindre man havde en retfærdig grund, så var det i orden. B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. - jeg sørgede for at gruppen havde det godt socialt mener jeg selv. C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? - 4, vi fik lavede hvad vi skulle D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? - 4, jeg fik lavede hvad jeg skulle.</p>
	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 200px; width: 100%;"></div>

	Screen Mansour Sidst redigeret: onsdag, 11 april 2012, 11:34
	<p>A: Nævn 1-2 nye ting, som du har lært i dag – enten fagligt eller om at arbejde i grupper. jeg har lært mere om korstogene, og hvordan erobringen af Jerusalem foregik. - Også har jeg lært at det er meget godt at snakke sammen i grupper, så man kan få det hele på plads. B: Beskriv din egen rolle i gruppearbejdet: For eksempel: Var du den, der sørgede for at skabe overblik over, hvad der skulle nås; var du "arbejdshesten" som lavede research; var du den, der sørgede for at gruppen havde det socialt godt; eller noget helt andet. Vi aftalte i gruppen at tage et punkt hver som vi skulle læse og skrive om, jeg valgte emnet "det første korstog" som jeg læste og skrev noter til. C: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive gruppens samlede arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 3..vi er jo ikke helt færdige endnu, det har været lidt mere individuelt idag, også skal vi samle op på det hele i morgen. D: På en skala fra 1-5 (1= skidt, 5= meget godt) hvordan vil du beskrive din egen arbejdsindsats i dag? Hvorfor? 4 - det er gået meget godt, da jeg er blevet færdig med mit emne og fundet ud af hvad jeg skal bruge i min del.</p>



Feedback:



Ismail Gültekin Sidst redigeret: onsdag, 11 april 2012, 11:33

A: Har lært hvad korstog er og hvad det handlede om osv. B: Altså vi havde delt emnerne op i gruppen så vi havde alle noget at lave. C: 3. D: 4. Jeg arbejdede godt idag, ikke lige det vildeste. Nok mere fordi at jeg er virkelig virkelig træt idag. Men har fuldført mine punkter som skulle laves idag.



Feedback:



Nick Sebastian Jensen Sidst redigeret: onsdag, 11 april 2012, 11:31

A:
Jeg har lært at det kan være svært at koncentrere sig i timerne.
Jeg har også lært at ...



Feedback:



Frederikke Schaffalitzky Sidst redigeret: onsdag, 11 april 2012, 11:31

A: Jeg har lært en masse om korstog, om hvorfor de opstod, hvad det var, og hvordan det foregik.

B: Jeg er den der siger: "Okay kom så, nu går vi i gang." Jeg er en slags moraleting.

C: 4, fordi vi har arbejdet godt, men ikke perfekt.

D: 4, Fordi jeg var den der tog initiativ.



Feedback:



Jonathan David Petersen Sidst redigeret: onsdag, 11 april 2012, 11:30

A:

Jeg lærte delvist om de muslimske videnskabs instituter. Den videnskab vi startede på, kom fra mellemøsten, og de muslimske lande. Udover det, lærte jeg hvad der drev de kristne til korstog

B:

Jeg gennemlæste de informationer vi havde fået udleveret, og formulerede dem for gruppen.

C:

4

D:

4



Feedback:

Bilag 7:

Brøndby Gymnasium gruppelogsbøger

Gruppe1 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogsbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogsbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato:20/3

**Hvem er til stede? Hvem er fraværende?
ikke kimme ellers alle**

**Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
at lave en film om alle ppw**

**Hvem er ansvarlig for hvad?
alle har deltaget i alt**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
Vi nåede det meste og lave en film, men vi kunne godt have brugt længere tid til at finde ud af, hvad der skulle være med i filmen. Det blev lidt hurtigt til sidst.**

**Hvad er lektien til næste gang?
læse**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Nej, men vi kunne godt bruge lidt længere tid**

Modul 3:

