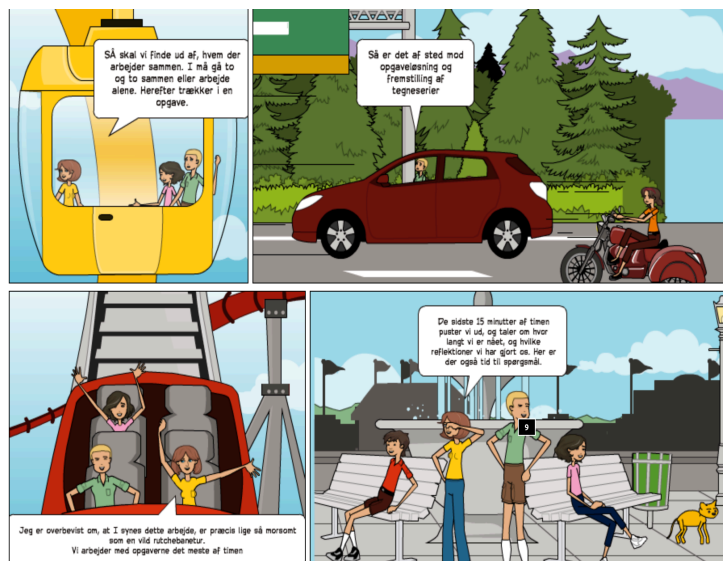


# AT LÆRE OM DIGITAL TRIVSEL OG DIGITAL ETIK GENNEM KREATIVT ARBEJDE



Malene Harriet Bjerregaard  
Den digitale læreruddannelse 1. semester

## Indholdsfortegnelse

<b><i>At lære om digital trivsel og digital etik gennem kreativt arbejde.....</i></b>	<b><i>0</i></b>
<b><i>Indledning .....</i></b>	<b><i>2</i></b>
Præsentation af undersøgelsesspørgsmål .....	2
Elevforudsætninger .....	2
Freinet som grundtanke .....	3
Didaktik 2.0 - didaktisk design for skolen i videnssamfundet .....	4
Relationsmodellen til planlægning .....	5
At skabe et kreativt fremmende læringsmiljø .....	5
Klasseledelse ifølge Krejsler og Moos .....	5
<b><i>Undersøgelsesspørgsmålets relevans .....</i></b>	<b><i>6</i></b>
<b><i>Refleksion over undersøgelse.....</i></b>	<b><i>7</i></b>
Planlægningen af undervisning .....	7
Stilladsering og tidsstrukturering ved hjælp af tegneserie .....	9
Differentieret undervisning og motivation .....	11
At arbejde kreativt i et digitalt medie.....	13
Klasseledelse og relations dannelse.....	14
<b><i>Evaluering af situation i undersøgelsen .....</i></b>	<b><i>14</i></b>
<b><i>Bibliografi.....</i></b>	<b><i>16</i></b>

## Indledning

### Præsentation af undersøgelsesspørgsmål

Denne opgave tager udgangspunkt i et undersøgelsesspørgsmål, der lyder: Hvordan planlægges, gennemføres, evalueres og udvikles differentieret undervisning om digital trivsel og digital etik via brug af elektroniske tegneserier? Jeg har valgt dette undersøgelsesspørgsmål, da det for det første giver anledning til at dykke ned i, hvordan man didaktisk set planlægger, gennemfører og evaluerer en undervisning. Dette ser jeg som en helt central kompetence i lærerens grundfaglighed, og derfor giver det også god mening at øve sig på netop det. En anden, men lige så vigtig, grund er, at hele det emne der hedder digital dannelse, er meget spændende for mig. Derudover er det for mig at se, et vigtigt emne at have fokus på i skolen, da det digitale fylder så meget i vores liv og samfund, som det gør. For de fleste børn og unge fylder det faktisk ligeså meget som det der sker i det virkelige liv (Drivsholm & Lange, 2013). Derfor bør det også være en selvfølge, at det er en integreret del af skolen på lige fod med den almene dannelse. Jeg ser virkelig et stærkt argument for, at man i stedet for begrebet digital dannelse, bruger vendingen: almen dannelse til et digitaliseret samfund (Heiberg, 2016). Vi skal også huske på, at den generation der går i skole i disse år, er født ind i den digitaliserede verden, og derfor skelner de ikke mellem det digitale liv og det "virkelige" liv. Udover at det er nyt, så er det også meget komplekst at kommunikere i de nye former, der kommer med de sociale medier. Vi kan ikke se hinanden, der er tidsforskydninger i kommunikationen og den foregår næsten udelukkende på skrift (Drivsholm & Lange, 2013). En tredje motivation for at arbejde med netop dette undersøgelsesspørgsmål er, at jeg ser et meget stort potentiale i at arbejde med digitale læringsværktøjer. Jeg håber at det kan øge motivationen for at lære, samtidig med at eleverne får mulighed for at udtrykke og udvikle sig på en kreativ måde. Med digitale værktøjer ser jeg også et potentiale i, at i højere grad kunne differentiere undervisningen til den enkelte elev, og derved sikre højere læringsudbytte. Vi kan også ved den rigtige brug af værktøjer og internet, opnå et højere videns- og kompetenceniveau. Det er altså muligt at arbejde med anvendelse af viden fremfor fakta i sig selv. Det kræver ikke mange klik at finde den fakta, man har brug for, og derefter har vi mulighed for at arbejde med analyse og perspektivering (Christiansen & K., 2010).

### Elevforudsætninger

Min undersøgelse er lavet på en special efterskole, der er værkstedsorienteret. Her er en mindre del af eleverne, som har dansk og matematik på niende klassetrin. De arbejder altså for at kunne gå til afgangsprøven til sommer. Eleverne har mange forskellige problematikker med eks. diagnoser og stofafhængigheder, derudover er der en stor variation, når det gælder det faglige niveau. Eleverne har altså meget forskellige forudsætninger for at deltage i undervisningen, hvilket naturligvis stiller høje krav til lærerens arbejde. Jeg har observeret klassen i dansk i 6 lektioner, og herefter planlagt en undervisning ud fra mit undersøgelsesspørgsmål. Dernæst har jeg undervist klassen i 6 lektioner.

Min observation i klassen var planlagt til at være delvis struktureret, hvor jeg ville observere på en kategori pr. gang. Kategorierne skulle være: Elevforudsætninger, relationen mellem lærer/elev og elevernes sociale kompetencer. Dog endte jeg med at skrive i logbogs form i alle lektioner og dermed blev det altså en ustruktureret observation. Min rolle skulle være deltagende, men ikke aktivt deltagende. Formålet med observationen var udover de ovenstående punkter også at etablere en relation til eleverne, sådan at de allerede kender mig inden jeg skal gennemføre mit undervisningsforløb (Østergaard, 2018).

At etablere en relation til eleverne gennem observationen lykkedes. Jeg har en fornemmelse af, at de vænnede sig til min tilstedeværelse. Som observationen skred frem, begyndte flere elever også at henvende sig til mig, både med spørgsmål og med humoristiske indslag.

