

”... her kan de sgu lege videre”

Vinnie Lerche Christensen og Else Marie Okkels

Læremiddel.dk/UC Syddanmark

Som det fremgår af rapporten, er de resultater, der har været særligt synlige i relation til elevgruppen, de drivkræfter og barrierer, eleverne ser i forbindelse med brug af digitale medier i skolen. En væsentlig drivkraft for eleverne er, at arbejdet med digitale medier muliggør medbestemmelse og aktiv deltagelse i forhold til valg af produkt, proces og ressourcer. Dét, at andre (lærere/læremidler/bøger) ikke bestemmer, hvilken viden de har adgang til, hvordan de skal løse opgaven, og hvordan deres produkt kommer til at se ud i sidste ende, har stor betydning for elevernes aktive deltagelse i undervisningen. I forbindelse med produkterne siger eleverne, at produkternes kvalitet bliver en drivkraft: "...at kunne producere noget, der er flot, ser professionelt ud, og som man gerne vil vise frem for de andre".

På den baggrund har vi valgt i denne del af rapporten at se på en række af elevernes produkter for at få præciseret, hvad de helt præcist forstår ved *flot* og *professionelt* - altså hvad skal der i følge eleverne til, for at et produkt er godt nok til, at man kan vise det frem for de andre og være stolt af det. Vi vil finde ud af, hvad der driver dem, og hvor deres engagement kommer fra. Vi valgte at kontakte den ene af de skoler, der har været deltager i BIDL-projektet, Erritsø Centralskole, der er en skole, der lidt utraditionelt kører tre valgfrie linjer i udskolingen: den internationale linje, IT-linjen og den innovative linje. De elever, der har bidraget med produkter til denne supplerende undersøgelse, går alle på IT-linjen, hvilket bl.a. betyder, at eleverne forpligter sig til at deltage i fire ugentlige lektioner i digital kommunikation, lektioner, der ligger ud over den almindelige undervisning. Samtidig forpligter eleverne på IT-linjen sig til at indgå i digitale weekender med andre skoler i Fredericia Kommune. Undervisningen i digital kommunikation forestås af klassens dansklærer og hensigten er, at IT på sigt bliver en del af klassens øvrige fag.

Læreren i den pågældende klasse lod eleverne udvælge de produkter, de selv synes var gode og skulle indgå i vores supplerende undersøgelser. Det betyder, at de 20 produkter, vi har haft at arbejde videre med, alle er produkter, vi må gå ud fra, eleverne selv synes er flotte/professionelle/værd at vise frem. Produkterne efterlod os med det indtryk, at eleverne var særligt motiverede i forhold til at producere netop denne type produkter - vores indtryk var, at de var drevet frem af et engagement og en gejst, som var styrende for processen, og som bl.a. blev afgørende for, hvorvidt produkterne var succesfulde eller ej. Samtidig fik vi i løbet af samtalerne med eleverne og læreren det indtryk, at lærerens rolle som opgavestiller og vejleder i processen måtte være meget tydelig, for at eleverne kunne komme frem til de resultater, de faktisk gjorde.

På den baggrund vælger vi her at sætte fokus på fire områder:

- den æstetiske læreproces i det digitale rum
- lærerens rolle i den æstetiske læreproces i det digitale rum
- samarbejdets betydning i det digitale rum
- rammerne for den æstetiske læreproces i det digitale rum (synlige mål, stilladseret læringskultur og stabilt læringsmiljø)

Om opgaverne og produkterne

De produkter, vi har valgt at sætte fokus på her, drejer sig alle om kortfilm, eleverne har produceret, enten i forbindelse med emnearbejde eller i forbindelse med litteraturgennemgang. I forbindelse med emnearbejdet har eleverne beskæftiget sig med et overordnet emne, *magt*, som de skulle tolke på hver deres måde. Eleverne har valgt at lave film, der bl.a. drejer sig om sygdom, alkoholisme, prostitution og skilsmisse. I forbindelse med litteraturarbejdet har fokus været på en novelle, hvor eleverne skulle indsamle tre centrale citater fra novellen og sammensætte et slideshow, der skulle gengive den melankolske stemning i novellen. Der har altså for begge opgaver været tydelige faglige mål (arbejde emnebaseret, tolke novelle, kendskab til kortfilmgenren m.m.) og tydelige tekniske mål (arbejde med et filmprogram, kunne indsamle, bearbejde og anvende billeder/fotos, skabe/finde/bearbejde og anvende lyd). Resultatet er fem kortfilm af ca. fem minutters varighed, der alle har det tilfælles, at elever såvel som lærer vurderer, at filmene på det faglige såvel som det tekniske plan er flotte, professionelle og tydeligt værd at vise frem. Om filmene siger læreren efterfølgende:

- ”Jeg kan huske dem alle sammen. De går under huden. De er sas-liga næsten. Jeg var også lidt rystet over, hvor gode de var”
- ”De er så dygtige til at kommunikere den der stemning og melankoli ud”
- ”De bruger virkemidler, som vi har arbejdet med inden for foto og lyd”

Om produkterne - hvordan

Tolkning af novellen ”Chicken” af Hanne Vibeke Holst

Eleverne har, i to af de film vi har udvalgt (”*kursiv*” og *Goodbye*), arbejdet med programmet moviemaker, hvor de har brugt billedbehandlede stillbilleder, underlægningsmusik, lydeffekter (f.eks. fodtrin, hvinende bildæk, smækkende døre) og tekst til at skabe en sammenhængende historie, der gengiver nogle centrale situationer i den novelle, de har læst. Billedbehandlingen er anvendt på en måde, der illustrerer, at eleverne er bevidste om, hvilke virkemidler de anvender for at fremhæve eller understrege nogle pointer (f.eks. forstærket bleghed, sammensætning af forskellige billedgenrer m.m.). Underlægningsmusik og lydeffekter er lagt ind med det formål at støtte en stemning i den historie, de fortæller og samtidig skabe det drama, der er lagt op til fra novellens side – drama, der f.eks. udtrykkes ved få sekunders stilhed, før en ny lydeffekt lægges ind over. Eleverne er således nødt til at have læst og forstået pointerne i novellen for at kunne give en realistisk fortolkning i deres film.

Emnearbejde: Magt

Eleverne har i de tre film, vi har udvalgt her, ligeledes arbejdet med programmet moviemaker, hvor de har filmet forskellige scener og efterfølgende klippet dem sammen til en film, slettet lyden og lagt ny lyd ind (fordi de vurderede, at lyden, de optog "on location", ikke var brugbar).

Underlægningsmusikken er med til at skabe den stemning, der er med til få budskabet igennem (f.eks. meget dramatisk musik i gyserfilmen, som udvikler sig gennem hele filmen og meget melankolsk musik i filmen, der handler om skilsmisse og sygdom). Alle filmene er filmet uden for skolens rum (i hjemmet, i skoven, på villavejen osv.), og de er filmet uden for skolens tid, f.eks. fordi filmen foregik om aftenen/natten. Eleverne har alle arbejdet med et overordnet fælles tema og nogle få form- og indholdsmæssige rammer, som de så gruppevis selv har fyldt ud.

Den æstetiske læreproces i det digitale rum

Det er tydeligt, at eleverne kommunikerer personlige oplevelser og holdninger, og at de har et stort personligt engagement i det stof, de arbejder med. De arbejder med symbolske former i deres udtryk, og derfor blev det oplagt for os, at se på deres produkter som en æstetisk læreproces. I samtaler med både lærer og elever, hvor vi også har fået et indblik i elevernes arbejdsproces, er det blevet bekræftet, at det kan være relevant at anskue elevernes produkter fra en æstetisk synsvinkel, hvilket vi vil gøre i det følgende.

For det æstetiske område er det karakteristisk, at man ikke som i de boglige fag udtrykker sig i entydige verbal-sproglige begreber. Musik udtrykker sig i lyd/musik, filmmediet udtrykker sig i levende billeder mv. De æstetiske udtryk rækker således ud over sprogets konkrete udsagn, og bliver derfor i deres essens er 'non-verbale' (jf. det græske ord aisthesis, som vedrører erkendelse via sansning).

De æstetiske områder repræsenterer altså udtryks- og erkendemuligheder, som overskrider det verbale og gennembryder vores begrebslige kategorier. I de æstetiske udtryk bliver det muligt at artikulere det ikke-begrebslige. Vi kan her udtrykke os, så vores udtryk kan mødes af andre, men vores udtryk kan også synliggøre os selv, fordi udtrykkene spejler os.

En æstetisk læreproces definerer vi som en læringsmåde: *hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden.*¹ Vi definerer æstetik som: *en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kommunikerer fra, til og om følelser*²

Drivkraften i æstetisk virksomhed

Gennem hele menneskehedens historie kan vi se, at æstetisk virksomhed er en væsentlig del af selve det at være menneske. Udtryksbehovet har altid været der, det har været et eksistentielt behov, vi har ikke kunnet lade være.