Dato: 29/3-2012

**Hvem er til stede? Hvem er fraværende?
Lasse og Emilie var syge. Alle andre var her.**

**Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
At lave en kildeanalyse af den læste lektie. Ud fra den skulle vi lave en xstranormalfilm.**

**Hvem er ansvarlig for hvad?
Vi alle 3 var sammen om det hele.**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
Vi nåede ikke at lave xstranormalfilm færdig.**

**Hvad er lektien til næste gang?
At få styr på programmet man laver xstranormalfilm i.**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Der opstod ikke nogle problemer, som vi ikke fik løst.**

Modul 4:

Dato:

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Gruppe 2 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato: 20/3

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Nadia, mathias, nicoline, leander og Patrick

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

optage film ud fra powerpoints

Hvem er ansvarlig for hvad?

vi var alle en del af filmen

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

vi nåede målet og har lavet en film

Hvad er lektien til næste gang?

vi skal læse nogle bestemte kilder

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
nej.

Modul 3:

Dato: 29/3

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Nadia, mathias, nicoline, leander og Patrick

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Lave en xtranormal film med de to læste kilder

Hvem er ansvarlig for hvad?

Vi er alle ansvarlige for at være med inde over filmen og Mathias gemmer filmen på sin xtranormal bruger.

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Vi har lavet den første kilde med filmen. Næste gang laver vi den anden.

Hvad er lektien til næste gang?

Læse op på kilde nr. 2

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

nej

Modul 4:

Dato:

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Gruppe 3 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppebog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppebogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato: 20/3-2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Alle er til stede, Sebastian, Sarah, Charlotte og Oskar

Hvad er målet for dagens gruppearbejde? Målet for dagens gruppearbejde er at lave filmen færdig.

Hvem er ansvarlig for hvad?

vi er alle ansvarlige for filmen og for filmens manuskript.

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

vi nåede dagens mål.

Hvad er lektionen til næste gang?

læse nogle kilder.

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

vi havde svært ved at finde ud af hvad vi skulle sige i filmen.

Modul 3:

Dato: 29/3-12

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Alle er tilstede Oskar, Sebastian, Charlotte og Sarah

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Vi skulle analysere de to kilder, og begynde på xtranormal.

**Hvem er ansvarlig for hvad?
Vi var alle ansvarlige for analyseringen.**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
Nej, vi nåede ikke at lave vores xtranormal film. Vi nåede at lave vores kildeanalyser.**

**Hvad er lektien til næste gang?
Næste gang skal vi lave filmen.**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Vi havde ikke nogen problemer, men vi havde lidt svært ved nogle af spørgsmålene.**

Modul 4:

Dato:

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Gruppe 4 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato:20/4-2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Alle var til stede

**Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
At lave en film.**

**Hvem er ansvarlig for hvad?
vi var alle ansvarlige for at lave filmen.**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
næsten. Vi mangler at filme.**

**Hvad er lektien til næste gang?
At lave filmen færdig. - og læse nogle kilder.**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
vi havde problemer med at få det forkortet ned til en film på få minutter**

Modul 3:

Dato:

**Hvem er til stede? Hvem er fraværende?
Alle var til stede, undtagen Emil.**

**Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
Kildeanalyse og xtranormal-film!**

**Hvem er ansvarlig for hvad?
KEnneth og Benjamin tog sig af første kilde, Ulrikke og Pernille tog sig af kilde 2.
Samarbejde om film.**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
Vi kom i opstartsfasen af filmen, og ved hvordan det skal skrives.**

**Hvad er lektien til næste gang?
At lave lidt af animationsfilmen, sådan at vi er helt færdige til tiden.**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Nej. Alt kørte som det skulle. Lige et par enkelte spørgsmål omkring kilderne, men det var også det.**

Modul 4:

Dato:

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Gruppe 5 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato:20/3 2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Camilla

Signe

Kristoffer

Nicolai

Ida er ikke tilstede

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

At blive færdig med vores video

Hvem er ansvarlig for hvad?