**I det følgende kommer en sammenskrivning af mine observationsnotater fra den første halve time i første lektion af min observation:**

kl 9:30 starter timen. Flere elever har glemt den bog de skal bruge. To piger har glemt bogen derhjemme, en dreng bliver sendt på værelset for at hente sin og læreren leder efter ekstra bøger der kan lånes ud. Eleverne bliver sat i gang med at læse til klokken er 10:00. Flere elever går ind i et andet rum, for at få ro. En pige tager musik i ørene og begynder at synge højt, hvorefter læreren kommer ned til hende, og sætter hende i gang med læsningen endnu en gang. Der er stadig en del uro i klassen, hvor nogle elever protesterer mod læseopgaven. Læreren spørger ud i klassen: "hvorfors er det vigtigt at læse"? En elev svarer: "for at forstå hvad vi læser". Læreren siger herefter: "Ja, læse så man forstår, og læse så man bliver hurtigere til læseprøven". Kl. 9:44 er eleverne så småt ved at gå i gang med at læse. En enkelt pige har siden timens start, siddet med musik i ørerne og læst koncentreret i sin bog. Læreren informerer mig om, at det er en anden bog, da hun har læst den de andre, er i gang med. Mange elever er ikke rigtig kommet i gang med deres første bog endnu. Kl 9:51 er der rimelig ro, og alle elever sidder med deres bøger. Flere elever kommer ofte med udbrud om det de læser i bogen, og når læreren forlader lokalet, begynder mange at være ukoncentrerede og snakke. Efter nogen tid udbryster en pige: "nu har jeg læst to sider, så må du famne være tilfreds". "En side mere" siger læreren. Pigen begynder igen at læse. Kl. 10:01 siger en dreng: "nu er klokken ti", og klapper herefter bogen sammen. Læreren henter de andre elever.

Mine observationer den første halve time af undervisningen viser meget godt, hvilke forudsætninger eleverne har. Langt de fleste har meget store problemer med at koncentrere sig. Det er svært for dem at fokusere på en opgave i længere tid. Derudover er der en manglende interesse for at deltage, som skaber udfordringer til hvordan undervisningen skal planlægges. Nogle håndterer den manglende koncentration og interesse at forstyrre og snakke meget, andre spiller på deres telefoner eller computere og nogle forsøger at gennemføre opgaven, men kommer ikke ret langt. Jeg kunne gennem observationen også se, hvor forskellige elevernes faglige forudsætninger er. En enkelt elev er på det klassetrin (niende), som hun bør være på, men de resterende strækker sig fra 6. klasse og opefter. De fleste elever har store vanskeligheder med de basale færdigheder, såsom at stave, tegnsætning og at læse. Derudover observerede jeg, at flere elever var virkelig dygtige til at tegne, og alle havde gode IT-kompetencer.

Den største udfordring for mig bliver at skulle motivere eleverne til at arbejde og holde deres fokus på opgaven. Langt de fleste elever har store udfordringer med at koncentrere sig. Derudover har mange også den holdning, at det er kedeligt at have dansk, og de vil hellere ud på deres værksteder. Derudover er nødvendigheden af en differentieret og fleksibel undervisning en meget væsentlig faktor at have med i planlægningen af undervisningen.

### Freinet som grundtanke

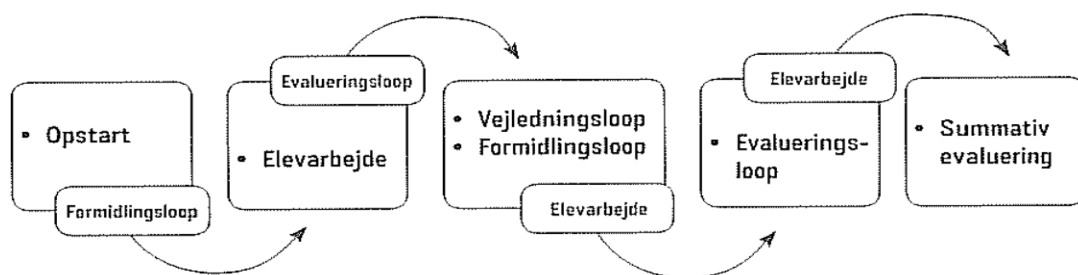
Min kærlighed er faldet på Freinet, og derfor er hans tanker også det grundlæggende fokus i hele min undersøgelse. Eleverne skal arbejde, og med det menes der: en aktivitet der er tilpasset alderen, som kan få barnet til at føle sig tilknyttet og værdifuld. Hvis et barn føler sig tilknyttet og værdifuldt, vil potentialet for at udvikle sig og blive et dannet menneske, der kan begå sig i vores samfund, være meget stort (Freinet, 1998). Jeg mener, at denne tanke er meget relevant i vores samfund i dag. I det videnssamfund vi lever i, går alt hurtigt og med en stor kompleksitet, og derfor glemmer vi ofte at inddrage børnene i det, som de rent faktisk har mulighed for at tage del i. For at blive forberedt på

det samfund de skal ud i, er det nødvendigt at de bliver integreret, og dermed ikke lever i en parallelverden.

### Didaktik 2.0 - didaktisk design for skolen i videnssamfundet

Christiansen og Gynther (2010) argumenterer for, at der er brug for et nyt didaktisk design, når vi inddrager IT i undervisningen. Derfor vil jeg benytte mig af deres didaktiske design til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. De argumenterer for, at lærer og elever skal arbejde på et helt andet vidensniveau, altså skal vi analysere og perspektivere i stedet for at arbejde med fakta, og dermed undgå det de betegner som en web 2,0 trivialitet. En web 2,0 trivialitet indebærer, at de fakta, der skal bruges til en opgave, findes på et øjeblik, hvorefter de klippes ind i det ønskede vidensprodukt, som ofte er Word dokument, PowerPoint eller lignende” (Christiansen & K., 2010). På denne måde er eleverne altså meget hurtigt færdige med opgaven, og man kan derfor diskutere hvilken læring de har opnået. Derfor argumenteres der for, at den skolelogik der hedder ‘at finde og reproducere fakta’ er spild af tid (Christiansen & K., 2010).

I tråd med dette design, vil jeg forsøge mig med at tilrettelægge undervisningen i loops, som er afbilledet nedenfor.



Figur 3.6: Didaktik 2.0: undervisningsloop.

Meningen med at bruge disse loops i undervisningen er, at stilladsere eleverne i opgaven. At undervise i loops er ifølge Christiansen og Gynther (2010) en forudsætning for at stilladsere elevernes læring i en skole, hvor der er fri adgang til nettet. Men inspiration fra elementerne på billedet ovenover, har jeg udarbejdet en tegneserie i Pixton, hvor hvert billede symboliserer et loop. Her er altså et opstartsloop, flere formidlingsloops, et vejledningsloop, og til sidst et summativt evalueringsloop. Undervejs vil der blive indsat flere formative evalueringsloops løbende, sådan at jeg hele tiden kan følge, hvor eleverne er i processen. (min tegneserie/undervisningsplan kan i finde længere nede i analysen). oprindeligt var planen, at eleverne selv skulle kunne redegøre for, hvor i processen de befandt sig, da det læner sig fint op ad Freinets tanker (Freinet, 1998). Dette var dog en meget svær øvelse for denne elevgruppe, og derfor hjalp jeg til med disse overvejelser løbende. Jeg observerede, at det hjalp eleverne godt på vej, da de fik hjælp til at sætte ord på processen. På denne måde er strukturen for undervisningen klart defineret, så eleverne er helt med på, hvad de skal lave hvornår. Derudover er der også tidsangivelser i tegneserien, sådan at den på samme tid fungerer som en tidsstrukturering. Meningen med at arbejde med loops er også, at man løbende kan tilpasse undervisningen til behovene. Man kan eksempelvis sætte ekstra evalueringsloops eller formidlingsloops ind, hvis evalueringen resulterer i dette behov (Christiansen & K., 2010). Det er klart, at da min opbygning af loops er så tydeligt afbilledet overfor eleverne, gør det den også mindre fleksibel. Dog er der efter min mening stadig plads til både at sætte formative evalueringsloops ind løbende, men også at sætte flere formidlingsloops ind, hvis dette viser sig som et behov. Udover loops til stilladsering vil jeg også benytte mig af det, som Christiansen og Gynther (2010) kalder for ”læringsstier i form af foretrukne ressourcer”, idet jeg vil benytte mig af

