

Motivation og læring i det digitale rum

- gennem det potentielle rum og et æstetisk udtryk

AF: ELSE MARIE OKKELS OG VINNIE LERCHE CHRISTENSEN, UNIVERSITY COLLEGE SYDDANMARK

Legen er et forbindelsesled mellem fantasi og virkelighed som gennem nærvær og vedkommenhed kan skabe kontakt til den bevidsthed der er udviklingens springbræt. (Torsted 2010 s.2.)

Artiklen tager udgangspunkt i en undersøgelse af elevers digitale produkter. Undersøgelsen og de efterfølgende interviews med lærer og elever har meget tydeligt vist, at eleverne har en stor motivation i udarbejdelsen af deres digitale produkter. I artiklen belyses elevernes motivation og drivkraft set i lyset af arbejdet med æstetiske læreprocesser, hvor legen i det potentielle rum og de kollektive æstetiske læreprocesser står centralt. Endvidere ses helheden i læreprocessen som stimulerende for elevernes motivation. Artiklen sætter også fokus på lærerens rolle i undervisningen og på, hvordan de æstetiske læreprocesser og en udvikling af elevernes æstetiske kompetence bliver den vej, der leder til de faglige mål.

I perioden 2008-2010 gennemførte Læremiddel.dk i samarbejde med antropologerne.com en omfattende undersøgelse af elevers brug af digitale medier (BIDL projektet). Resultaterne pegede bl.a. på, at der for elever i folkeskolen er nogle meget synlige drivkræfter i forbindelse med brug af digitale medier i skolen. Eleverne pegede gen-

nem interviews, observationer m.m. på, at de motiveredes af den mulighed, der ligger for medbestemmelse og engagement i forhold til valg af produkt, proces og ressourcer, når de arbejder med digitale medier. De fremhævede, at det at andre (lærer/ 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 den sidste ende, havde stor betydning for deres motivation og dermed for deres engagement i undervisningen. Eleverne gav i stort omfang udtryk for, at de vægter det *"at kunne producere noget der er flot, ser professionelt ud og som man gerne vil vise frem for de andre."*

I denne artikel vil vi søge at afklare, hvad eleverne helt præcist motiveres af, når de skaber de digitale produkter. Vi har samarbejdet med en 9. klasse på Erritsø Centralskole, hvor eleverne har stillet deres digitale produkter til rådighed – produkter de selv har valgt ud og peget på som produkter, de synes er særligt gode. Nærmere bestemt vil vi se på en elevproduceret diasserie med fotos og citater fra en skønlitterær tekst, lydeffekter og underlægningsmusik. Dette produkt og undervisningen, der knytter sig til produktet, vil vi analysere med fokus på elevernes motivation og læring gennem æstetiske læreprocesser og

lærerrollen i forbindelse med arbejdsprocessen.

Erritsø Centralskole

Erritsø Centralskole ved Fredericia er en af de skoler, der har deltaget i BIDL-projektet. Det 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 undersøgelse, går alle på IT-linjen, hvilket bl.a. betyder, at de forpligter sig til at deltage i fire ugentlige lektioner i digital kommunikation, lektioner der ligger ud over den almindelige undervisning. Samtidigt forpligter eleverne på IT-linjen sig til at indgå i digitale weekender med andre skoler i Fredericia Kommune. Undervisningen i digital kommunikation forstås af en af skolens dansk-lærere og hensigten er, at IT på sigt bliver en del af skolens øvrige fag.

Vi fik stillet 20 digitale produkter til rådighed af klassen – kortfilm, animationer, diassierier og powerpoint-præsentationer. Samtlige produkter efterlod os med det indtryk, at eleverne var særligt motiverede i forhold til at producere digitale 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. Vi gen-



nemførte samtidig en række interviews med eleverne og læreren, og det gav os 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 vil vi med denne artikel forsøge at belyse den motivationsfaktor, der ligger for eleverne i at producere den type digitale produkter, som vi har undersøgt, og de ændrede didaktiske vilkår, det giver for læreren.