Vi er alle ansvarlige for filmen, som var målet med denne time

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Vi blev færdig med videoen og fik uploadet den

Hvad er lektien til næste gang?

At vi får læst kilderne som vi skal arbejde med næste gang

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Vi fik fordelt arbejdet hurtigt og der opstod ikke nogle problemer.

Modul 3:

Dato: 29-03-2012

**Hvem er til stede? Hvem er fraværende?
Alle er her**

**Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
At lave en extranormal film**

**Hvem er ansvarlig for hvad?
Vi alle arbejder sammen om det**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
Vi er næsten færdige**

**Hvad er lektien til næste gang?
At få lavet filmen helt færdigt**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Kildens oprindelse havde vi lidt problemer med**

Modul 4:

Dato:

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Gruppe 6 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato: 20 marts 2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Alle til stede - Anton, Nicolai, Emma og Jeanette

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Vi skulle lave en film med info fra alle PP, og ligge den på Youtube i slutning af modulet.

Hvem er ansvarlig for hvad?

Emma filmede, Anton og Jeanette var deltagere i den Taxaquiz vi lavede, og Nicolai var vært.

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Vi fik filmet, redigeret og lagt filmen ud.

Hvad er lektionen til næste gang?

Ingenting

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

De eneste problemer der opstod var at det var lidt svært ikke at grine!

Modul 3:

Dato: 28/3-12

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Emma, Nikolai og Anton. Jeanette var ikke i skole.

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

At lave kildekritik og lave en xtranormal film omkring korstogene.

Hvem er ansvarlig for hvad?

Vi var alle ansvarlige for det hele-

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Nej vi nåede ikke målet, vi fik lavede kildekritik men ikke filmen.

Hvad er lektionen til næste gang?

At lave filmen færdig.

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Vi var ukoncenteret.**

Modul 4:

Dato:

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Bilag 8:

Gribskov Gymnasium gruppelogbøger

Gruppe1 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato:11/4

Hvem er til stede?

Amalie, Martin, Andreas, Niklas og Nicolai

**Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
at lave en film ud fra det materiale de andre og os selv har givet os**

**Hvem er ansvarlig for hvad?
vi havde hver vores ansvar for en powerpoint**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
vi nåede ikke målet da der opstod komplikationer i optage delen**

**Hvad er lektien til næste gang?
at blive færdig med at filme**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
ja men hjælpen er ikke nødvendig**

Modul 3:

Dato: 12/4 2012

**Hvem er til stede? Hvem er fraværende?
alle er til stede**

**Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
at blive færdig med filmen**

**Hvem er ansvarlig for hvad? Martin Amalie og lidt Nicolai skulle filme
og Niklas og Andreas skulle redigere**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
vi blev vist lige færdig**

**Hvad er lektien til næste gang?
ved jeg ikke**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
næ**

Modul 4

Dato: 17/4

**Hvem er til stede? Hvem er fraværende?
Alle var der udover Amalie F og Andreas.**

**Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
Vi ville nå så langt vi kunne.**

**Hvem er ansvarlig for hvad?
Martin var ansvarlig for filmen og Nicklas og Nicolai var ansvarlige for analyserne af kilderne.**

**Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
Vi nåede ret langt, men vi skal skynde os imorgen.**

**Hvad er lektien til næste gang?
Nicklas skal lave resten af kildeanalysen færdig.**

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Vi havde svært ved at komme igang, da introduktionen var sparsom og besværlig.**

Gruppe2 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato:11/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Modul 3:

Dato: 12/4 2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Modul 4

Dato: 17/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Gruppe3 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato:11/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Modul 3:

Dato: 12/4 2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende? vi var alle til stede

Hvad er målet for dagens gruppearbejde? Vi havde intet mål, da

vores ting var på en computer der var brudt ned

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Vores ting lå på en computer der var brudt ned.**

Modul 4

Dato: 17/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende? Jonathan var ikke til stede, og Frederikke gik midt i timen efter ikke at have deltaget i gruppearbejdet.

