

Almen dannelse via bedstes fortællinger



Af: Eline Steiness Jensen

Undervisere: Lars H. Pedersen (ADDU)

og Iben G. Hansen (AUK)

Indhold

Almen dannelse via bedstes fortællinger	1
Indledning	3
<i>Hvordan planlægges, gennemføres, evalueres og udvikles danskundervisning i udskolingen, hvor eleverne arbejder med almen dannelse via interview med deres bedsteforældre og genfortæller bedsteforældrenes historie i et elektronisk medie?</i>	<i>4</i>
Hvorfor almen dannelse?.....	4
John Dewey	5
Didaktiske overvejelser	7
Observationsdagen	8
Undervisningsdagene.....	13
Evaluering af undervisningen.....	15
Konklusion.....	16
Bibliografi	17
Bilag.....	18

Studienummer: 3025120

Indledning

Forestil dig at, for at komme i skole, må du gå gennem en lang mørk skov uden nogen form for elektriske lys. Vejen dertil er nok et par kilometer. Du går i din lillebrors aflagte tøj. Du har både ønsket dig en cykel og nyt tøj, men der var ikke råd. Når du kommer frem til skolen, finder du hverken din mobil eller computer frem, tværtimod får du bundet din venstre hånd bag ryggen og fyldepenen i den højre. Der er skrivning i denne time og du må ikke benytte din venstre hånd, hvilken du ellers mestrer bedst.

Eller forestil dig, at tyskerne flyver ind over Danmark. Alle iler mod nærmeste beskyttelsesrum, men din lillebror løber bange modsatte vej. Du ser din far løbe efter ham, mens din storesøster tager dig i armen og trækker dig til kammeret. Du når lige at se et fly blive skudt og styrte ned. Du sidder nu i et lille tætproppet rum og mærker angsten fylde, så du næsten ikke kan trække vejret. Men der er ingen vej ud, hvis du vil være i sikkerhed, må du blive i din søsters favn. Du ånder lettet op, da du ser både din far og lillebror træde ind.

Jeg var ikke særlig gammel, da mine bedsteforældre fortalte disse historier til mig. Historier som gjorde så stort indtryk på mig, at jeg fortalte dem til klassekammeraterne og skrev stile om det i skolen, spurgte ivrigt ind til flere detaljer og historier hos mine bedsteforældre og tænker stadig på historierne den dag i dag. Hvad lærte jeg af det? Først og fremmest gav det mening, hvorfor min mormor lider af klaustrofobi og at min morfar var ualmindelig dygtig til at benytte begge hænder. Men jeg lærte også, at der hvor der nu ligger diverse institutioner og store bygninger, var der engang skov. Den del af byen lå øde hen og er gennem årene blevet en integreret del af byen. Jeg fik en større forståelse af 2. verdenskrig og dens påvirkninger på danskerne, jeg fik førstehåndsberetninger og kunne se med egne øjne, hvordan angsten fra dengang stadig kan findes frem hos dem, der overværede krigen. Måske vigtigst af alt fik jeg lyst til at vide mere, ikke kun om krigen fra mine bedsteforældre, men også fra min historielærer. Gennem dialog havde jeg lært fra andres erfaringer, som jeg nu kunne koble med (for mig) ny viden og en hel ny verden af undren åbnede sig for mig.

Netop denne undren, denne lyst til at lære, tror jeg, er vigtig som lærer at finde i eleverne for at have mulighed for at skabe en god undervisning og et godt læringsmiljø samt sikre sig at eleverne rent faktisk lærer og ikke blot husker.

Udover den åbenlyse læring af disse historier er der også en almen dannelse i fortællingsprocessen. Men hvad er almen dannelse? Kan det påvises, at det også er et afkast af fortællingen? Og skal vi lære det i skolen? Det vil jeg se nærmere på i dette essay.

Ud fra min egen erfaring med øget motivation for læring via fortællinger fra mine bedsteforældre og den almene dannelse som naturligt afkast heraf, har jeg udformet følgende undersøgelsesspørgsmål:

Studienummer: 3025120

Hvordan planlægges, gennemføres, evalueres og udvikles danskundervisning i udskolingen, hvor eleverne arbejder med almen dannelse via interview med deres bedsteforældre og genfortæller bedsteforældrenes historie i et elektronisk medie?