De produkter, vi har valgt at undersøge, er udarbejdet i en skolesammenhæng, og der er tale om en opgave, som eleverne har fået stillet. Eleverne har imidlertid haft så stor frihed i besvarelsen af opgaverne, at de har kunnet give dem et meget personligt udtryk. Man fornemmer, at der er noget på spil i deres film, at de bearbejder deres egne oplevelser, og at de får opfyldt et udtryksbehov.

Det kendetegner æstetisk virksomhed - om det er rolleleg, dans, skabelse af et digt, et billede eller en film - at det æstetiske er båret af en sanselig lyst, der er et mål i sig selv for deltagerne. I den æstetiske virksomhed forenes man selvforglemmende med verden og ligesom i legen, så kan man sige, at trangen til æstetisk virksomhed er knyttet til selve livslysten og livsglæden. Den legende tilgang og den æstetiske virksomhed er ikke traditionelt noget, der vægtes særlig højt i skolen i de store klasser, men i arbejdet med de digitale produkter får eleverne pludselig en ny mulighed, ”... her kan de sgu lege videre”, som deres lærer siger.

Mogens Pahuus påpeger, at ”når vi udtrykker os æstetisk, bliver vi synlige for os selv og andre, vi virkeliggør (realiserer) os selv, vi mærker og giver udtryk for, at vi er i live”.³ Der kan være en stor tilfredsstillelse i at arbejde med symbolske former og med følelser, der måske endnu ikke er bevidste. I det æstetiske udtryk kan man få kontakt med skjulte dele af ens eget liv, give det en form og dermed kommunikere om det. Læreren siger: ”De brænder for sagen ... de kan se, de kan bruge det her til at kommunikere med, og i virkeligheden er det det, der driver værket. De vil gerne kommunikere et budskab ud. Det, synes jeg, er tydeligt”.

Det legende rum

Mellem den ydre (objektverdenen) og den indre verden (subjektverdenen) findes et rum, som man kan kalde *det legende rum* - eller det potentielle rum, som det også er blevet kaldt . Det legende rum er den æstetiske virksomheds rum. Man kan betragte det legende rum som et fristed, hvor man kan fastholde og bearbejde oplevelser og erfaringer i en symbolsk form. Det er et rum, hvor man kan eksperimentere (enten selv eller sammen med andre) uden, at det får konsekvenser. Det rum bliver en scene, hvor man kan udtrykke sine følelser, bearbejde sine oplevelser, og få hjælp til at skabe en balance mellem den indre og den ydre verden. I det legende rum kan man dele subjektive oplevelser med andre i en symbolsk form, og man kan derved udvikle en fælles intersubjektiv viden. Læreren siger: ”Der er

meget leg i det ... De går ind i et andet rum ... klæder sig ud. Der er en masse af sådan nogle elementer, som det her giver mulighed for”.

Det er karakteristisk for de produkter, vi har set, hvor eleverne har haft forholdsvis frie opgaver, at de har valgt at arbejde med nogle meget tunge og alvorlige problemer, ofte på en dramatisk måde med en tragisk slutning. Vi har set film om skilsmisse, prostitution, alkoholisme, psykisk sygdom (fra depression til skizofreni), angst mv. De rammer, de har fået til opgaverne, ville lige så godt kunne have resulteret i et produkt, der havde haft en større lethed, humor og måske endda en happy ending. Eleverne er unge piger i puberteten, der så at sige er under ombygning, dvs. på vej til at blive voksne og fyldt med alle de frustrationer, som det medfører. I vores interview med pigerne har det været karakteristisk, at de havde meget svært ved at tale om deres produkter, de kunne ikke metakommunikere om dem. Når vi spurgte dem, om de havde deres viden om emnerne fra deres eget liv eller fra venners liv, svarede de benægtende, og som en sagde: ”Det er informationer, som vi selv vidste og fra nettet”.

Der er således meget langt fra den måde, vi forstår deres produkter på og til den samtale, vi kan få med eleverne om dem. De er meget villige til at forklare om alle de tekniske ting i forbindelse med deres film, hvordan de har gjort gennem hele forløbet, hvilke programmer de har brugt osv., men hvis vi vil tale med dem om, hvordan indholdet i deres film er blevet til, så bliver der stille.