Hvad er målet for dagens gruppearbejde? At få begyndt på filmen.

Hvem er ansvarlig for hvad? Karen og Mikkel var ansvarlig for det hele da de andre var fraværende

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi? Vi fik lavet en god start, og er cirka halvvejs.

Hvad er lektien til næste gang? Få lavet næsten resten færdig.

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Kun halvdelen af gruppen var til stede**

Gruppe4 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato: 11/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Modul 3:

Dato: 12/4 2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Modul 4

Dato: 17/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Gruppe5 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppelogbog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppelogbogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato:11/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Alle

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

At samle al relevant tekst

Hvem er ansvarlig for hvad?

Vi fik uddeligeret et punkt hver, som vi skulle skrive om.

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Vi nåede at blive færdige med hver vores punkt.

Hvad er lektien til næste gang? Jonas skulle gå hjem og øve sig på fremlæggelsen

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Nej

Modul 3:

Dato: 12/4 2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?
Alle

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
At optage vores video.

Hvem er ansvarlig for hvad?
Jonas taler i videoen, og vi andre redigerede.

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?
ja med en lille forsinkelse.

Hvad er lektien til næste gang?
kilder til erobring af jerusalem.

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Vi havde problemer med at finde kamera.

Modul 4

Dato: 17/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?
Emma og Seren var til stede, resten var fraværende.

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?
At lave en video om erobringen af Jerusalem.

Hvem er ansvarlig for hvad?

Vi (Emma og Sereen) har fundet ud af hvad karakterne skal sige.

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Nej.. vi mangler to spørgsmål som vi skal svare på.

Hvad er lektien til næste gang?

At læse og forstå dokumentet bedre.

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Vi var kun to.

Gruppe6 logbog:

I skal i dette forløb til modulerne 2, 3 og 4 føre både en gruppebog og en individuel dagbog.

Formålet med gruppebogen er, at I skal være bevidste over, hvad det vil sige at arbejde sammen, herunder hvilke krav I stiller til hinanden, så I når det I skal på bedst mulige måde.

Mens logbogen giver både jer selv og læreren et overblik over, hvad I får lavet ved hver lektion, så fungerer den også som en slags "kontrakt", som I indgår med hinanden, hver gang I skriver i logbogen.

Det er derfor vigtigt, at I skriver her i fællesskab - og ikke uddeleger opgaven til en enkelt. Alle skal være enige om, hvad der skrives.

Modul 2:

Dato:11/4

Hvem er til stede? Hvem er fraværende? Alle var til stede

Hvad er målet for dagens gruppearbejde? Vores mål var at blive færdige, og det blev vi også.

Hvem er ansvarlig for hvad? Vi var alle ansvarlige for at det blev lavet.

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi? Vi nåede målet.

Hvad er lektien til næste gang? Vi har ikke givet hinanden lektier for, til næste gang da vi blev færdige.

**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Der opstod et enkelt problem med at filme, men det klarede vi lige med det samme.**

Modul 3:

Dato: 12/4 2012

Hvem er til stede? Hvem er fraværende?

Hvad er målet for dagens gruppearbejde?

Hvem er ansvarlig for hvad?

Nåede vi målet? Hvor langt nåede vi?

Hvad er lektien til næste gang?

Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?

Modul 4

Dato: 17/4

Hvem er til stede?

Benjamin, Natasha og Amalie

Hvem er fraværende?

Nick

Hvad er målet for dagens gruppearbejde? At lave kildeanalyse og animationsfilm.

Hvem er ansvarlig for hvad?

Vi har delt stoffet imellem os.

Nåede vi målet?

Argh, ikke helt... hjemmearbejde!


Hvor langt nåede vi? Kun den første del


Hvad er lektien til næste gang? Vi har delt punkterne ud.