Hvorfor almen dannelse?

Det samfund vi lever i i dag, er naturligvis ikke det samme som det vores bedsteforældre voksede op i. Deres bedsteforældre voksede igen op i et helt andet samfund, som for de fleste i dag nok er svært at forestille sig. I disse generationsskift gemmer sig en masse fortællinger, som vi kan lære meget af. Vi kan med teoretisk viden og evidens konstatere, at med industrialiseringen i samfundet er vi blevet til et arbejdssamfund. Vi har alle dage arbejdet meget og hårdt, men med industrialiseringen bliver fokuset sat på arbejdet som værende meningen med tilværelsen (Løgstrup, 2005). Der er altså i tidens løb sket et fokusskifte, som har ændret samfundets borgeres selvforståelse, men også skolens hensigt. Skolen bliver efter industrialiseringen mere fokuseret på at give eleverne den viden og de færdigheder, som er vigtige for videre uddannelse og arbejdet i samfundet (Løgstrup, 2005). Kigger vi i folkeskolens formål, starter det således:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere... (Undervisningsministeriet, 2018).

Dette fokusskifte har altså sat sit præg på skolens formål helt frem til i dag, hvor der klart og tydeligt står skrevet, at folkeskolen skal forberede eleverne til videre uddannelse via færdigheder og kundskaber. Disse færdigheder og kundskaber er ridset op i fællesmål for hvert enkelt fag delt op i klassetrin. Det er altså nøje skematisk planlagt, hvad og hvor meget eleven skal kunne. Ydermere bliver eleverne evalueret vha. PISA undersøgelser, nationale tests, mm. Som alt sammen skal give os et billede af, om eleven når op til disse mål og forventninger. Dette er alt sammen målbart. Vi kan se resultaterne, sammenligne dem med andre klasser, byer og lande. Vi er på vej ind i et konkurrencesamfund, hvor det netop gælder om at se resultater, at få det optimale udbytte af hver en situation. Konkurrencestaten vil give borgerne kompetencer til at klare sig i den globaliserede verden (Mårtensson, 2016). Hvorvidt dette er det korrekte grundlag for folkeskolens læring, er en diskussion som f.eks. Ove Kaj Pedersens konkurrencestatsteori skabte debat om (Rømer, 2017). Hans teori medfører et opgør med dannelses- og formålsdiskussioner, som hørte national- og velfærdsstaten til. I stedet fylder kompetencer til og optimering af arbejdsmarkedet og ageren på det globale marked i konkurrencestaten, hvorfor formålskorrektionen i 2006 anses af Pedersen som en konkurrencestatsparagraf (Rømer,

Studienummer: 3025120

2017). Personligt mener jeg, der skal bides mærke i, at der i konkurrencestaten snakkes om alt det, der kan måles og vejes. For hvad så med den almene dannelse? Dette spørgsmål er blevet stillet utallige gange gennem tiden og er blevet diskuteret af pædagogiske teoretikere. Spørgsmålet om almen dannelse skal være en del af folkeskolens formål, er blevet vendt mindst lige så mange gange. Dog fortsætter § 1 i folkeskolens formål således:

...gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling (Undervisningsministeriet, 2018).