Man kan tolke dette faktum sådan, at eleverne kun kan nærme sig de problemer, de arbejder med i *det legende rum*. Her kan de udtrykke deres følelser og oplevelser, de kan bearbejde dem og give dem form i et æstetisk udtryk, men de kan ikke tale *om* det æstetiske udtryk.

At processen er lystfuld for eleverne bekræftes af den kolossale energi, de har i forhold til deres produkter: ”Vi arbejdede sommetider om natten” eller ”Vi klippede film kl. 2, og vi boede sammen i den periode”.

Gruppearbejde - kollektiv æstetisk virksomhed

Når grupper arbejder sammen i det, man kan kalde kollektiv æstetisk virksomhed, som f.eks. når eleverne laver en film, så taler man om, at der sker en æstetisk fordobling i læreprocessen. Den æstetiske fordobling betyder, at deltagerne undervejs spejler sig i den skabende proces i de andres formudtryk, supplerer de andres udspil og videreudvikler dem, hvorved nye former opstår. Der er ofte stor energi i denne proces. Den kollektive æstetiske læreproces vil foregå i et fælles legende rum, hvor deltagerne spiller sammen og uddyber den æstetiske fortolkningsproces. Det er tydeligt i forbindelse med de produkter, vi har set, at de har udviklet sig bl.a. ved æstetisk fordobling. En elev siger f.eks.: ”Vi snakkede om, hvad vi kunne lave, vi fandt på, hvad vi ville - men vi fandt ud af meget hen ad vejen, og det blev lavet om flere gange.” Spørgsmål: ”Skete der det, at I så noget af det, I havde lavet og så fik nye ideer?” Elev: ”Ja, det var sådan, det var. Vi improviserede ret meget. Vi havde bare snakket om handlingen, ikke hvordan den skulle filmes. Vi gik bare i gang”. På spørgsmål om, hvorfor bestemte ting er med i filmene, svarer de typisk: ”Det var bare nogle ideer, der pludselig kom”.

Også her er eleverne ikke i stand til eksplicit at tale om processen, men det er tydeligt, i de produkter vi har undersøgt, at de har udviklet sig gennem processen, de har ændret sig, der er kommet nye ideer til, der er opstået inspiration fra de andres udtryk (der har været sammenspil i grupperne), og de har arbejdet i et fælles legende rum i en kollektiv æstetisk læreproces.

For at arbejdet i gruppen med et æstetisk produkt skal lykkes, så skal der være en inspiration, en impuls, noget, der sætter eleverne i gang. Det er vigtigt, at det er noget, eleverne har et personligt forhold til. Om novellen ”Chicken” siger læreren: ”Det, der tændte dem, det er, at de kan identificere sig med den. De elskede den novelle. Det giver genklang i dem med den der ensomhed. Hvem er jeg? Hvem vil jeg gerne være? Hvad for nogle drømme har jeg om mit liv,? Det er det, det gælder om at ramme hele tiden”.

Arbejdet i grupperne kan ofte give et stort fagligt udbytte, når man inddrager elevens egen erfaringsverden. Læreren siger om arbejdet med ”Chicken”: ”Det, der var det største her, var, at de kom meget længere ind i den tekst, end vi nogensinde har gjort med andre tekster”.

Deltagerne i den kollektive æstetiske proces er sammen om at arbejde i et fiktivt univers, og en forudsætning for at skabe et kollektivt potentielt rum er, at man er enige om at anerkende fiktionen. Det at anerkende fiktionen er forudsætningen for æstetisk virksomhed, da det er her, den enkelte udvikler sin evne til at arbejde uden for den konkrete virkelighed, til at fortolke og til at kommunikere i en symbolsk form. Da dette foregår i en vekselvirkning med de andre i gruppen (heraf den æstetiske fordobling) vil deltagerne kunne udvikle en forståelse af andres forståelse af sig selv og verden igennem arbejdet med det æstetiske produkt.

Det er tydeligt, at eleverne har en *fiktionskontrakt*, hvilket er forudsætningen for de produkter, vi har set. Men det tyder også på, at eleverne udvikler forståelse for hinanden og verden i arbejdet med produkterne. Eleverne pointerer, at de har et godt fællesskab med hinanden, og at de kender hinanden godt, hvilket de selv tilskriver deres arbejde med produkterne: ”Vi snakker meget om holdninger til ting”, ”Der er ingen, der synes, det er pinligt at stille sig op. Vi kan alle sammen stille os op”, ”Man begynder at snakke personligt”. Læreren: ”De er enormt tolerante. Det har noget at gøre med, at de får ansvar og skal løse deres konflikter selv”. Om gruppeprocesserne siger læreren: ”De vokser som personer af det. De har en anden selvrespekt”.