**Opstod der nogen problemer? Er der noget, vi har brug for hjælp til?
Nej.**

Bilag 9:


Brøndby Gymnasium supplerende slutevalueringsspørgsmål


Signe Olsen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 02:06 PM	
Nej, det har det ikke !	
	Feedback: <div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div>


	Nicolai Wolter Hjort Nisbeth Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:59 PM
	Jeg vil tænke over det næste gang jeg ser en historisk film eller lignende. Da det gav os et indblik i dette, da vi selv fremstillede historie på film.

	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 180px; width: 100%;"></div>
---	---

	<p>Charlotte Christensen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:59 PM</p>
---	--



	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 220px; width: 100%;"></div>
---	---

	<p>Emilie Svendsen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:57 PM</p>
---	--

	<p>Nej, jeg har ikke rigtig tænkt over det. Men man får mere interesse for historie når man laver film.</p>
---	---


	<p>Feedback:</p>
---	------------------


--	--


	Benjamin Wendt Severinsen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:57 PM
	Nej, umiddelbart ikke?
	Feedback:

	Ida Katrine Schelde Madsen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:56 PM
	nej, har faktisk ikke rigtig tænkt over det. Men det gør historie mere interessant når man laver det om til film frem for at læse det
	Feedback:

--	--


	Sarah Anniza Sciera Christensen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:56 PM
	Ikke rigtigt.. Har bare fundet ud af at der er vildt meget arbejde bag film og lignende som omhandler historie


	Feedback:


	Lasse Sørensen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:56 PM
	Nej det har det ikke, ved faktisk ikke hvor historie kommer fra. Ville umiddelbart sige, at det fra nogle udgravninger af ting man analysere og kilder fra fortiden på skrift.


	Feedback:


--	--

	Patrick Bunk-Andersen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:55 PM
	det er da klart at historien skal fremstilles så den bliver forstået, og at den vækker interesse hos seeren. Vores film vi selv producerede var en amatør film, men den var da meget sjov. Der kræver jo en hel del arbejde og lidt mere end det vi lavede.


	Feedback:


	Sarah Nørklit Lønborg Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:55 PM
	Nej det har det ikke. Måske har den fået mig til at tænke over at historie er svær at filmatisere. Og at det er svært at skabe historie.

	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 180px;"></div>
---	--

	<p>Nicolai Clausen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:54 PM</p>
---	--

Hvis jeg finder ting på nettet, forholder jeg mig altid kritisk og skal også lige tjekkes en ekstra gang, for en sikkerheds skyld. Men det for mig ikke til at tænke videre over , hvordan historie produceres og fremstilles.

	<p>Feedback:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 220px;"></div>
---	--

	<p>Emma Marie McLoughlin Nielsen Last edited: Wednesday, 16 May 2012, 01:53 PM</p>
---	--

Nej, det har jeg ikke ! ved ikke rigtig hvad det er jeg skal skrive!

	<p>Feedback:</p>
---	------------------

--	--

Bilag 10:

Gribskov Gymnasium supplerende slutevalueringsspørgsmål

Har arbejdet med at producere film/animationer fået dig til at tænke mere over, hvordan historie produceres og fremstilles - også i forhold til alt det historie, som er på nettet? Forklar	
-	Jeg forstår ikke hvad der menes med historiens produktion og fremstilling.
-	Altså det har hjulpet mig lidt med at huske tingene mere da, man skulle skrive noter ned og sige det ud til kameraet.
-	Nein! Ich verstanden nicht der Frage!
-	nej for vi formidler bare andres synspunkter på historie og jeg tror ikke det er noget der vil blive specielt vigtigt i fremtiden
-	ja, fordi det har vist mig, at man nemt kan fremvise historie på måder, så man kan få et specifikt budskab ud. Jeg har også tænkt over, hvordan man kan få historie til at være lidt sjovt.