hjemmesiden Redbarnet.dk/sikkerchat. Denne hjemmeside vil være der, hvor eleverne fortrinsvis skal finde deres materiale, men derudover vil nogle af eleverne også selv finde andre ressourcer, de kan bruge. Hvem der har digitale kompetencer til selv af validere information fra andre ressourcer, vil jeg løbende afgøre ved hjælp af de formative evalueringsloops. En tredje metode jeg også vil benytte mig af, til at stilladsere eleverne er det, som Christiansen og Gynther (2010) kalder for kognitiv mesterlære. Min computer vil være tilsluttet whiteboardet, sådan at eleverne kan se hvordan jeg bruger de forskellige ressourcer og hvilke søgeteknikker jeg selv gør brug af. Christiansen og Gynther (2010) har også en model til planlægning af undervisning, som er udarbejdet i tråd med tankerne om undervisning i det digitaliserede samfund. Denne model har jeg ikke valgt af gøre brug af. Jeg bruger relationsmodellen, som jeg ser som mere fyldestgørende til planlægning af et helt undervisningsforløb (Nørregaard Rasmussen, 2008).

### Relationsmodellen til planlægning

Selve planlægningsarbejdet forud for undervisningen har jeg lavet ved hjælp af relationsmodellen, som oprindeligt er udarbejdet af Hiim og Hippe (1993). Jeg tager udgangspunkt i modellen, som den er beskrevet i Nørregaard Rasmussens (2008) tekst om planlægningsmodeller. Jeg har valgt relationsmodellen, fordi den er særdeles fyldestgørende og alle kategorier har lige stor plads. Kategoriene indgår i en indbyrdes relations til hinanden, på kryds og tværs (Nørregaard Rasmussen, 2008). Denne relation mellem kategorierne er det, der især adskiller denne model fra andre planlægningsmodeller. Jeg ser det som en styrke i planlægningsarbejdet, at alle kategorier kræver lige stor opmærksomhed, og derved kan arbejde med undervisningen som en helhed, hvor intet bliver nedprioriteret som mindre værdifuldt.

### At skabe et kreativt fremmende læringsmiljø

Tanggaard (2009) definerer kreativitet som: den "sociale omsættelse af gode ideer". Tanggaards antagelse er, "at når man befinder sig i et kreativt læringsmiljø, så er man et sted, hvor mennesker i eksplicit forstand er i gang med at forandre og/eller overskride den praksis, de er en del af". Kreativitet opstår bl.a. når det er nødvendigt. Antagelsen af, at kreativitet kun opstår når der ikke foregår andet, er altså forkert. En vigtig pointe er, at kreativitet ikke tilhører en bestemt æstetisk kunstart, men kan foregå indenfor alle praksisser. Derudover er kreativitet ikke nødvendigvis noget vi bare har eller ikke har i os. Det kræver bl.a. tålmodighed og vedholdenhed omkring en opgave, at kunne være kreativ. Derfor giver det god mening, at jeg opstiller en konkret ramme for elevernes arbejde, som de kan udvikle sig kreativt indenfor. I tråd med disse påstande, kan eleverne herudover fordybe sig i opgaven i længere intervaller. Her skal de forandre eller omsætte et budskab til et visuelt produkt, som kan bruges som formidling (Tanggaard, 2009).

### Klasseledelse ifølge Krejsler og Moos

(Krejsler & Moos, 2014) beskriver meget fint, hvor vigtig relationen mellem lærer og elever er. Klassen består af elever, lærere og forældre, som alle samarbejder. I det der i klassen hersker fortrolighed og en stor grad af sociale og emotionelle bånd, er kende-princippet et vigtigt fundament. Princippet indbefatter et kendskab til mange aspekter af barnets liv, og dermed også at kende mere end bare skole-jeget. Klasseledelsen bygger på en underspillet magtbalance, hvor man kan kalde læreren for en antiautoritær autoritet. Det er en slags ikke-styring, som i høj grad udspiller sig ved signaler mellem lærer og elever. Det giver for mig god mening, at relationen er grundlaget for undervisningen. Derfor er det også vigtigt at kunne etablere en relation til eleverne, så de kan føle sig tryk, og jeg vil mene, at det kan være en forudsætning for vellykket undervisning, at jeg har fået skabt en eller anden form for relation til eleverne i løbet af de timer jeg har observeret. Jeg vil bruge denne tekst, når jeg står ude i klasseværelset og skal undervise eleverne.

## Undersøgelsesspørgsmålets relevans

Det digitale fylder mere end nogensinde før, og derfor er det vigtigt at dette bliver inddraget i undervisningen. Skolens formål er helt overordnet set at klargøre eleverne til at komme ud i det samfund vi lever i. Det mener jeg, tydeligt fremgår, når man kigger på formålsparagraffen. Her bliver vendinger som *“forberede til videre uddannelse”* og *“fremme den enkeltes alsidige udvikling”*, hvilket jeg ser som et udtryk for, den faglige ballast folkeskolen skal sørge for, at eleverne får med, sådan at de kan uddanne sig videre, og dermed blive klar til arbejdslivet i vores samfund. Derudover indeholder formålsparagraffen også ord som deltagelse, medansvar, rettigheder, pligter, frihed og ligestilling, som alle er begreber eleverne skal være fortrolige med, da det er nogle vigtige værdier og vores demokratiske samfund (EMU-redaktionen, Folkeskolens formålsparagraf, 2018). Da digitaliseringen er blevet en integreret del af vores hverdag, og skal bruges i de fleste aspekter af arbejdslivet, samtidig med at kommunikation, offentlige debatter og relationer generelt, i høj grad er rykket over på digitale platforme, mener jeg at dannelse til det digitaliserede samfund, implicit er en del af folkeskolens formålsparagraf. Man kan diskutere om denne digitale dannelse bør være beskrevet eksplicit i formålsparagraffen, sådan at fagpersoner uundgåeligt må tage stilling hertil. Dog vil jeg ikke gå nærmere ind i denne debat, men blot argumentere for, at dannelse til digitale samfund ikke kan undgås, hvis vi skal skolen skal leve op til formålsparagraffen.

Altså er gode digitale kompetencer meget vigtige. At kunne begå sig digitalt spænder over mange ting, såsom at kommunikere ansigtsløst, at have de fornødne tekniske færdigheder og at gøre sig etiske overvejelser i mange henseender. At kunne betjene disse digitale medier, lærer de fleste børn helt af sig selv på baggrund af en naturlig interesse, men at lære at kommunikere digitalt og diskutere etiske overvejelser i forbindelse med teknologien, kræver undervisning. Som tidligere nævnt ved vi at børn og unge ikke skelner mellem det digitale liv og det virkelige liv, og derfor er den digitale trivsel ligeså stor en del af børn og unges hverdag som alt muligt andet (Drivsholm & Lange, 2013). Derfor må skolen nødvendigvis anerkende denne trivsel som en selvfølgelig del af elevernes overordnede trivsel, hvilket igen kræver at det har en væsentlig plads i skolen.