Er dette ikke alt sammen almen dannelse? At fremme den enkelte elevs alsidige udvikling må netop betyde dannelse? Men er det ikke også dannende at lære om dansk kultur og historie? At have forståelse for andre lande og lære om den natur vi lever i? Her slutter jeg igen med spørgsmålstegn, for hvad er dannelse? Jeg tror, at spørger du 10 forskellige personer på gaden, vil du få 10 forskellige svar herpå. Netop derfor er dette afsnit blevet fyldt med spørgsmål og overvejelser, for er der egentlig et konkret svar på, hvad dannelse er? Nej, dannelsesbegrebet er nuanceret og ikke-målbart. Det kan ikke sættes i skemaer. Måske præcis derfor er spørgsmålet, om dannelsesprocessens rettighed i folkeskolens formål, en hård nød at knække. Selvom den flere gange har været til overvejelse, er den dog aldrig blevet fjernet, hvilket tyder på den almene dannelse, hverken kan erstattes eller fjernes fra folkeskolens formål (Rømer, 2017). Min bekymring opstår dog, når konkurrencestatens indtog fokuserer på det målbare og nærmest udelukkende benytter sig af den naturvidenskabelige videnskabsteori, som netop benytter sig af kontrol og tests (Hinge, 2016). For godt nok er den almene dannelse stadig en del af folkeskolens formål, men hvilken rolle kan den spille i et samfund, der fokuserer på resultater, når nu dannelse ikke kan testes? Det er her Dewey kommer ind i billedet.

John Dewey

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof, hvis teorier stadig den dag i dag benyttes i diskussionen om uddannelse (Madsen, 2008). Hans teorier tager udgangspunkt i "education", hvilket er et ord vi på dansk ikke direkte kan oversætte, hvorfor en forvirring kan opstå. Dog kan vi på dansk tænke, at teorierne omhandler uddannelse, opdragelse og dannelse. Begrebet læring har aldrig været fokuset i Deweys uddannelsesteorier, dette var blot en yderligere vinding af uddannelsen. Dewey tænkte langt bredere end blot læring. Det demokratiske samfund og livet heri samt opretholdelsen og rekonstruering heraf fyldte langt mere end snævre læringsteorier (Brinkmann, Dewey om læring og erfaring, 2008). At

Studienummer: 3025120

Dewey var demokratitænder, ses tydeligt i alt, hvad han foretog sig, hvorfor dette også spiller en rolle i uddannelsen. Han hævder, at vi lever i en omskiftelig verden uden et fast fundament, så for at vi som mennesker skal kunne overleve, må vi skabe relationer og demokratiske sociale former, hvilket vil sikre, at vi kan deltage fornuftigt i den foranderlige verden (Brinkmann, En introduktion, 2006). Denne omskiftelige verden, som er under stadig udvikling, resulterer i, at der ikke findes sikre sandheder. Den sandhed vi kender i dag, kan i morgen være en anden, da vi har udviklet os og dannet os et nyt og bredere syn herpå. Deweys menneskebillede afspejler mennesket som deltagende i denne verden. Mennesket er ikke blot modtager af information og ser passivt til verdensudviklingen. Nej, Dewey mener, at menneskets opgave er at tage del i verdens udviklingsproces. Vi skal deltage fremfor at beskue (Brinkmann, En introduktion, 2006). Mennesket udvikler sig altså i en foranderlig verden og må derfor tilegne sig kompetencer til at opretholde og videreføre det demokratiske samfund til fremtiden.

At skolen skal give eleverne færdigheder og dermed kunne klare sig i og opretholde det demokratiske samfund, er ifølge Dewey en overfladisk tro. Han hævder, at det er i kommunikation og i videregivelse samfundet eksisterer, det er derfor også her vi finder det mere fundamentale og vedholdende, som kan benyttes til skolemæssige metoder (Dewey, 1980). Forståelsen af denne kommunikation, som Dewey var meget optaget af, er ikke ligegyldig. Uanset hvor mange der er samlet ét sted, vil kommunikationen ikke have nogen virkning, hvis den ikke har en fælles bevidsthed og interesse. Hvis vi blot er sammen for at opnå resultater og for egen vindings skyld uden at tænke på de andres følelser og intellekt, vil kommunikationen være nyttesløst, også selvom den foregår mellem lærer og elev (Dewey, 1980). Men hvad er det så, Dewey mener, vi skal videreformidle? Her kommer et af hans mest benyttede begreber ind i billedet: erfaringer. Igen er betydningen af begrebet vigtig at forstå. En erfaring er nemlig ikke ifølge Dewey en individuel oplevelse, som de fleste måske ville mene. Erfaring er den proces, hvor vi deltager i verden og mærker konsekvenserne heraf. Desuden ændres både omverden og individet processen. Ydermere sker erfaringen i en social kontekst, idet vi erfarer noget, som vi udveksler forståelser af (Brinkmann, En introduktion, 2006). Videreformidlingen - eller transaktionen som var begrebet Dewey brugte - af erfaring bliver altså et bindeled mellem fortid og fremtid (Brinkmann, Dewey om læring og erfaring, 2008).