Den æstetiske læringsmåde i en helhed

Austring og Sørensen taler om tre forskellige læringsmåder⁴

- 1) den empiriske
- 2) den æstetiske
- 3) den diskursive

Den empiriske læringsmåde er den kropsligt erfarede, det direkte sansede møde med verden. Det handler om at se, lugte, føle, lytte mv. Vil vi undersøge vand ud fra den empiriske læringsmåde, så må vi smage på det, lytte til det og røre ved det.

Den æstetiske læringsmåde er et symbolsk møde med verden. Det drejer sig om en fortolkningsproces – her arbejder vi med symbolske former, og vi kommunikerer omkring vores oplevelse af verden. Hvis vi undersøger vand ud fra en æstetisk læringsmåde, så kan vi f.eks. i musik gengive lyden af vand eller male et billede.

Den diskursive læringsmåde er et teoretisk repræsentativt møde med verden, her anvendes diskursiv symboldannelse. Det er en følelsesmæssigt nedtonet læringsmåde, hvor der er tale om logisk tænkning. Skal vi undersøge vand ud fra denne læringsmåde, kan vi måle vægtfylde og sætte en formel på vand: H₂O.

Alle tre læringsmåder er væsentlige, det er erkendelsesveje, der følger os hele livet. I barnets socialisering udvikles læringsmåderne i den nævnte rækkefølge. De forskellige erkendelsesmåder supplerer hinanden og vil ofte optræde samtidigt i forskellige processer.

I elevernes digitale produkter er det karakteristisk, at alle tre læringsmåder har været i spil. Eleverne arbejder med ting i den fysiske verden, de laver tøj, sminker sig, laver rekvisitter, (den empiriske læringsmåde), som bliver fastholdt og videre bearbejdet via de digitale medier i den virtuelle verden (den æstetiske læringsmåde). I denne proces er der nogle helt konkrete håndværksmæssige færdigheder, der skal forstås og beherskes. Der vil efterfølgende være sproglige refleksioner over form og indhold mv. (den diskursive læringsmåde).

Vi fokuserer her på den æstetiske læringsmåde, men eleverne giver udtryk for, at det er spændende med den vekselvirkning, hvor de dels arbejder i den fysiske verden og dels i den digitale verden. Når de to verdener kombineres, opstår der nye muligheder. Eleverne får på denne måde mangfoldige udtryksmuligheder: de kan være både fotografer, filminstruktører, skuespillere, manuskriptforfattere, sminkører, scenografer, tøjdesignere, lydarbejdere, klippere mv.

Æstetik er kommunikation, og det er det, eleverne vil – ”de kan se, de kan bruge det her til at kommunikere med, og det er i virkeligheden det, der driver værket”, som læreren siger. På baggrund af ovenstående mener vi, der er belæg for at antage, at det store personlige engagement, eleverne har i deres arbejdsprocesser i de digitale produkter sammenholdt med de emner, de vælger at bearbejde, hænger sammen med et udtryksbehov og glæden ved at blive synlige for sig selv og andre. I den kollektive æstetiske virksomhed kan de sammen med andre gå ind i det legende rum og bearbejde personlige følelser og oplevelser, som de kan udtrykke i en symbolsk form. Det er følelser og

oplevelser, som ikke kan udtrykkes på andre måder end i et non-verbalt sprog. Vi mener, det er en af nøglerne til den drivkraft og det store engagement, vi oplever. Desuden er det muligt at arbejde helhedsorienteret med forskellige læringsmåder, hvilket ligeledes kan fungere som en drivkraft. Ved at undersøge en række digitale produkter og lave interview med lærere og elever kan vi se, at eleverne via æstetisk mediering omsætter deres indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden.