Tanken er, at eleverne selv skal arbejde, hvor motivationen ligger i at skabe et produkt, der har et formål. De skal arbejde med noget der ligger indenfor deres interesseområde, hvilket jeg har en formodning om, at både deres liv på de sociale medier og muligheden for at udtrykke sig på en ny måde ved hjælp af elektroniske tegneserier, har (Freinet, 1998). Det er relevant at planlægge en undervisning på denne måde, da det både giver dem tekniske færdigheder, indsigt i forskellige værktøjer, der kan bruges til at udtrykke sig. At kunne udtrykke sig multimodalt, er et stort fokusområde i læringsmålene for dansk i niendeklasse. derudover lærer eleverne at formidle et budskab og undersøge hvordan kommunikative færdigheder spiller en rolle heri.

I det ovenstående afsnit, har jeg allerede argumenteret for, at digitaliseringen og den digitale dannelse bør spille en væsentlig rolle i folkeskolen. Derfor er vi også nødt til at tilpasse det didaktiske design hertil. Vi må ændre i den gængse måde at tilrettelægge en undervisning på, hvis vi skal have et udbytte af de muligheder vi får fra teknologien. Her gælder det om at reflektere, analysere og perspektivere fremfor at arbejde med fakta, hvilket er det mit undersøgelsesspørgsmål ligger op til (Christiansen & K., 2010). For mig at se, giver det didaktiske design 2.0 plads til en stor grad af undervisningsdifferentiering, da det er muligt at justere løbende, og læreren kan sætte sig selv i en vejledende rolle.

Jeg forsøger at skabe et kreativt læringsmiljø ved at gøre brug af elektroniske værktøjer, hvor eleverne får mulighed for at udfolde sig kreativt indenfor en defineret arbejdsopgave. Dermed får de mulighed for at overskride den praksis de er en del af (Tanggard, 2009)). Fantasi er et begreb, der



bliver brugt i folkeskolens formålsparagraf, og for mig at se, har det noget at gøre med at være kreativ (EMU-redaktionen, Folkeskolens formålsparagraf , 2018). Derfor kan man se det som en nødvendighed at planlægge en undervisning, der har et element af kreativitet, hvis vi skal leve op til folkeskolens formål.

## Refleksion over undersøgelse

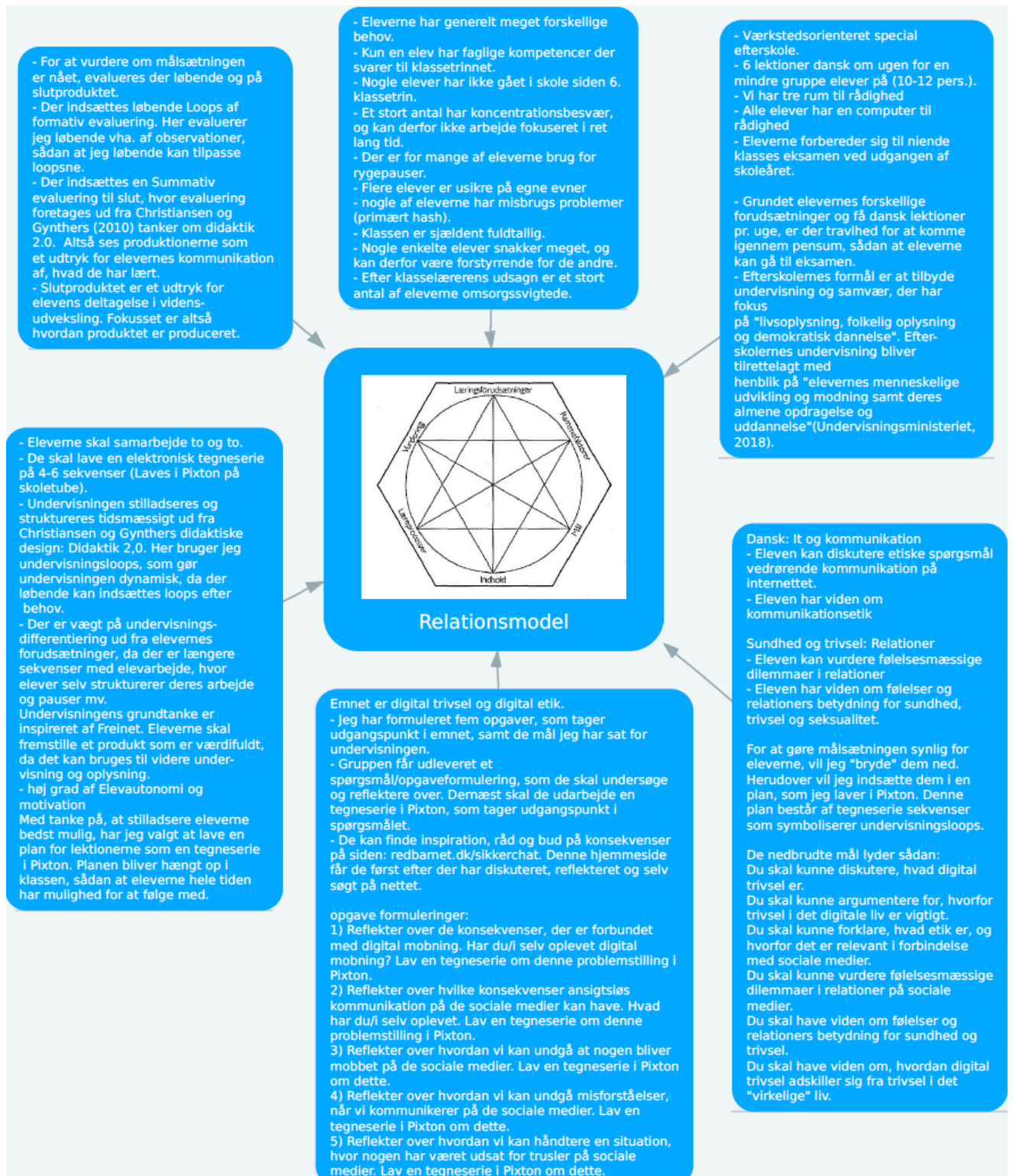
### Planlægningen af undervisning

I nedenstående model bliver det tydeliggjort, hvordan jeg har valgt at arbejde med planlægningen af undervisningen. Jeg har udford de forskellige kategorier skrevet ned i punktform, hvordan undervisningen skal udspille sig. Ved at bruge modellen på denne måde, sikrer jeg, at jeg kommer omkring de væsentligste aspekter af undervisning, hvilket hjælper mig til at sikre en vis kvalitet i mit didaktiske arbejde. Denne model er et redskab til at gøre undervisningen intenderet, for at skabe størst mulig læring hos eleven.

Jeg har valgt at bruge modellen helt slavisk og nedskrive overvejelserne for hvert punkt. At bruge modellen på denne måde, har været en god støtte til mig, som er uerfaren i at planlægge og gennemføre en undervisning. Jeg har her været nødsaget til at reflektere over alle aspekter af undervisningen, og på den måde er undervisningen i højere grad blevet kvalificeret.