Goodbye

Diasserien *Goodbye*, som vi gør til genstand for vores diskussion, er blevet til på baggrund af arbejdet med en novelle i dansk af Hanne Vibeke Holst. Målet med arbejdet var dels danskfagligt, dels mediefagligt og udtryksmæssigt, dvs. æstetisk. Helt konkret har læreren haft fokus på, at eleverne skulle udvikle deres læse/tekstkompetencer, deres formidlings- og tolkningskompetencer og deres mediekompetencer, herunder også deres evne til at kunne mediere. Eleverne skulle således blive i stand til at:

- anvende indsigt i forskellige genrens og teksters egenart og virkemidler til bevidst og sikker læsning
- gøre rede for og anvende forskellige genrer, fremstillingsformer, fortælle teknikker og virkemidler
- kombinere tekster og andre udtryksmidler, så det fremmer formidling
- udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i såvel enkle som mere komplekse produktioner (Fælles Mål 2009.)

Opgaven, eleverne blev stillet, var, at de i grupper skulle

- læse novellen og diskutere den
- indsamle tre-ti centrale citater fra novellen
- sammensætte en diasserie af fotos, de selv tog og af fotos, de fandt på nettet, som så skulle billedbehandles, så de fik et nyt udtryk
- anvende og synliggøre citaterne fra novellen på *slides*
- gengive den melankolske stemning, der er i novellen, i et nyt medie (mediet var valgfrit)

Eleverne skulle arbejde med denne novelle i deres IT-lektioner og i fire af deres dansk-timer. Det betød, at de i alt havde 13 timer til rådighed til at løse opgaven. Efter at have færdiggjort produktet skulle gruppen skrive et refleksionspapir, hvor de skulle forholde sig til den proces, de havde været igennem, og til det produkt, de havde skabt. De skulle derfor sætte fokus på, hvilke valg de havde taget undervejs i processen og hvorfor. Det betød, at de skulle reflektere over valg af citater, valg af teknologi, valg af billeder, hvordan billederne var bearbejdet, valg af lyd og hvordan de havde anvendt lyden til bestemte formål. Endvidere skulle de reflektere over, hvordan de havde samarbejdet i gruppen, hvorvidt opgaven var løst i overensstemmelse med de mål, læreren havde sat op m.m. Refleksionspapiret havde til hensigt at få eleverne til at reflektere dels over processen og dels over det færdige produkt.

Resultatet af elevernes arbejde blev en diasserie på ca. 7 minutters varighed, der består af 19 fotos, tekst-citater, lydeffekter

og underlægningsmusik, der meget overbevisende skaber den melankolske stemning, der kendetegner novellen. For at kunne producere diasserien har eleverne anvendt billedbehandlede stillbilleder (fotos de selv har taget med sig selv som aktører og fotos, de har fundet på nettet, fx et billede af en bil, der som billede ikke er specielt interessant, men som eleverne har valgt at bruge ved at klippe et foto af deres egne øjne ind i bakspejlet), underlægningsmusik de har fra nettet, lydeffekter ligeledes hentet på nettet (fx fodtrin, hvinende bildæk, døre der smækker) og tekstcitater fra novellen til at skabe en sammenhængende historie, der giver nogle centrale situationer i novellen. Billedbehandlingen er anvendt på en måde, der illustrerer, at eleverne er bevidste om, hvilke virkemidler de anvender for at fremhæve eller understrege nogle pointer, fx forstærket blegthed, sammensætning af forskellige billedgenrer for at fremhæve fx ironi (ét af billederne er en kombination af et maleri af Salvador Dalí og deres eget foto). Underlægningsmusik og lydeffekter er lagt ind med det formål at udtrykke og underbygge en stemning i den historie, de fortæller, og samtidig skabe det drama, der er lagt op til fra novellens side – et drama, der fx udtrykkes ved få sekunders stilhed, før en ny lydeffekt lægges ind over, fodtrin i en ellers stille gade, underlægningsmusikkens karakter m.m.

Efter at have set denne diasserie står vi som publikum tilbage med det indtryk, at eleverne har været dybt personligt engageret i processen. De har gennem æstetiske formudtryk - musik, lyd og billede arbejdet med at omsætte deres oplevelse



og forståelse af novellen i et nyt udtryk, og det er blevet til et personligt produkt. Eleverne har som sagt en meget stor motivation i forbindelse med udarbejdelsen af den type produkter, hvilket vi har fået bekræftet af både lærer og elever, der kan fortælle, at de sommetider arbejder dag og nat. Hvorfor opstår denne særlige motivation? Hvad driver elevernes engagement? Det vil vi se nærmere på i det følgende.