Lærerenes rolle i den æstetiske læreproces i det digitale rum

I vores samtaler med læreren og eleverne er lærerenes rolle i den æstetiske læreproces blevet meget tydelig. Læreren fungerer i de forløb, hvor de omtalte produkter er blevet til, som igangsætter, der skaber rum for, at eleverne kan fordybe sig, sætter rammerne for opgaven og fungerer som sparringspartner i processen. Helt konkret gør det sig gældende ved, at læreren stiller opgaven, sætter nogle tids-, form- og indholdsmæssige rammer, og lader det herefter være op til eleverne, hvordan de løser opgaven, "... jeg kan godt stille rammerne, men hvordan de ellers gør, det bestemmer de selv". Som eksempel nævner han en gruppe, der var flere timer om at samle citater fra novellen og endte med at bruge mere tid på den del, frem for på den tekniske del af opgaven. Skolens tid og rum bliver på den måde udvidet, fordi eleverne ofte vælger at arbejde uden for skolen på det, de kalder egnede locations, og de vælger også ofte at arbejde med opgaven i fritiden, fordi opgaven er tidskrævende og spændende.

Læreren er samtidig elevernes kritiker, forstået på den måde, at han ikke lægger skjul på, at han har forventninger til deres produkter, "... man er nødt til at kritisere det, de godt selv ved, ikke er godt". I samme forbindelse nævner læreren, at det er vigtigt for ham, at eleverne bevarer skaberglæden, og at det kun kan ske, hvis han er autentisk over for eleverne og giver dem en ærlig tilbagemelding, som f.eks.: "Smid lortet ud og prøv igen". På den måde bevarer de skaberglæden, fordi læreren tager elevernes produkter alvorligt og er bevidst om deres potentiale. Som interviewere står vi tilbage med et indtryk af, at eleverne og lærerne arbejder meget ligeværdigt og indgår i et samarbejde, hvor begge parter holdninger, oplevelser og meninger har værdi, så der ikke eksisterer en endegyldig løsning på opgaven. Det betyder ikke, at alt er lige godt. Tværtimod giver læreren udtryk for, at han aldrig er i tvivl om, hvornår et produkt er færdigt: Det er det i følge ham, når han kan se, at der er "en klar ide med produktet", og at det "på en eller anden måde er gennemarbejdet". Mere konkret bliver det ikke,

og det er måske et af kendetegnen ved den æstetiske læreproces: At det er sværere at sætte ord på, hvornår et æstetisk udtryk er færdigt. På spørgsmålet om, hvordan eleverne ved, hvornår de er færdige med et produkt, fortæller de lidt i stil med læreren, at det ved de bare, det kan de mærke. En af eleverne giver udtryk for, at det ikke er læreren, der afgør, hvornår produktet er færdigt, ”for det ved han jo ikke”, som hun siger. Eleverne har tydeligvis ejerskab til produktet, det er dem, der styrer processen, og det er dem, der afgør, hvornår produktet er gennemarbejdet.

Vi oplever, at læreren er villig til og også ønsker at bryde rutinen og selv være med til at opleve på ny. Det ser vi f.eks. i forbindelse med litteraturarbejdet, hvor læreren fortæller, at eleverne langt hen ad vejen er bekendte med en traditionel måde at tolke noveller på, og hvor eleverne har nogle faste roller og identiteter i den traditionelle klasseundervisning. En enkelt er god til at tegne, en anden til at skrive digte, men langt de fleste er nødt til at give udtryk for deres tanker og følelser i forbindelse med litteraturarbejde ved at skrive stile f.eks. Når rutinen bliver brudt, og arbejdet og processen får en ny karakter, oplever han, at eleverne deltager på en anden måde, og at det har en inkluderende funktion, så alle i gruppen får mulighed for at arbejde med, "... de har alle sammen noget at bidrage med". I det medie får eleverne alle mulighed for at deltage "... hvis man ikke er den store createur, så er man måske den gode håndværker - alle har en rolle i sådan en gruppe”.

Læreren giver også udtryk for, at han er nødt til at have et godt mediekendskab og kende de teknikker, de arbejder med, men at eleverne ret hurtigt begynder at finde og anvende programmer, han ikke nødvendigvis har kendskab til, men "de kan stadig godt bruge mig i forhold til simple programmer". Eleverne har gået på it-linjen i knap to år, og resultatet af at have fået indblik i og erfaring med en række programmer er, at de nu er i stand til selv at gå ud og finde de programmer, der kan løse de problemer, de står med - ikke nødvendigvis programmer, læreren eller andre elever kender og bruger, men programmer, der kan løse lige netop det problem, de står med. Læreren mediekendskab var altså af stor betydning i starten og er blevet mindre, efterhånden som eleverne selv har fået et bredt mediekendskab.