Hver kategori har en bagvedliggende kundskabsbase, som læreren også må have indsigt i, for at kunne arbejde med modellen på en dynamisk og relationel måde (Nørregaard Rasmussen, 2008). Disse kundskabsbaser handler både om den viden der relaterer sig direkte til undervisningen og om den viden der handler om de diskurser, der gør sig gældende i et bredere samfundsorienteret syn. Med denne tilføjelse af kundskabsbaser, kan relationsmodellen hjælpe til at forberedelsesarbejdet bliver mere dybdegående, hvilket vil bidrage til en bedre undervisning (Nørregaard Rasmussen, 2008).



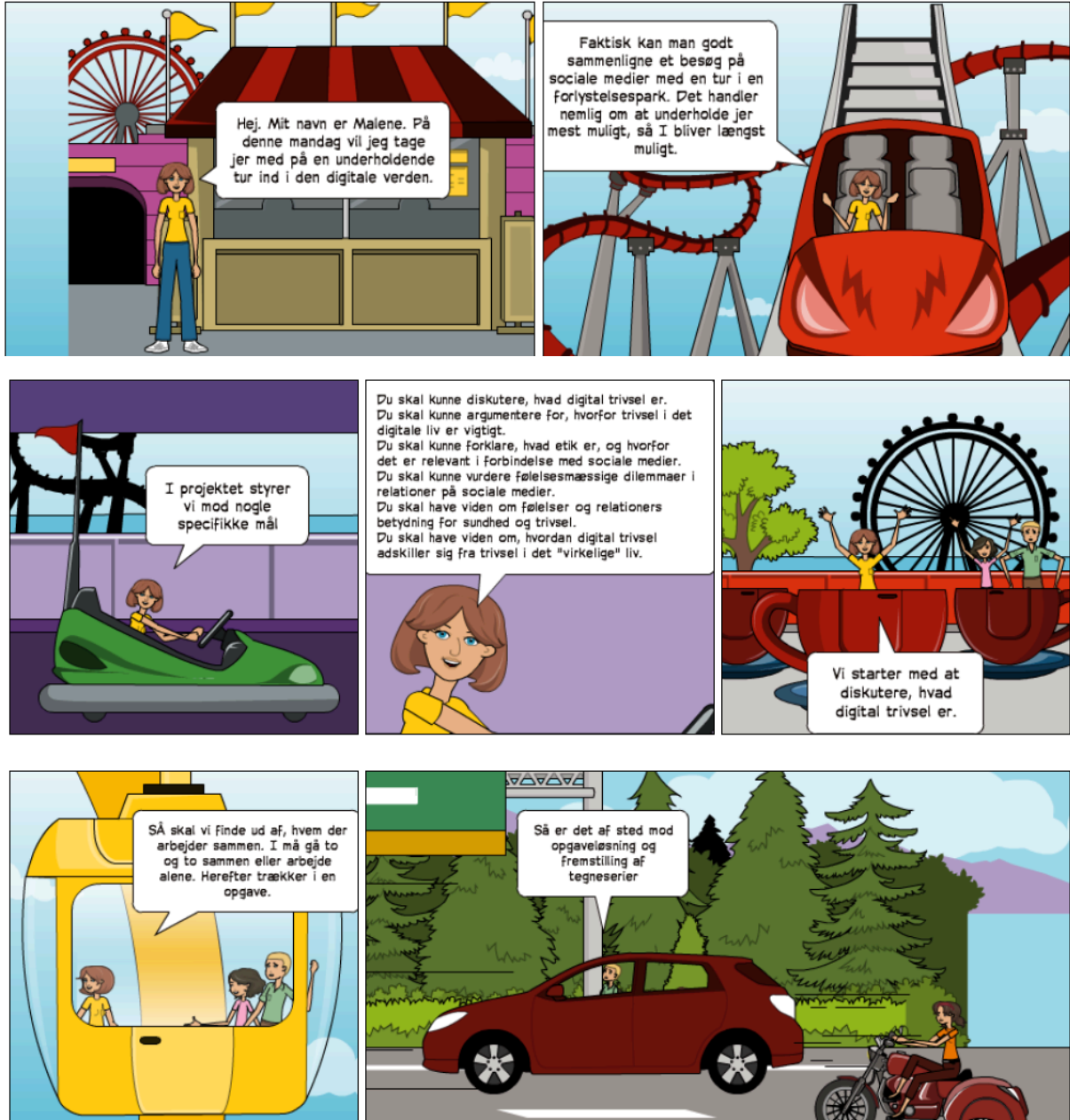


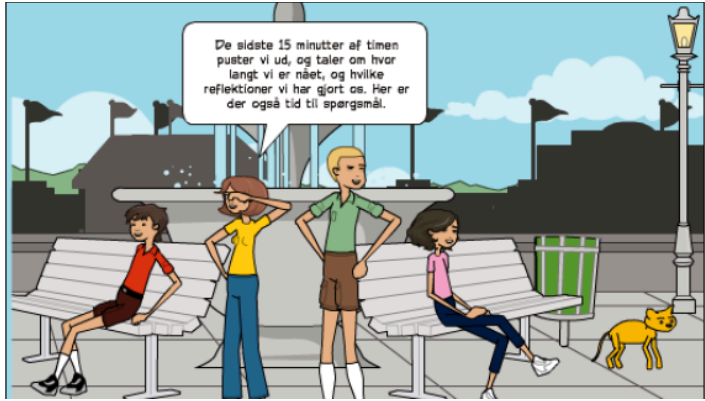
Planlægning af undervisning ved brug af relationsmodellen Link til Mindmeister:

<https://www.mindmeister.com/1171904840?t=KBfKvszqgm> (jeg er klar over at billedet er lidt utydeligt, og det har ikke været muligt at ændre. Gå derfor ind på linket, hvor det er noget mere tydeligt.)

## Stilladsering og tidsstrukturering ved hjælp af tegneserie

Jeg har valgt at lave en undervisningsplan til eleverne i Pixton, som primært er ment som en stilladsering. Sammen med opgaverne blev denne plan udleveret til eleverne ved projektets begyndelse, og på den måde havde de løbende mulighed for at orientere sig i, hvor i processen vi var, og hvad de kunne forvente i løbet af lektionen.