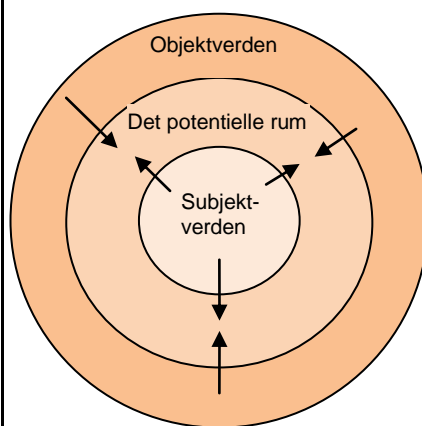
Det potentielle rum som motivationsfaktor

Generelt kan man som fx hos Schiller (Schiller 1996) opfatte legen som grundlaget for æstetisk virksomhed. Når man leger, er man åben over for verden, og legen sætter fantasien i gang. Det er kendetegnende for legen, at den er lystfyldt og indeholder et element af flow. Set i det lys er det vigtigt i den pædagogiske praksis at få etableret et rum, når man skal arbejde med et æstetisk udtryk, hvor eleverne har mulighed for at arbejde legende og eksperimenterende med form og indhold. Det er kendetegnende for de produkter, vi har undersøgt, at eleverne har arbejdet selvstændigt i et legende og eksperimenterende rum, og vi ser dette som en drivkraft og en motivationsfaktor for eleverne, hvilket de også selv gentagne gange giver udtryk for i de interviews, vi har lavet.

Det legende rum er det som Winnicott ifølge Austring og Sørensen (Austring og Sørensen s. 108) kalder *det potentielle rum*. Det er et rum, hvor man anvender symbolske former. Vi lever i en indre subjektverden omgivet af en ydre objektverden. Mellem disse verdener indsætter Winnicott *det potentielle rum*, som han ser som et fristed, hvor man kan fastholde og bearbejde oplevel-

ser og erfaringer i en symbolsk form. *Det potentielle rum* og de symbolske former i det æstetiske udtryk kan være et middel til at finde en balance mellem den indre og den ydre verden, og drivkraften i den æstetiske læringsmåde kan ses som en trang til at opnå denne balance, idet man gennem arbejdet med det æstetiske udtryk tilegner sig en forståelse af både den ydre objektverden og den indre subjektverden.

Der findes flere opfattelser af begrebet leg. I denne artikel tager vi udgangspunkt i Winnicotts opfattelse af begrebet leg. Han kobler legen sammen med kunstnerisk aktivitet, der har det tilfælles med legen, at det foregår i et "som om"-rum eller et fiktionsrum, hvor man omkostningsfrit kan agere i et potentielt rum, hvor subjektets indre verden kan kobles til en ydre objektverden.



I det potentielle rum kan man eksperimenter og afprøve nye sider af sig selv, uden at det får konsekvenser, idet man er under fiktionens beskyttelse. Man kan her udtrykke sine følelser, bearbejde sine oplevelser og i det æstetiske udtryk blive synlig for sig selv og andre. Det æstetiske udtryk har den kvalitet, at det kan artikulere og kommunikere kompleksitet. Det ikke-begrebslige,

det usigelige kan udtrykkes i symbolske former - billede, lyd, digt mv.

Man skelner traditionelt mellem ydre og indre motivation. Den ydre motivation er tilskyndet af en belønning som fx penge og karakterer. I den indre motiverede handling er motivationen der imod en del af selve handlingen. Det kan fx dreje sig om at ophæve en intellektuel eller følelsesmæssig spænding, som ligger i et problem. Winnicott kobler denne form for indre motivation sammen med leg og kunstnerisk arbejde. I skolen kan man således gennem æstetiske læreprocesser koble skolens faglige krav med personligt båret engagement.