-	<p>Do not understand the question No entiendo la pregunta Non capisce la domanda Niet begripen van de vraag Forstår ikke spørgsmålet</p>
-	<p>Jeg synes det er en god måde at formidle den oprindelige historie på i stedet for at sidde og læse 40 sider, med ord og begreber som ikke er forståelige!!! Man bliver mere inddraget i undervisningen, og ingen får lov til at sidde og glo ud i luften.</p>
-	<p>Jeg syntes at det at lave film vedr. emnet er en god måde at formidle de oplysninger man har fået dog er det også eget nemmere at misforstå de ting man arbejder med og det kan hurtigt gå hen og blive forkert i det at der findes så mange ting på nettet der er forkerte eller 'falsk information'</p>
-	<p>Ja på en måde. Det har været godt at lave film om historierne osv. SÅ har man også nemmere ved at huske det og når vi ser andre gruppers videoer, hører og ser vi meget af det samme og derfor sætter det sig fast.</p>
-	<p>det forstår jeg ikke helt. Jeg har ikke haft en følelse af at jeg skabte historie eller noget hvis det er det du mener.</p>
-	<p>Ja det har det. Det har ikke fået mig til at tænke meget mere over, hvordan historie produceres og fremstilles, men det har dog givet mig en idé om det. Men jeg synes, at det er en god ide at fremstille historie på den måde, istedet for at søge om det på nettet, fordi det er mere motiverende.</p>
-	<p>Jeg forstår ikke spørgsmålet.</p>
-	<p>Ja, det har gjort, at man husker det historiske bedre efter min mening.</p>
-	<p>næh, overhovedet ikke. Jeg har samme holdning og syn på historie som jeg altid har haft.</p>
-	<p>Jeg forstår ikke helt hvad det er jeg skal svare på. Men umiddelbart tror jeg ikke at det har fået mig til at tænke. Det var rart at lave noget andet, og arbejde med materialet på en anden måde.</p>

-	Jeg syntes at det har givet mig et større overblik over hvordan "historie" er og bliver lavet. Det har været sjovt og indlærende at arbejde med det og at se hvordan det bliver fremstillet.
-	Nein! Ich verstanden nicht der Frage!
-	Egentlig ikke. Måden at fremstille historie på, gav mening før vi begyndte at arbejde med film/animationer
-	animationerne har hjulpet fordi man er tvunget til at lave en samtale og arbejde med det stof man har fundet. Filmene har ikke hjulpet da tiden kun var til at vi kunne sidde og læse op af den tekst vi har fået.
-	Jeg forstår ikke spørgsmålet.
-	Det har givet mig et indblik i hvordan historierne er blevet opstillet og hvordan det er blevet produceret.
-	Ikke sådan imens vi arbejdede med det. Men nu hvor du spørger, kan man da godt tænke over, at man skal være meget kildekritisk i forhold til hvad man læser og bruger fra nettet.
-	Nej, det bare standard, tror jeg. Hjulpet lidt tror jeg.
-	jeg forstår ikke spørgsmålet
-	jeg forstår ikke spørgsmålet.

Bilag 11:

Spørgeguide til de filmede og skriftlige fokusgruppeinterview Brøndby Gymnasium og Gribskov Gymnasium

Fokusgruppeinterview

Opgave: 15 minutter. Drøft spørgsmålene nedenunder. Vær ærlige og diskuter gerne, hvis I er uenige.

- 1) **Gruppearbejde.** Bedømmelse af gruppearbejde. Har der været forskel på arbejdsindsatsen i jeres grupper. Og betyder det noget? Eller er det OK, hvis nogen ikke laver så meget?
- 2) **Produktion af IT-produkter.** Hvad betyder det, at I skal producere digitale produkter som små webcam/mobiltelefon-film og Xtranormal-produktioner for dit engagement og din indlevelse i historieundervisningen?
- 3) **Fremvisning** Fik I noget ud af fremvisningen og afstemningen af xtranormal filmene? Hvorfor? Hvorfor ikke? (hvis negativt: hvad kunne man gøre i stedet?)
- 4) **Log-bøger:**
 - A) Har de medvirket til at gøre gruppearbejdet bedre/mere ansvarligt?
 - B) Har de bidraget til at man har tænkt mere over, hvad det er, som man er i gang med at lære?