Der er flere årsager til, at jeg mener at det er en god ide med plan som denne. Den første årsag er, at det giver eleverne et klart overblik over, hvad der skal ske hvornår. Det er altså en tidsmæssig strukturering, som kan stilladsere eleverne i deres arbejde. Planen er tænkt i loops, som Christiansen og Gynther (2010) argumenterer for, er en forudsætning for at stilladsere elevernes læring i skolen, hvor vi har fri adgang til viden på nettet. I starten er der et opstartsloop, hvor emnet bliver introduceret og opgaverne uddelt. Dernæst er der et par loops af elevarbejde, og her indsættes formative evalueringsloops undervejs, for at undersøge hvornår der er brug for endnu et formidlingsloop. Der er altid indsat et loop i slutningen af lektionen, som jeg bruger til at finde ud af, hvor eleverne er i deres arbejde, og der kan også foregå formidling her, hvis det behov viser sig. Der er i midten af forløbet indsat et vejledningsloop, hvor alle elever/grupper får individuel vejledning i ca. 10 minutter. Til slut er der et summativt evalueringsloop, hvor eleverne skal fremvise deres produktioner og fortælle om deres refleksioner om emnet, og dermed synliggøre hvad de har lært. De løbende formidlingsloops er for at formidle viden eller demonstrere færdigheder, som kan støtte eleverne i lige netop den situation de er i. Derfor er der gjort plads i planen til at disse kan komme løbende og efter behov. Altså har udarbejdelsen af min undervisningsplan været en balance i at tydeliggøre strukturen for eleverne, så de ved hvad de kan forvente, men samtidig ikke være 'strammere' planlagt, end at forskellige loops kan indsættes løbende. Formidlingsloops, evalueringsloops og vejledningsloops er alle tiltænkt som feedbackaktiviteter, som kan styrke elevernes læringsproces (Christiansen & K., 2010). Denne del af undervisningen synes jeg fungerede rigtig godt i praksis. Eleverne var ikke på noget tidspunkt i tvivl om, hvad de skulle, og dermed kunne vi bruge tiden på det konkrete arbejde. Herudover var det muligt for mig, hele tiden at følge elevernes arbejde og give dem den feedback de havde brug for, og på den måde blev det faglige niveau løbende højnet.

En anden årsag til at lave en undervisningsplan udarbejdet i Pixton, er at det fungerer som en kognitiv mesterlære strategi, hvor eleverne ser hvordan jeg har arbejdet med programmet. Det vil sige, at jeg har stillet mine egne ressourcestrategier til skue for eleverne (Christiansen & K., 2010). Jeg har en klar fornemmelse af, at det var inspirerende at se hvordan man kan bruge programmet, og at det bidrog til motivation hos eleverne. Det er en stilladseringsmetode, som gjorde eleverne trygge ved at arbejde i programmet.

Udover disse metoder til stilladsring af eleverne, har jeg ladet mig inspirere af didaktik 2.0 tanken i yderligere to henseender. For det første har jeg forsøgt at udarbejde opgaver der har til hensigt, at hæve eleverne fra at reproducere fakta, til at reflektere, analysere og perspektivere. Her har jeg forsøgt at formulere åbne opgaver, hvor eleverne skulle reflektere over, hvordan man kan rådgive andre i forhold til forskellige aspekter af digital trivsel. Derudover skulle de også perspektivere til hændelser i deres eget liv. Den anden henseende er elevernes digitale kompetencer, især deres remedieringskompetence. Evnen til at remediere i videnssamfundet er en central kompetence, som kan foregå i 3 ordener. 1. orden er *cut and paste-teknikker*, 2. orden går på at kunne *vurdere konsekvenserne af kopiering* og 3. orden er f.eks. at kunne *sample nye musiknumre*. Jeg har i benyttet mig af 1. orden, hvor eleverne skulle benytte eget indhold, men samtidig også indsætte råd fra Redbarnet.dk/sikkerchat. Det skal altså her ses som en redigeringsteknik, hvor eleverne formidler konkrete råd fra redbarnet samtidig med, at fortæller deres egen historie (Christiansen & K., 2010).

### Differentieret undervisning og motivation

Som beskrevet i indledningen, så er grundtanken i hele undervisningsforløbet, at eleverne skal føle sig tilknyttet og værdifulde gennem arbejdet (Freinet, 1998). De skal arbejde selv og tiden med formidling af viden fra lærer til elev skulle være minimalt. Ved at arbejde på et produkt, som andre kan få glæde af, kan fungere som en motiverende drivkraft. De har arbejdet med reelle



problemstillinger, som både er virkelige i elevernes dagligdag, men også findes i et større samfundsperspektiv. Derved har de kunne føle at deres arbejde var værdifuldt både for dem, men også for andre. At skabe et rum hvor eleverne kunne arbejde med noget værdifuldt, og på den måde føle sig tilknyttet til hinanden og samfundet, synes jeg lykkedes rigtig godt. Jeg fornemmede en motivation hos eleverne som var meget gavnlig for deres læring. Ca. halvdelen af holdet brugte noget af deres fritid til at arbejde med tegneserierne, som ellers ikke var et krav fra min side. Da holdet generelt havde problemer med motivation og koncentration, var jeg meget imponeret over at se deres evne til fordybelse i denne opgave, hvor de fleste elever slet ikke skulle støttes til at gå i gang, og heller ikke havde problemer med at sidde med opgaverne i længere perioder.

Derudover har det været vigtigt at skabe en undervisning med høj grad af differentiering. Grunden til dette er, at undervisningsdifferentiering er et bærende princip i folkeskolen. Princippet gjorde sit indtog sammen med enhedsskolen i 1993. Nu kunne man ikke længere inddеле elever efter fagligt niveau, men nu skulle man i stedet differentiere undervisningen (Rasmussen, 2012). En definition fra [www.emu.dk](http://www.emu.dk) lyder således: *“Undervisningsdifferentiering handler om inklusion. Alle eleverne skal have en meningsfuld plads i skolens fællesskab, hvor fagligheden, det personlige og det sociale udvikles”* (EMU-redaktionen, undervisningsdifferentiering, 2018). Hvilket vil sige at det er et krav i undervisningen i folkeskolen at differentiere, således at alle kan være med og udvikle sig, på trods af forskellige forudsætninger. Helt konkret kommer differentieringen i min undervisning til udtryk ved, at opgaver er formuleret åbent, der er mulighed for at arbejde efter interesse indenfor et givent emne, der er mulighed for at arbejde med tekst efter fagligt niveau, der er mulighed for få feedback løbende, jeg har som lærer en vejleder rolle og der er ganske få formelle krav til deres fremstillinger.

Jeg har i undervisningen lagt stor vægt på elevautonomi, og eleverne har selv kunne styre deres tid. Jeg har forsøgt at vise stor tillid til, at de selv vidste hvornår de havde brug for f.eks. pauser. Det vidste sig, som forventet, at det kunne alle elever fint administrere, og de holdte faktisk ikke mere pause end de plejede, måske nærmere tværtimod.

Jeg har i tråd med Freinet (1998), forsøgt at betro et passende ansvar til alle elever, hvilket også betød, at nogle elever skulle have lidt flere rammer end andre. Nogle elever havde brug for min tilstedeværelse end andre, hvilket fungerede fint, da de elever der var mest selvklørende kunne finde andre lokaler at sidde, og dem der havde brug for mere støtte kunne blive i klasselokalet. Min rolle har primært været vejledende, og eleverne har selv haft mulighed for at arbejde med opgaven indenfor deres egen interesse. Jeg har forsøgt at bruge min rolle som underviser med tanke på at skulle styre udviklingen og bringe barnet på vej (Freinet, 1998). Dette vidste sig ved elevernes vidt forskellige produktioner, hvor de selv valgte historien og hvordan produktet skulle udformes indenfor den ramme jeg havde lavet, som var at de skulle arbejde i programmet Pixton. En enkelt ville helst tegne selv, hvilket han fik lov til. Her var det meningen at han skulle uploade tegningerne i programmet, men det nåede han desværre ikke. Pointen her er ikke så meget det endelige resultat, men at han blev motiveret til at arbejde koncentreret i timerne, fordi han blev mødt i hans interesse for at tegne. Jeg havde gennem observationen set hvor svært han havde ved at være med i undervisningen, og meget at tiden sad han netop og tegnede. Jeg fik opbygget en rigtig fin relation til denne dreng, og jeg har et indtryk af, at han følte at han kunne bidrage med noget, og dermed følte sig værdifuld.