I det konkrete eksempel med diasserien *Goodbye* har eleverne arbejdet analytisk med novellen (ydre objektverden), men samtidig bliver novellen igangsættende for en skabende proces, hvor de arbejder legende og eksperimenterende med symbolske former i *det potentielle rum*. I det rum kommer elevernes egen oplevelses- og erfaringsverden i spil (indre subjektverden). I det æstetiske udtryk bliver elevernes oplevelse og forståelse af novellens problematik synlige for dem selv og andre. Energien i processen kommer måske netop fra en ubalance mellem den ydre objektverden og den indre subjektverden, og hvor de netop i det legende *potentielle rum* og i det æstetiske udtryk får en mulighed for at forbinde sig med problemerne og bearbejde dem og dermed blive i stand til at reflektere over dem.

Denne antagelse underbygges yderligere af, at det generelt er karakteristisk for de elevprodukter, vi har set, at eleverne indholdsmæssigt i deres produk-

tioner gerne arbejder med alvorlige problemer, som de har et personligt forhold til. *Goodbye* er altså ingen undtagelse. Vi har i andre produkter set, hvordan de har sat fokus på skilsmisse, prostitution, alkoholisme, psykisk sygdom, angst mv. Eleverne vælger ofte at udtrykke sig meget dramatisk, og vi har gentagne gange set en tragisk slutning i deres produktioner. Ud fra de rammer, eleverne har fået til opgaverne, kunne de lige så godt have valgt at lave et produkt, der havde en større lethed og humor. Det kan tyde på, at eleverne finder en vis tilfredsstillelse ved at arbejde med alvorlige problemer i deres produktioner. Det er emner, som de personligt kan forbinde sig med, og man kan se deres produkter som et udtryk for, at de her har fået en kollektiv mulighed for at bearbejde en ubalance mellem den indre subjektverden og den ydre objektverden og dermed fået en mulighed for i deres æstetiske udtryk at tilegne sig en forståelse af både den indre og den ydre verden.

Eleverne understreger endvidere, hvordan deres engagement i opgaven stimuleres af, at skolens tid og rum under forløbet bliver fleksibelt, idet eleverne kan vælge at arbejde uden for skolen - på det de kalder "egnede locations". De kan også vælge at arbejde med produktet i fritiden, hvilket de i stor udstrækning gør. En af grupperne fortæller i den forbindelse, at de nogle gange flytter sammen i flere dage, fordi de så har mulighed for at arbejde på alle tidspunkter af døgnet.

Gruppearbejde og kollektiv æstetisk virksomhed som motivationsfaktor

Arbejdet på IT-holdene 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, og at det er en erfaring, de har gjort sig over tid. Læreren fortæller i den sammenhæng, at eleverne har fået øje på 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, orienterer de sig efter de kvalifikationer, de har brug for til at løse opgaven. I de gruppekonstellationer, der opstår, bliver det ifølge læreren netop synligt, at hvert gruppemedlem spiller en rolle:

Den kreative, den tekniske, "den tekniske tysklærer", der sørger for at tingene bliver gemt og kan huske, hvor de er, de der er gode til at læse, gode til at analysere tekster og billeder. Mange personlighedstyper kommer til sin ret. I animationsfilmene er der de, der er gode til at klippeklistre, og de der er gode til at arbejde i modellervoks og ler.

Man har en rigtig, rigtig stor mulighed for at trække de ting frem, som man gerne vil have, de skal være gode til. De inspirerer hinanden. Hende, der er god til billeder, bliver måske inspireret af hende, der er god til tekster. Hende, der er et rodehoved, bliver måske inspireret af den tekniske tysklærer. De bliver anerkendt for det, de kan.

Ovenstående viser, at eleverne på et plan er bevidst om deres samarbejde og de forskellige roller, de har i gruppen, og de formår at organisere sig, så de bruger hinandens styrker og kan blive inspireret af dem.