Mennesket fødes ikke automatisk som en del af samfundet. For at blive en del af dette, må det via kommunikation fra ældre i den sociale gruppe lære om gruppens interesser, værdier, viden mm. Først her skabes en interesse i den unge, som gør denne deltagende (Dorf, 2008). Det vil sige, at det ikke er nok for en gruppes eller et samfunds opretholdelse, at der fødes nye. De umodne nye er nødt til at lære af den modne ældre generation, for at gruppens normer og viden ikke går bort med de ældre. Dette er måske vigtigere nu, hvor gruppens modne tilegner sig mere avanceret kunnen i takt med civilisationens vækst, hvorfor den mest basale kunnen ikke tilnærmelsesvis nærmer sig de ældres. Der skabes altså en kløft mellem de yngre og ældre, som kun uddannelsen kan slå en bro over (Dewey, 1980).

Studienummer: 3025120

Videregivelsesprocessen er altså en social nødvendighed for overlevelsen. Hvis de ældre ikke kommunikerer deres viden om følelser, tanker og normer videre til de unge vil denne viden gå tabt og samfundet skal dermed starte forfra igen. Kommunikation er altså livsnødvendigt, hvorfor vi må sikre os det ægte sociale liv, som både er dannende, men også grundlæggende for kommunikationen.

Nu har fokuset været på vigtigheden i at videregive erfaringer. Dog finder jeg det også væsentligt at få med, hvordan modtageren af disse erfaringer bliver påvirket. Vedkommende vil få et indblik i, hvad andre har følt og tænkt, hvilket på det ene eller anden måde, vil ændre vedkommendes holdninger. Modtagerens horisont vil altså blive udvidet og den sandhed, vedkommende før kendte, vil måske nu blive sat under et andet lys (Dewey, 1980).

Man kan altså sige, at for at uddannelsen kan sikre selvfornyelse og opretholdelse, må kommunikation og transaktionen af erfaringer være i centrum. Erfaringer skal være alle mands eje (Dewey, 1980). Det står altså klart, at Dewey så langt udover færdigheder og læring. Dette var ikke ligegyldige parametre, men nok nærmere midler til at opnå det egentlige mål. Så det, at vi snakker om dannelsens berettigelse i skolen, er nærmest en diametral modsætning til Deweys tænkning, hvor dannelse simpelthen er en del af uddannelsen.

Didaktiske overvejelser

Hvordan planlægges en undervisning så, som lever op til Deweys teori om, at selve undervisningen er dannende og læring kan ske gennem fortælling? Først og fremmest vælger jeg at benytte mig af Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel. Dette gør jeg, da den har flere ben at stå på end mange andre didaktiske modeller. Efter min mening vil den omfavne langt større, idet den anvender den brede didaktik, hvilket jeg ser som en stor styrke. Samtidig er den knyttet til den humanistiske åndsvidenskab, hvilket er en tilgang til undervisningen, som tiltaler mig rigtig meget, da denne ikke går op i kontrol og tests, men ser det hele menneske og dets værdier samt følelser. Læringen bliver en dannelsesproces og der vil ske en horisontsammensmeltning (Hinge, 2016). Dette læner sig som sagt mest op ad den læreridentitet, jeg håber at danne mig. Ydermere er det en videnskabsteori, som jeg mener, Dewey sagtens kan bruges i. Samtidig er jeg bevidst om, at det at modellen har flere ben at stå på ikke kun er en fordel. Det vil kræve mere, da der er flere komponenter, der skal tages højde for og samtidig kan gå galt. Dette er en vigtig faktor, jeg hele tiden må have in mente. Dog finder jeg det en større styrke end en svaghed. Specielt set i lyset af, at modellen bliver dynamisk, da alle disse komponenter ikke må ses isoleret, men som samarbejdende. De har indflydelse på hinanden, hvilket vil betyde, at hvert valg der tages, vil have en større virkning, da der spredes ringe i vandet (Mottelsen, 2019). Desuden ser jeg