Der er ingen tvivl om, at læreren spiller en meget væsentlig rolle i samarbejdet omkring produkterne med eleverne. Læreren tænker i nye måder at gribe f.eks. litteraturanalyse an, nye programmer, der kan

anvendes, og som bliver introduceret (af elever såvel som lærer) osv. Samtidig har læreren også et mediekendskab, der gør, at han kan introducere til og stimulere forskellige formsprog.

Samarbejdets betydning i det digitale rum

Arbejdet på holdet er altid organiseret i grupper, og både læreren og eleverne vender i vores samtaler gentagne gange tilbage til at tale om gruppearbejde og samarbejde. Eleverne giver udtryk for, at de arbejder sammen med dem, de synes, de arbejder bedst sammen med. Læreren fortæller, at eleverne har fået øje for hinandens kompetencer, og hvordan de kan gøre brug af dem i grupperne: ”alle bliver hver især anerkendt for dét, de kan”. Når de vælger grupper, fortæller læreren, at de ikke altid arbejder sammen i de samme grupper, men ofte ”orienterer sig efter kvalifikationer”, de har brug for. I grupperne kan han tydeligt se, at der netop er forskellige kvalifikationer/elevtyper til stede, den elev, der er god til at få sat struktur og skabt orden, den elev, der sprudler med ideer og har en enorm fantasi, den elev, der er god til at klippe/klistre osv. I grupperne har de hver deres rolle, men ikke nødvendigvis den samme rolle hver gang.

Produkterne illustrerer, at samarbejdet i den æstetiske læreproces i det digitale rum har afgørende betydning. Eleverne ville ikke kunne skabe de produkter, de har skabt, hvis de ikke havde samarbejdet (rent film-håndværksmæssigt er det umuligt), men samtidig fremgår det også, at der er flere roller til stede i de produktioner, vi har set, jf. ovenstående. Læreren har, i den tid han har arbejdet med eleverne, vægtet gruppearbejdet højt, og det bærer frugt, kan man se i disse film, hvor de arbejder med et fagligt indhold i nogle teknisk set komplicerede rammer og med stort engagement, og samtidig overholder den deadline, der er sat af læreren (hvilket ikke har været tilfældet altid).

Rammernes betydning for den æstetiske læreproces i det digitale rum

Synlige mål, stilladseret læringskultur og et stabilt læringsmiljø

Et andet område, der kom i fokus efter at have set elevernes produkter, har været, hvilke rammer, der skal være tilfredsstillende, for at eleverne kan producere de produkter, vi ser, drejer sig om, at målene skal være synlige. Som det fremgår, tilbydes eleverne et overordnet tema og nogle konkrete form- og indholdsmæssige rammer, som de så selv fylder ud, og de arbejder således meget selvstændigt. Når

eleverne, som det er tilfældet her, skal løse en opgave og levere et digitalt produkt, kommer der pludselig flere mål i spil, end det er tilfældet, når de arbejder mere traditionelt, og målene må nødvendigvis tydeliggøres for eleverne, så de reelt har mulighed for at arbejde hen imod dem. Ud over de faglige mål som f.eks. at kunne læse, forstå og fortolke en novelle eller forholde sig til et overordnet tema og fremstille det i en ny form skal de også kunne producere et produkt, der kræver, at de har nogle tekniske kompetencer og en viden om, hvordan de kompetencer kan bruges. Man kan sige, at opfyldelsen af faglige mål involverer kompetent brug af digitale teknologier, samtidig med at de digitale teknologier også ændrer karakteren af de faglige mål. Samtidig er der mål i forhold til dét at arbejde sammen. Læreren har en forventning om, at eleverne kan samarbejde i de grupper, de indgår i, og at de bidrager med og anerkender hinandens kompetencer: ” ... eleverne får øje på hinandens kompetencer, bliver hver især anerkendt for det, de kan - de har alle sammen noget, de kan bidrage med”. I de eksempler vi har set her, har læreren tydeliggjort målene ved at sætte rammer for arbejdet. I litteraturarbejdet vidste eleverne helt fra starten, at de skulle tolke novellen, de havde læst, ved at finde tre centrale citater, som de skulle bruge i en diasserie, og at den diasserie skulle gengive den stemning, der kendetegner novellen. I forbindelse med emnearbejdet skulle grupperne forholde sig til et overordnet tema, vælge et underemne, der kunne være med til at belyse det fælles tema og producere en kortfilm, der illustrerede deres perspektiv. Opgaverne, eleverne bliver stillet, er så præcise, at de ikke er i tvivl om, hvad der forventes fagligt og teknisk. For at processen har kunnet lade sig gøre, har eleverne gjort brug af de erfaringer, de har fra tidligere emne-/novellarbejder og fra tidligere filmproduktioner. De er på sin vis opdraget til at arbejde i grupper omkring løsning af en opgave: ”Vi har lavet et hav af kortfilm og andre diasserier - altid med udgangspunkt i dansk eller historie - vi har helt fra starten lavet lydreportager - helt fra 7. klasse”. Der er her tale om en stilladseret læringskultur forstået på den måde, at eleverne over tid har fået rutiner og oparbejdet både faglige kompetencer og tekniske færdigheder, der gør dem i stand til at arbejde med digitale produkter. Når de får at vide, at de skal lave en film, har de redskaber og et håndværk til rådighed, der gør, at de kan løse opgaven. Der er en markant forskel på eleverne i dag og eleverne, da de begyndte for 1½ år siden, hvor læreren af og til skulle ” ... yde psykisk førsthjælp når lortet ikke fungerede”, hvorimod eleverne nu er langt bedre til at finde nye veje: ”Hvis det kikser for dem, er de i dag i stand til trække sig tilbage og starte ad en anden vej”. Man kan sige, at den stilladserende læringskultur i mindre grad er nødvendig for disse elever, fordi de har så mange erfaringer at trække på fra tidligere arbejde med digitale produktioner, at de er