Når de samarbejder om et æstetisk udtryk, kan man tale om kollektiv æstetisk virksomhed, og den er ofte forbundet med stor lyst og energi. Når grupper arbejder sammen om et æstetisk udtryk, som fx i diasserien *Goodbye* eller om en film, så opstår der ofte det, man kalder for en æstetisk fordobling (Austriug og Sørensen s. 172), hvilket foregår i det potentielle rum, hvor eleverne i indbyrdes samspil udtrykker sig og deler deres oplevelser. Den æstetiske fordobling betyder, at eleverne undervejs i processen spejler sig i den skabende proces, både i deres eget udtryk, men også i de andres udtryk, det inspirerer dem på ny og driver processen fremad. Det bliver en akkumulativ proces, hvor eleverne supplerer hinandens udspil, videreudvikler dem, så deres fælles udtryk tager form. Eleverne har i interviews givet udtryk for, at det netop er det, der sker, når de fortæller, hvordan de hen ad vejen får nye ideer og bliver inspireret til at afprøve ting, som ingen af dem havde tænkt på forud for processen:

En elev siger: *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?*

En 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.*

Den kollektive æstetiske virksomhed, der foregår i det potentielle rum, har kunnet bringe grupperne i flow. Den ene ide har taget den anden, og projektet



har udviklet sig i et konstruktivt samarbejde, hvilket også i høj grad er en motivationsfaktor.

Læreren fortæller, at eleverne har udviklet deres samarbejdskompetencer markant i løbet af de år, de har gået på IT-linjen. De er blevet i stand til at samarbejde over længere forløb, uden at der opstår konflikter. Læreren har set det som sin opgave at udfordre eleverne og få dem til at yde mere end, de selv var klar over, at de kunne. Det gælder også i relation til deres samarbejdskompetencer. Læreren har her lagt vægt på at lære dem konflikthåndtering i forbindelse med de forskellige arbejds- og beslutningsprocesser i udarbejdelsen af deres digitale produkter.

Helheden i læreprocessen som motivationsfaktor

Ud over den førnævnte indre motivation, som kobler elevernes subjektive verden til en objektiv faglig verden, er det også motiverende for eleverne, hvilket de selv fremhæver, at der er så mange forskellige elementer i læreprocessen, når de arbejder med deres digitale produkter.

I et digitalt produkt som *Goodbye* arbejder eleverne både med den empiriske, den æstetiske og den diskursive læringsmåde (Austring og Sørensen s. 83). Man må betragte alle tre læringsmåder som lige væsentlige, da det er erkendelsesveje, der følger os hele livet igennem. De forskellige erkendelsesmåder supplerer hinanden, og de optræder ofte samtidigt i forskellige processer. Det gør de også i elevernes arbejde med deres digitale produkter. Her vil vi, blot for at pege på bredden i læreprocessen i de elevprodukter vi har undersøgt, kort og skematisk

skitsere, hvordan de tre læringsmåder har været i spil.

Den empiriske læringsmåde er den kropsligt erfarede læring. Den handler om at se, lugte, føle, lytte mv. Denne læringsmåde er tydeligst i spil i elevernes produkter i den fysiske verden; de laver fx tøj, sminker sig og laver rekvisitter.

Den æstetiske læringsmåde drejer sig om at arbejde med symbolske former. Her udtrykker eleverne sig i billede, lyd, drama, mv., og de kan derigennem kommunikere om deres oplevelser af verden, og de kan møde andres udtryk i symbolske former. Denne læringsmåde er tydeligst i spil i elevernes produkter igennem de digitale medier i den virtuelle verden, hvor de fx i diasserien *Goodbye* bearbejder deres billeder, lægger lyd og musik på mv., så de derved får kommunikeret et komplekst udtryk i en symbolsk form.

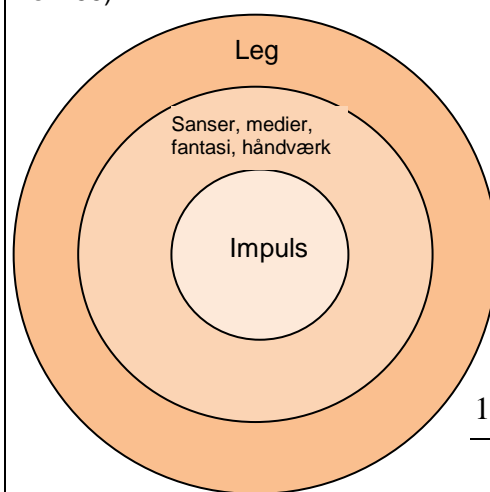
Den diskursive læringsmåde er et teoretisk repræsentativt møde med verden, hvor der anvendes diskursiv symboldannelse. Denne læringsmåde er tydeligst repræsenteret ved, at eleverne skal kunne håndtere nogle helt konkrete håndværksmæssige og teoretiske færdigheder, og at der igennem forløbet og under evalueringen er sproglige refleksioner over form og indhold mv.