Bilag 12:

Interviewspørgsmål til historielæreren på Brøndby Gymnasium

Interviewguide - Historielæreren Brøndby Gymnasium

Forløbet

1. Adskiller dette forløb sig meget fra hvordan du normalt afvikler historieundervisningen?
2. Har du foretaget nogle ændringer i den praktiske gennemførelse af forløbet i forhold til undervisningsplanen?

Gruppearbejdet

3. Har eleverne arbejdet mere eller mindre i dette forløb ift. normalt?
4. Hvordan opfatter du at de enkelte grupper i forløbet har fungeret?
5. Hvordan vil du beskrive din rolle i forbindelse med projekt-modulerne/gruppearbejdet?

It-produkterne – engagement - historiebevidsthed

6. Hvad betyder det for elevernes engagement og indlevelse i historien at de skal producere små digitale produkter som del af historieundervisningen?
7. Tror du at it-produkterne er med til at skærpe elevernes forståelse af det historiske materiale de arbejder med?

8. Hvordan vil du bedømme betydningen af at eleverne skal distribuere deres korstogsfilm på nettet, på YouTube?
9. Hvilken betydning har fremvisningen af it-produkterne, her Xtranormal-filmene?
10. Hvordan vil du bedømme det faglige indhold af PowerPointene, filmene og Xtranormal-filmene?
11. Hvordan vil du beskrive elevernes it-tekniske-kompetencer?
12. Hvordan vil du beskrive dine egen kompetencer ift. at håndtere de forskellige programmer? Har du selv produceret film via mobiltelefonen og Xtranormal-programmet?

Log-bøgerne

13. Har eleverne før arbejdet med logbøger?
14. Har logbøgerne medvirket til at gøre gruppearbejdet bedre og mere ansvarligt?
15. Har logbøgerne bidraget til at få eleverne til at tænke mere over hvad de lære og hvordan de lære det materiale de har arbejdet med i dette forløb?

Bilag 13:

Skema til klasserumsobservation. Resultaterne af klasserumsobservationerne findes på DVD'en. Vi har foretaget to klasserumsobservationer d. 29/3-2012 og d. 12/4-2012.

Observationsskema i forbindelse med forløbet Korstog og kultur møder:

Tre gange rundt til grupperne, A, B, C

Gruppe 1-6

Elevaktivitet, engagement og gruppe

	I høj grad	I mindre grad	Slet ikke
Elever deltager (er til stede i gruppernes arbejde)			
Nogle gruppedeltagere er på			

Facebook/spiller mv.			
Enkelte elever laver det meste af gruppearbejdet			
Der er diskussioner/ meningsforhandlinger i gruppen			
Arbejdsopgaverne deles op imellem gruppemedlemmerne			
Gruppen går op i, hvordan produktet skal se ud			
Der er tekniske problemer			

Lærer- og elevpositionering samt teknikhjælp

	I høj grad	I mindre grad	Slet ikke
Læreren blander sig/involverer sig i gruppearbejdet			
Eleverne henvender sig til læreren for hjælp			
Eleverne hjælper hinanden med teknikken			
Eleverne hjælper hinanden på tværs af grupperne med teknik			

Kommentarer:

Bilag 14:

Brøndby Gymnasium filmet fokusgruppeinterview:

Gruppe 1, link til YouTube: <http://youtu.be/Q7AzdWq6-z4>

Gruppe 2, link til YouTube: <http://youtu.be/j5WaO6YHJYk>

Gribskov Gymnasium filmet fokusgruppeinterview:

Gruppe 1, link til YouTube: http://youtu.be/MOZJjv_E3S0

Gruppe 2, link til YouTube: <http://youtu.be/7kf7KYvmWiM>

DE filmede fokusgruppeinterview ligger også på DVD'en

Bilag 15:

Filmet interview med historielæreren på Brøndby Gymnasium. Interviewet ligger på DVD'en.