De fleste elever var så motiverede for at lave et godt produkt, at de også gik op i både retstavning og tegnsætning, som ellers er kompetencer de har rigtig svært ved. Jeg fokuserede ikke på, om der var korrekt stavning og tegnsætning i deres færdige produktioner, men gav dem derimod positiv feedback på deres måde at arbejde med opgaven på, hvilket jeg tror på kan give motivation til at arbejde med disse ting senere.

Jeg har altså forsøgt at differentiere undervisningen ved hjælp af Freinets tanker om at føle sig tilknyttet og værdifuld ved at arbejde. Opgaverne var formuleret således, at det gav en stor frihedsgrad i elevernes arbejde, og dermed kunne de arbejde på den måde der passede dem bedst. Det var muligt for eleverne at arbejde på forskellige niveauer alt efter kompetencer, og dermed opnå læring alt efter hvilket forudsætninger de har. Alle elever arbejdede med opgaverne, og med en motivation som var over min forventning. Dog nåede tre ud af syv elever ikke at blive færdige med deres tegneserier, hvilket der er forskellige årsager til, som jeg vender tilbage til. At de ikke blev færdige, er selvfølgelig rigtig ærgerligt, men jeg synes alligevel at forløbet har været succesfuldt, idet alle syv elever har arbejdet godt og koncentreret. Netop koncentrationen var jo den største udfordring qua elevforudsætningerne.

### At arbejde kreativt i et digitalt medie

Jeg tror på, at kreativitet i skolen har mange kvaliteter, og derfor skal undervisningen i høj grad tage højde for dette. Samtidig vil samfundet i højere grad efterspørge kreative løsninger efterhånden som manuelt arbejde, bliver mindre. Det er min egen påstand, men som bliver understøttet af bogen *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* skrevet af Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (Tanggaard & Brinkmann, 2009).

Lene Tanggaard (2009) skriver at: "Kreativitet handler om at overskride givne praksisser, eksempelvis om at opfinde redskaber, der kan gøre, at vi kan leve anderledes og bedre i en given praksis". Derudover definerer hun kreativitet som *den sociale omsættelse af gode ideer* (Tanggaard, 2009). Dette underbygger min egen påstand om, at samfundet har brug for den kreative tænkning for til stadighed at udvikle sig. Af den grund må skolen være forløber, og dermed tænke kreativt og undervise kreativt. At skolen må udvikle elever til at være kreative væsener, kan vi argumentere for ved at kigge på folkeskolens formålsparagraf, hvor der står, at vi skal forberede eleverne til et samfund med frihed og folkestyre (EMU-redaktionen, Folkeskolens formålsparagraf, 2018). Idet vi skal forberede eleverne til det samfund de skal leve i, og at samfundet vil efterspørge kreative løsninger for at kunne udvikle sig, må vi tage det kreative aspekt i folkeskolen alvorligt. For at tydeliggøre denne tankegang yderligere vil jeg bruge et citat, som rammer meget godt: "*Vi skal således nogle gange kunne være kreative for at bevare noget, og andre gange skal vi være kreative for om nødvendigt at forandre noget, der ikke virker mere*" (Tanggaard, 2009)

Jeg har i mit undervisningsforløb forsøgt at implementere den kreative tilgang i flere henseender. For det første har jeg forsøgt at skabe et kreativt læringsmiljø, hvor eleverne havde mulighed for at arbejde på den måde, der passer dem bedst. Denne kreative tankegang passer perfekt ind i Freinets ånd, hvor eleverne kan arbejde frit, efter interesse og hvor elevautonomien er høj. Min erfaring var, at denne tilgang til undervisningen virkede aldeles motiverende på eleverne, og de tog ansvaret på sig, da de følte at arbejdet var værdifuldt.

Der er ifølge Lene Tanggaard (2009) nogle helt konkrete ting man kan gøre, for at skabe et kreativt læringsmiljø. Jeg vil her nævne dem, som jeg har gjort brug af, og en forklaring af hvordan jeg helt konkret har arbejdet med disse ting.

For det første har jeg forsøgt at motivere eleverne til at gennemtænke deres egne arbejdsmetoder. Eleverne har selv skulle strukturere deres arbejdsgang, indenfor de overordnede tidsmæssige rammer. De har selv skulle administrere deres pauser, og der har ikke været krav om, hvordan de skulle løse opgaven, men blot et krav om at skabe et produkt i Pixton, som indeholder nogle konkrete råd. Der har været rig mulighed for at arbejde ud fra egne ideer og interesser, dog indenfor det overordnede emne. Eleverne har altså skulle overskride praksis indenfor emnet digital trivsel, og

finde en kreativ måde at formidle nogle råd til andre. Jeg havde formuleret forskellige opgaver, som i øvrigt var relativt åbne, og eleverne valgte selv det emne de mente var mest interessant. Derudover forsøgte jeg at skabe tid nok til fordybelse, som også er en vigtig forudsætning for at være kreativ. Der bliver i Tanggaards (2009) kapitel også argumenteret for, at man ikke nødvendigvis bliver kreativ af at lave ingenting, og at det tyder på, at det kræver fordybelse og fastholdelse af et bestemt emne eller opgave over længere tid. Nogle gange kan det altså være en fordel at lade eleverne arbejde kreativt indenfor en defineret opgave. En måde man kan fremme kreativiteten blandt eleverne på, er også at skabe et klima, som er præget af gensidig respekt og accept (Tanggard, 2009). Dette forsøgte jeg at skabe, ved tydeligt at forklare disse værdier til eleverne, og at bruge konstruktiv feedback. Til sidst vil jeg nævne, at de fysiske rammer passede perfekt til en kreativ undervisning. Vi havde tre rum til rådighed, og dermed kunne eleverne fordele sig hvor de havde lyst. Et rum havde sofaer og lænestole samt afskærmede kontorpladser. Et andet rum havde et stort konferencebord, og det sidste rum var et traditionelt klasseværelse. Eleverne havde altså mulighed for at skabe det arbejdsrum de havde brug og trivedes med, sådan at de kunne arbejde koncentreret med opgaven.

### Klasseledelse og relations dannelse

Som tidligere beskrevet, danner relationen grundlaget for undervisningen (Krejsler & Moos, 2014). Krejsler og Moos (2014) argumenterer desuden for at kende-princippet er vigtigt. Kende-princippet bygger på, at man skal kende mere til eleverne end blot deres skole-jeg. Denne mulighed havde jeg naturligvis ikke, men jeg gjorde mig umage med at lære eleverne at kende som de var, og ikke nødvendigvis hvordan de fremstod i klassen. Jeg brugte tid på at tale med eleverne om alt hvad der lagde dem på sinde, og ikke nødvendigvis kun det der havde faglig relevans. På denne måde opnåede jeg en grad af fortrolighed, som var med til at gøre dem trygge i deres arbejde. Derudover har jeg forsøgt at guide eleverne i den rigtige retning, på en stille og rolig måde. De enkelte gange en elev gik i stå eller mistede fokus, hjalp jeg videre ikke-konfronterende måde, hvilket fungerede fint, da eleverne havde høj grad af motivation (Krejsler & Moos, 2014). Disse virkemidler går fint i tråd med både Freinets tanker om læreren som vejleder, samt tankerne om didaktik 2.0, men også den kreative undervisning. Denne tekst understøtter altså rigtig fint, hvordan man helt konkret kan anskue klasseledelse i en dansk skole. Den er en god støtte til mig som uerfaren i professionen, da den giver et indblik i, hvordan eleverne er vant til at blive undervist og indgå i relationen til læreren.