Denne helhed i læreprocessen fremhæver eleverne selv som en motivationsfaktor, når de fx siger, at "*det er spændende, at man arbejder på så mange forskellige måder.*"

Udvikling af æstetisk kompetence

Malcolm Ross har ifølge Austring og Sørensen udviklet en model for undervisning i kunstfagene, der kan ses som en videre bear-

bejdelse af Winnicotts model. Ross kobler også en indre verden med en ydre verden igennem legen og et æstetisk udtryk. Erhvervelsen af æstetiske kompetencer deler han op i fire indbyrdes afhængige delelementer, som han mener, undervisningen skal bygges op af. Han ser arbejdet med et æstetisk udtryk som en lære- og erkendelsesproces, der kræver både udvikling af sanser, fantasi, medie og håndværk (Austring og Sørensen s. 155).



14

Ligesom det i det verbale og diskursive sprog er vigtigt at have både ordforråd og sprogforståelse, hvis man skal udtrykke sig nuanceret, så er det også vigtigt at have et veludviklet formsprog, når man skal kommunikere igennem et æstetisk udtryk. I jo højere grad man mestrer formsproget, jo mere nuanceret kan man udtrykke sig.

Når man arbejder med æstetiske læreprocesser eller med udvikling af faglig viden og kompetencer gennem en æstetisk tilgang, er det derfor vigtigt, at eleverne erhverver sig kompetence til at aflæse og udtrykke sig i æstetisk formsprog.

Legen i det potentielle rum. Det er vigtigt at give rum til legen i den skabende proces, så den ikke bliver for resultatorienteret,



og at den enkelte og gruppens arbejde og eksperimenter med formen momentvis kan være et mål i sig selv. Den måde, opgaven og arbejdet med diasserien *Goodbye* har været organiseret på, har opfordret til og givet rig mulighed for dette, som belyst ovenfor.

Impulsen er i midten af modellen. Det er den, der sætter hele processen i gang. For at arbejdet med et æstetisk produkt skal lykkes, så skal der være en inspiration, en impuls. Eleverne skal engageres, de skal berøres og rammes, forstyrres og måske til en vis grad provokeres. Det er en novelle af Hanne Vibeke Holst, der sammen med formuleringen af opgaven, har været impulsen i vores eksempel. Læreren har mange gange understreget, at den novelle virkelig taler til eleverne, de motiveres af den, fordi de er et sted i deres liv og deres udvikling, hvor netop novellens temaer er aktuelle for dem.

Mellem impulsen og legen sætter Malcolm Ross de fire delkomponenter: Sanser, fantasi, medie og håndværk, der er indbyrdes afhængige, og som har afgørende betydning for elevernes mulighed for at udtrykke sig i et æstetisk formsprog, og som alle skal styrkes, når man arbejder med æstetisk formsprog.

Skærpelse af sanser. Man oplever verden gennem sanserne, og den viden, man har om verden gennem den empiriske læringsmåde, er formidlet gennem sanserne. Det er vigtigt at skærpe sanserne i arbejdet med udvikling af æstetisk kompetence, da det er gennem sanserne, vores indtryk af verden lagres i bevidstheden, og det er de indtryk, der er igangsættende for den æstetiske læreproces, dvs. for den æstetiske mediering,

hvor vi omsætter vores indtryk til et udtryk. Læreren har arbejdet bevidst med skærpelsen af elevernes sanser ved bl.a. ofte at inddrage film i undervisningen. Her har de set, diskuteret og vurderet indhold og udtryk i forskellige filmgenrer.

Udvikling af fantasi. Fantasi er tankevirksomhed og indre billeder, der gennem kreativiteten kan komme til udtryk. Det er gennem fantasien, man får ideer til at omsætte indtryk til et æstetisk udtryk. Der findes forskellige former for fantasi, som det bliver for omfattende at komme ind på her. Men i udvikling af fantasien er det vigtigt at skabe rum for, at ideer kan fødes, og at de kan omsættes i et æstetisk udtryk.