blevet selvstændige i forhold til processen. Læreren har over tid ladet eleverne arbejde, som det er tilfældet her, og på den måde vænnet sig til at håndtere den teknologi, de skal anvende, indgå i samarbejde og grupperprocesser generelt og kende til og kunne anvende fagets metoder m.m. Læreren har formidlet brugbare arbejdsmetoder, så de i mindre grad har brug for stilladsering i dag. Den samme selvstændighed gør sig gældende, når vi ser på læringsmiljøets stabilitet - det at have adgang til nødvendige programmer, at kunne få support og vejledning fra læreren og andre elever har i dag mindre betydning, end det havde, da de startede på IT-linjen. Når vi spørger eleverne, hvad de stiller op, når de støder på problemer af teknisk karakter, svarer de konsekvent, at så prøver de noget andet, prøver sig frem og ”så spør’ vi Søren [lærer]”. Alle på dette hold (elever såvel som lærer) er bevidste om hinandens kompetencer, de ved, hvem de skal trække på, når de har brug for hjælp, og de har erfaring med langt hen ad vejen at løse de (især tekniske) problemer, de støder på.

Perspektiver

Udgangspunktet for denne supplerende del af rapporten var, at vi ønskede at undersøge den drivkraft, den gejst og det engagement, vi har kunnet iagttage, når vi har set på elevernes digitale produkter. Helt fra begyndelsen havde vi en stærk fornemmelse af, at der lå et kæmpe *drive* for eleverne i at arbejde i et legende rum og udtrykke sig i symbolske former. Derfor undersøgte vi elevernes digitale produkter som et resultat af æstetiske læreprocesser. Det spor har vi fulgt og mener, at der kan være et perspektiv i at tænke videre ad den vej. Vi mener, at det at tænke arbejdet med (eller en del af arbejdet med) de digitale produkter som en æstetisk læreproces kan åbne for nye spændende veje i udviklingen af digitale læremidler. Det perspektiv stiller også krav til til bevidst at arbejde med gruppeprocesser, til rammer m.v.

Vi slutter med et citat af en lærer, der kan stå som en af udfordringerne til det fortsatte arbejde:

”Vi har oplevet en årrække i skolen, hvor vi har passificeret ungerne mere og mere. Man har trukket mere og mere af det sjove væk - færre og færre idrætstimer, færre musiktimer og billedkunsttimer og mere sådan noget bog, bog, bog, bog, og de skal testes i hoved og røv og hele tiden i sådan noget parat quiz-agtigt noget. Her er altså en chance for at få dem ind igen, give dem et håndværk og så gøre dem gode til at bruge det... på deres egen personlige måde – noget, der er identificerbart for dem. Det, synes jeg, er stort, og de vokser som personer af det. De får en anden selvrespekt”.

Noter

1 Austring og Sørensen. Hans Reitzels Forlag 2006. s. 106

2 ibid. s. 68

3 ibid. s. 131

4 ibid. s. 84-87