Bilag 16:

Gribskov Gymnasium skriftlig fokusgruppeinterview

Bilag 17:

Forløbsplan til eleverne i Moodle

Forløbsplan: Europæisk middelalder – korstog og kulturmøder

Modul:	Tema	Materiale	Arbejdsform/Digital produkt
1	<p>Introduktion til korstogene i middelalderen.</p> <p>1. Hvad er et korstog?</p> <p>2 Årsagerne til korstog.</p> <p>3. Det Første korstog</p> <p>4. Andet Korstog plus de øvrige</p> <p>5. Den muslimske verden</p> <p>6 .Korstogenes konsekvenser</p>	<p>Tekstmateriale om korstogene</p> <p>Litteratur: Hansen, Lars Peter Visti. <i>Korstogene. Idé og virkelighed</i>. Viborg 2004, s. 7-14.</p> <p>Nielsen, Henrik Skovgaard. <i>Korstog og Jihad</i>. Gylling 1998, s. 43-48.</p> <p>Emu.dk, Faktalink korstogene.</p> <p>Hansen, Lars Peter Visti. 'Kristendom og islam-middelalderens kulturmøde i: <i>Fokus 1. Kernestof i historie. Fra antikken til reformationen</i>. Gylling 2010, s. 125-132, s. 136-138.</p>	<p>Hver gruppe skal fremstille en Powerpoint om et aspekt af korstogene i middelalderen.</p> <p>Hver gruppes Powerpoint uploades til Moodle.</p> <p>Teknologi: Powerpoint, Skriftlig fremstilling uploades i Moodle</p> <p>Powerpointen skal ikke kun være i stikordsform, men med lidt mere tekst dvs. en mellemting mellem en skriftligpræsentation og et mundtlig oplæg.</p>
2	'Korstog - årsag, forløb og virkning'	Redegørende beskrivelse med titlen 'Korstog - årsag, forløb og virkning' ud fra de øvrige grupper tekstmateriale.	Videndeling. De enkelte grupper arbejder med de øvrige grupper powerpoints og fremstiller derudfra en lille fim vha. deres mobiltelefon.

			<p>Teknologi: hver gruppe fremstiller en lille film via webcam eller mobiltelefon.</p> <p>I må gerne agerer fx historikere der forklare om korstogene.</p> <p>Filmen uploades til youtube og der linkes dertil fra Moodle</p>
3	<p>Første korstog - Erobringen af Jerusalem 1099</p> <p>Erobringen af Jerusalem set fra kristen og muslimsk side.</p>	<p>Gesta Francorum og Amin Maalouf.</p> <p>Litteratur: Nielsen, Henrik Skovgaard <i>Korstog og jihad. Kulturmødet mellem Europa og islam ca. 600 - ca. 2000.</i> Gylling 1998.</p>	<p>Ud fra to forskellige historiske kilder laver I en kildeanalyse, som udgangspunkt for en lille animationsfilm i Xtranormal.</p> <p>Teknologi: Xtranormal animation ud fra skildringen af erobringen af Jerusalem i Gesta Francorum og hos Amin Maalouf via Xtranormal</p>
4	<p>Færdiggørelse af animationsfilmen.</p> <p>Animationsfilmene ses igennem og den 'bedste' bedømmes af eleverne vi en afstemning.</p>	Som i modul 3	Som i modul 3
5	<p>Eftertidens syn på opdagelserne</p> <p>Hvordan skal korstogene opfattes i dag og hvordan bruges begrebet om korstog i dag?</p>	<p>Skriftlige fremstillinger - forskellige synspunkter omkring korstogene</p> <p>Litteratur:</p>	<p>I skal ud fra forskelligt tekstmateriale online diskutere hvordan korstogene opfattes og bruges i dag.</p> <p>Teknologi: Diskussionsforum i Moodle.</p>
6	Det elevproducerede materiale samles		

	sammen af eleverne og præsenteres online fx via Facebook e.lign.		
--	--	--	--