Eleverne har mulighed for at arbejde i det legende potentielle rum, hvilket i sig selv er stimulerende for fantasien. Læreren er bevidst om at stimulere elevernes fantasi, og stiller derfor typisk opgaver i stil med den opgave, der er blevet stillet til novellen af Hanne Vibeke Holst. Fx stiller han krav om, at hvis de bruger andres billeder fra nettet, så skal de selv billedbehandle dem, så de gør det billedlige udtryk til deres eget. Desuden bruges de efterfølgende evalueringer til, at holdet i fællesskab diskuterer hinandens film. Her fremhæver læreren typisk de steder i filmene, hvor han kan se, at eleverne har været særligt fantasifulde eller kreative med det formål, at eleverne kan inspirere hinanden.

Udvikling af mediekendskab. Malcolm Ross påpeger, at for at kunne producere et personligt udtryk er det nødvendigt at have kendskab til de forskellige medier og deres potentialer som udtryksmiddel. Dette kan ske både ved at opleve og undersøge forskellige æstetiske udtryk og

ved selv at eksperimentere med forskellige udtryksformer. I opgaven til novellen har elevernes valg af medie været frit. For at kunne vælge fra og til må de have et godt mediekendskab. Eleverne må kende mediernes muligheder. Læreren fortæller, at da han begyndte med holdet i 7. Klasse, havde de ikke dette mediekendskab. I løbet af de tre år, han har arbejdet sammen med eleverne, har han forsøgt gradvist at udbygge deres mediekendskab. Han siger: *For 1½ år tilbage var jeg tit nødt til at yde psykisk førstehjælp, når lortet ikke fungerede... nu er eleverne langt bedre til at finde nye veje og se nye muligheder, ...hvis det kikker for dem, er de i dag i stand til trække sig tilbage og starte ad en anden vej.*

Udvikling af håndværk drejer sig om, at man rent håndværksmæssigt er i stand til at anvende det valgte medies udtryksform. Eleverne skal kunne arbejde med de programmer, de har til rådighed/har brug for, og de skal kunne gennemskue mediets forskellige muligheder. Læreren fortæller, at udviklingen af håndværket er foregået som en blanding af mesterlære og *learning by doing*. I begyndelsen af forløbet med IT-klassen underviste han i de programmer, der skulle bruges, hvorimod han efter to år oplever, at eleverne har opnået tillid til egne kompetencer, der gør dem i stand til at prøve sig frem og selv finde nye programmer, der kan løse det de har brug for.

I forbindelse med produktionen af *Goodbye* vil vi også kalde det et håndværk at kunne læse, forstå og reflektere over en tekst.

Lærers rolle

...når det gælder digitale teknologier, ressourcer og læremidler,



så er der stor risiko for at læreren overlader selve underviserrollen til enten eleverne selv eller til de digitale læremidler (Christiansen og Gynther 2010 s. 79).

I forbindelse med de digitale produkter, vi har undersøgt, har læreren fungeret som *igangsætter*, der skaber rum for, at eleverne kan fordybe sig, *rammesætter* for opgaven og som *sparringspartner* i processen. Helt konkret har det udmøntet sig i, at læreren har sat processen i gang med en impuls, så der er opstået en trang til at udtrykke sig. Han har også stillet en meget præcis opgave: Læs novellen, find tre centrale citater, giv den stemning og melankoli I finder i novellen i et nyt medie etc. Målene har han tydeliggjort ved at fortælle eleverne, at når de er færdige med produktet, har han forventning om, at de har udviklet kompetencer inden for nogle af de slutmål, han har valgt at sætte fokus på i forløbet. I sidste ende indgår der et refleksionspapir, hvor eleverne skal forholde sig til processen og produktet. Der indgår også en evaluering, der foregår ved, at de i fællesskab ser filmene igennem og giver hinanden respons på arbejdet. Eleverne kender denne proces. Det er den typiske måde at arbejde på i disse forløb, og de er derfor ikke i tvivl om, hvad de skal hvor, hvornår, med hvem og hvorfor.