Studienummer: 3025120

også modellen som et redskab, hvis noget skulle gå en anden vej end forventet. Jeg er bevidst om, at uanset hvor grundig en undervisning er planlagt, vil der kunne ske noget uventet eller eleverne vil agre på en anden måde end forventet. Sidstnævnte vil der måske endda være større risiko for, da jeg kommer ind i en klasse som den fremmede og forstyrrer eller ændrer den klasseledelse, de hidtil har været vant til. Desuden gør jeg dette uden den store didaktiske erfaring, som er en af de 3 vidensdomæner, der sammen med didaktikken og undervisningsvidenskaben, kan hjælpe til at træffe intelligente undervisningsvalg (Qvortrup & Keiding, 2017). Derfor håber jeg at kunne benytte modellen til at analysere undervisningen og konkret kunne se, hvilke komponenter, der kan skrues på, for forhåbentligt at få undervisningen på rette spor.

Ydermere vil jeg hive i trådene fra undervisningsdifferentieringens UVD-model, som består af 3 dimensioner: den horisontale, den vertikale og den dynamiske dimension (Skibsted, 2015). For ikke at gabe over for meget, men holde mig på sporet, hiver jeg som sagt kun i nogle af trådene herfra. Dette gør jeg specielt fra den horisontale dimension. Valget her er truffet med den begrundelse, at jeg ser denne dimension, som det mest basale i undervisningen. Dimensionen består kort fortalt af 3 faser, som er forbundne med hinanden. Disse er følgende:

1. indledning – målsætningsfasen
2. arbejde – udforskningsfasen
3. afslutning – evalueringsfasen

Mange lærere lægger fokuset på arbejdet og glemmer dermed indledningen og afslutningen (Skibsted, 2015). Dette er efter min overbevisning en skam, da jeg tror på, at en transparent undervisning skaber den klarhed hos eleverne, som vil være givende. Og dette er netop en af opgaverne i målsætningsfasen. Her lægges der fokus på at forklare eleverne, hvad de skal i gang med og hvorfor. Dette vil gøre undervisningen meningsfuld og med stor sandsynlighed gøre eleverne deltagende. Ligeledes ser jeg vigtigheden af evalueringsfasen som betydende. Det er bl.a. her eleverne har mulighed for at få feedback både fra lærer og klassekammerater. Eleven vil høre andres meninger og få en viden om, hvor vedkommende står og hvad der kan gøres fremadrettet. Samtidig vil man med inddragelsen af eleverne i evalueringen på et flerstemmigt klasserum, som efter min optik er givende, da der på den måde vil opstå en dialog, som vil skabe fælles mening og læring.

Observationsdagen

Skolen, hvorpå jeg afprøver mit undersøgelsesspørgsmål, er jeg i forvejen vikar, hvorfor jeg kender skolen, dens faciliteter, regler mm rigtig godt. Jeg har fået lov til at følge en 8. klasse en dag sammen med deres dansklærer. Dette er en klasse, som jeg trods mit arbejde som vikar, ikke kender særlig godt.

Studienummer: 3025120

Da jeg træder ind i klassen sammen med deres lærer, afslutter tysklæreren sin time og dansklæreren tager over. Dette foregår i stilhed. Skolen er opdelt i pavilloner, denne klasse deler pavillon med resten af 8. klasserne samt 9. klasserne. Ude i pavillonen er der fælles regler for klasserne, mulighed for gruppearbejde og udgang til udearealer, hvor der ligeledes er mulighed for at sidde og arbejde, når vejret er til det. Klassen har et pænt stort lokale med eget toilet. Væggene er pyntet med plancher og andre produkter, de har lavet gennem tiden. Bordene er sat op på tre lange rækker. I hjørnet ved projektoren og tavlen står kateteret, hvorfra læreren har udsyn til hele klasserummet. Det er en forholdsvis lille klasse på 22 elever, 7 af dem er drenge, resten er piger. Jeg lægger mærke til, at deres mobiler er lagt i en kasse, som hænger på væggen. Der er navn på hver hyld – én til hver elev. Mobilerne bliver liggende på hylden i al den tid dansklæreren er til stede, kun i pauserne tages de frem. Jeg deltager i den første undervisningsdag i december, så der er mange juleforberedelser, der skal afsluttes inden undervisningen rigtig kan gå i gang. Imens døren til klassen bliver forvandlet til et honningkagehus, gaver bliver hængt i loftet og drillenisserne bliver fordelt mellem eleverne, har jeg god mulighed for at snakke med eleverne og lære dem en smule bedre at kende. Her finder jeg bl.a. ud af, at de først er blevet til en klasse i 7., hvor de blev slået sammen pga. linjevalg.