### Evaluering af situation i undersøgelsen

Hvad gik galt? Det synes jeg ikke er helt nemt at svare på, for der var ikke rigtig en helt konkret situation der gik galt. Det er klart, at min manglende erfaring i professionen, gjorde at der var rigtig mange små ting, jeg ikke var forberedt på. Jeg lykkedes blandt andet ikke så godt med opstarten og introduktionen til emnet, som jeg ville have ønsket. Det blev rodet, og eleverne var ikke særlig fokuserede. Jeg tror at deres reaktioner primært skyldes, at jeg ikke signalerede, at jeg ikke helt havde styr på, hvad der skulle ske. Jeg havde oprindeligt tænkt, at vi skulle have en kort dialog om digital trivsel, men jeg formåede ikke helt at fange elevernes opmærksomhed. Jeg fornemmede dette hurtigt, og valgte derfor at gå direkte videre til gruppeinddeling og uddeling af opgaverne. Da eleverne havde sat sig sammen to og to, og var kommet ind i Pixton programmet, gik jeg rundt og satte grupperne i gang enkeltvis. Her lykkedes det mig at få forklaret, hvad de skulle nu, hvad der skulle ske i løbet af de næste lektioner og hvad formålet med opgaven var. Efter en god time, var alle dog i gang med opgaven.



Jeg vil helt klart forberede opstartsloopet bedre til næste gang, da det er her elevernes interesse og lyst til at arbejde, skal vækkes. Jeg erfarede, at eleverne ville have god gavn af en meget struktureret opstart, hvor jeg tydeligt viser, hvor vi skal hen. Derudover vil det også spare meget tid, at jeg ikke skal rundt og forklare opgaven til eleverne enkeltvis. Denne tid ville vi i stedet kunne bruge på at diskutere emnet digital trivsel og digital etik, og dermed hæve det faglige niveau. Både den dårlige strukturering og spild af tid, ville jeg kunne have undgået ved at have læst Meyer Hilberts (2005) tekst om *Kendetegn på god undervisning: empirisk belæg og didaktiske forslag*. Her kommer Hilbert med ti kendetegn på en god undervisning. Det første Kendetegn handler netop om strukturering og dens betydning for undervisningen. Her skal der på den ydre side være en klar begyndelse og slutning, og elevers og læreres roller skal være klart definerede (Hilbert, 2005). Jeg mener, at jeg i planlægningsarbejdet har opfyldt dette kendetegn, men jeg formåede ikke at synliggøre det i undervisningen, hvilket gjorde start og til dels også afslutning rodet og uklar. Derudover er det andet kendetegn, at der skal være en høj andel af ægte læretid (Hilbert, 2005). Igen har jeg taget højde for dette i planlægningsarbejdet, men da opstarten blev ustruktureret, spildte vi en masse *ægte læretid* her. Den spildte læretid, var måske grunden til, at nogle elever simpelthen ikke nåede at blive færdig med deres produkter. Her bliver det altså tydeliggjort, hvor store konsekvenser der er ved ikke at opfylde disse to kendetegn for god undervisning. At nogle elever ikke blev færdig, må siges at være det, der gik allermest galt i mit undervisningsforløb. De elever der blev færdige var meget stolte over deres produkter, men de der ikke blev færdige opnåede ikke samme succesoplevelse, hvilket kan have konsekvenser for deres motivation fremadrettet.

De ovenstående grunde er helt sikkert en del af årsagen til at de ikke blev færdige, men derudover var der også forskellige praktiske grunde. For eksempel var en elev ikke til de første to undervisningslektioner, og havde af den grund ikke de samme forudsætninger. En anden elev formåede på ingen måde at strukturere sin tid selv, og her kan man sige at undervisningsdifferentieringen ikke var tilstrækkelig (Rasmussen, 2012). En tredje elev var i meget dårligt humør i de sidste to lektioner, og var derfor ikke motiveret for at arbejde. Måske ville jeg have undgået denne situation, hvis jeg havde formået at skabe en større differentiering i undervisningen, og måske ville vi kunne nå i mål, hvis de blev tilbudt et par ekstra lektioner. Det var helt klart her den største udfordring lå for mig. Jeg synes det var svært at planlægge en undervisning, der krævede så høj grad af differentiering. Nogle elever var færdige på 3-4 lektioner, mens andre ikke nåede de på de 5-6 lektioner der var til rådighed.

Jeg oplevede at nogle af de elever, der var hurtigst færdig, ikke havde noget at lave i lang tid, og derfor mistede de også en del af den motivation, de ellers havde haft. Til næste gang, vil jeg helt sikkert have andre opgaver, som også giver mening og synes værdifulde at arbejde med, som eleverne kan kaste sig over, når de er færdige.

## Bibliografi

- Christiansen, R. B., & K., G. (2010). Didaktik 2.0 - didaktisk design for skolen i vidensamfundet. In K. Gynhter, *didaktik 2.0: læremiddelkultur mellem tradition og innovation* (pp. 57-63, 68-90). København : Akademisk.
- Drivsholm, M. B., & Lange, J. K. (2013). Du er bare så klam: konflikter, mobning og digitale medier. *Kvan 33 (95)*, 40-50.
- EMU-redaktionen. (2018, juli 22). *Folkeskolens formålsparagraf* . Retrieved from EMU Danmarks læringsportal: <https://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- EMU-redaktionen. (2018, juli 30 ). *undervisningsdifferentiering* . Retrieved from EMU - Danmarks læringsportal : <https://www.emu.dk/modul/undervisningsdifferentiering#>
- Freinet, C. (1998). Den rigtige løsning . In U. L. (Red.), *Pædagogiske tænkere: et tekstudvalg* (pp. 169-184). København: Hans Reitzel.
- Heiberg, T. (2016). Giver teknologi det læringsudbytte, vi drømmer om? In S. (. Larsen, *Pædagogik og lærerfaglighed* (pp. 477-497). Københavnq: Hans Reitzels Forlag.
- Hilbert, M. (2005). Kendetegn på god undervisning: empirisk belæg og didaktiske forslag . In M. Hilbert, *Hvad er god undervisning?* (pp. 56-82). København: Gyldendal.
- Krejsler, J. B., & Moos, L. (2014). Klasseledelsens dilemmaer; fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik. In S. Anderson, & K. Ford, *Klassens væsen* (pp. 90-109). Frederikshavn : Dafalo.
- Nørregaard Rasmussen, T. (2008). Planlægningsmodeller: En støtte og en udfordring til lærerens viden . In J. H. Lund, & T. (. Nørregaard Rasmussen, *Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde* (pp. 108-128). Aarhus: Kvan .
- Rasmussen, J. (2012). undervisningsdifferentiering . In J. Rasmussen, *pædagogiske teorier* (pp. 277-288). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Tanggard, L. (2009). "Nød lærer nøgen kvinde at spinde" Om karakteristika ved kreative læringsmiljøer. In L. Tanggaard, & S. Brinkmann,  *kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (pp. 55-74). Frederikshavn: Dafalo.
- Østergaard, C. (2018). Observation i pædagogiske kontekster. In T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (pp. 27-57). København : Hans Reitzels.