Eleverne bliver som følge af denne arbejdsform didaktiske med-designere. Læreren indgår løbende i gruppernes arbejdsproces som teknisk og faglig sparringspartner. Men når eleverne arbejder uden for skolens tid og rum, arbejder de selvstændigt og skal selv tage beslutninger af faglig og teknisk karakter. For eksempel finder de

selv de billeder, den musik og de lyde, de skal bruge på nettet – og deres evner i forhold til at søge, vurdere og anvende den information og det materiale, de finder, bliver vigtig. Læreren har fra starten af forløbet arbejdet en del med at udvikle elevernes informationskompetence, så de i dag er i stand til at være kritiske brugere af nettet.

Som det fremgår af ovenstående, er læreren nødt til at sørge for stilladsering af arbejdsprocessen, som kan være med til at støtte processen, når eleverne arbejder "ude af huset". Læreren fortæller, at der også i forhold til stilladsering er sket en progression. Eleverne havde på det tidspunkt, hvor de lavede *Goodbye*, gået på IT-linjen i knap to år. De havde gennem undersøgelsesforløbet fået indblik i og erfaring med en række programmer og var blevet i stand til selv at gå ud og finde de programmer, der kunne løse de problemer, de stod med. Det var ikke nødvendigvis programmer, læreren eller andre elever kendte eller brugte, men programmer der kunne løse lige netop det problem, de stod med. Lærers mediekendskab var altså af stor betydning i begyndelsen, men er blevet mindre betydningsfuldt, efterhånden som eleverne selv har fået et bredt mediekendskab.

Konklusion

I undersøgelsen har vi fundet støtte i den hypotese, at eleverne er særligt motiverede i forhold til at producere digitale produkter. I vores forsøg på at afdække, hvad der ligger i denne motivationsfaktor, har vi identificeret nogle centrale faktorer, som virker befordrende for elevernes motivation. Det drejer sig om det selvstændige arbejde i det legende og eksperimenterende

rum, gruppearbejdet og den kollektive æstetiske virksomhed, hvor eleverne får mulighed for at udtrykke deres følelser, bearbejde oplevelser og i det æstetiske udtryk blive synlig for dem selv og andre. Endvidere er helheden i læreprocessen en central motivationsfaktor samt det, at skolens tid og rum bliver fleksibelt.

Vores undersøgelse viser endvidere, hvordan læreren bevidst arbejder med at udvikle elevernes æstetiske kompetencer, og hvordan de æstetiske udtryksformer kan blive vejen til at nå de faglige mål. (I parentes bemærket, så sluttede eleverne deres 9. klasses eksamen i dansk af med et meget flot gennemsnit - 7,6).

Vores undersøgelse har vist, hvordan arbejdet med de digitale produkter udvikler elevernes samarbejdskompetencer, og at de som følge af arbejdsformen bliver didaktisk med-designere og dermed ansvarlige i forhold til egen læreproces. Læreren indgår løbende i gruppernes arbejdsproces som teknisk og faglig sparringspartner og sørger for stilladsering af læreprocessen. Det er tydeligt, at lærers stilladsering er meget markant i begyndelsen af forløbet på it-linjen, og at den langsomt pilles ned efterhånden som eleverne erhverver kompetencer til at løse udfordringer og problemer selv – både i forhold til samarbejdet og i forhold til mediet.

Læreren får det sidste ord:

Vi har oplevet en årrække i skolen, hvor vi har passiviseret ungerne mere og mere. Man har trukket mere og mere af det sjove væk - færre og færre idrættimer, 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 quizagtigt 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 selvspekt.

Litteraturliste

Austring, B. og M. Sørensen: *Æstetik og læring*, Hans Reitzels forlag, 2006

Christiansen og Gynther: "Didaktik 2.0 – didaktisk design for skolen i vidensamfundet" i Gynther, K (red.), *Didaktik 2.0*, Akademisk Forlag, 2010

Schiller, Friedrich: *Menneskets æstetiske opdragelse*. Gyldendal 1996

Thorsted, A: "En vej ud af hamsterhjulet – bring legen ind i virksomheden." i *Ledelseidag.dk*, nr. 5, maj 2010

Fælles Mål. Dansk. Undervisningsministeriet 2009