Som tiden går, er det pigerne, der mere og mere tager over i oppyntningen, mens drengene bliver urolige. Efter en rum tid med uro beder dansklæreren eleverne om at finde deres tekster frem. Dette gøres hurtigt og endnu engang indtræder en fuldstændig ro, kun afbrudt af dansklærerens stemme, der forklarer dagens program. Da dagens arbejde med teksten er forklaret, går eleverne straks i gang. De arbejder alle sammen koncentreret, nogle får teksten læst højt af computeren. Det banker på døren, en anden lærer vifter dansklæreren ud. Med det samme døren er lukket og klassen er alene, bliver teksten byttet ud med diverse onlinespil, drengene puffer til hinanden, pigerne rejser sig fra deres pladser og hvisker. En larm begynder at sprede sig. Kun forreste rækker sidder stadig og prøver at arbejde og virker upåvirket af larmen. Da der bliver taget fat i dørhåndtaget til klasselokalet, sidder alle på deres pladser og arbejder i stilhed igen. Læreren kommer intetanende ind og forklarer næste opgave – quiz og byt. Nu holder stilheden ikke længere, eleverne griner og snakker højt. Drengene danner sin egen klump og udveksler spørgsmål om teksten indbyrdes, få piger trods kønsopdelingen og bevæger sig over mod drengene, men bliver ikke budt velkommen i gruppen, hvorfor de vender tilbage til de andre piger. Dansklæreren forsøger uden held at overbevise drengene om at gå over til pigerne. Hun afrunder timen, roen indfinder sig igen, og jeg bliver budt velkommen, og må nu præsentere min opgave til dem. Med målsætningsfasen in mente forklarer jeg, hvorfor jeg vil lave en opgave med dem, hvad den går ud på samt kommer med eksempler. Deres opgave til vi ses igen bliver at interviewe deres bedsteforældre og udvælge en episode, som overraskede eller gjorde aller mest indtryk på dem, så vi næste gang kan lave en tegneserie i Pixton herom. I samme ombæring spørger jeg ind til deres kendskab til Pixton. Dette er et nyt program for dem, så vi skal starte helt fra bunden. Afslutningsvis spørger jeg, om der er nogle spørgsmål, det er

Studienummer: 3025120

der ikke og deres dansklærer tager over igen. Nu begynder spørgsmålene til min opgave at komme. Eleverne spørger deres dansklærer, som kigger på mig og jeg besvarer spørgsmålene. Dette giver mig en idé om, at de endnu ikke er trygge ved mig og derfor vender sig mod deres kendte lærer. Ydermere gør observationen mig opmærksom på, at klassen arbejder rigtig godt, så længe de har en klar opgave foran sig og der er en lærer til stede. Hver gang de var uden opsyn eller opgaven blev lidt løsere, startede uroen og larmen, hvilket jeg vil have med i mine overvejelser i kategorien "rammer" i den didaktiske relationsmodel

Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel

Efter observationsdagen i 8. klassen begyndte jeg arbejdet med den didaktiske model. Det udformede sig således:

Læringsforudsætninger:

Dette indebærer elevens følelser, holdninger, interesser, færdigheder og forståelse. Det er derfor noget, som kan forandres over tid og alt efter om det står i henhold til mål, rammer, indhold eller metode (Hiim & Hippe, 2007).

Desværre kender jeg ikke eleverne godt nok til at gå i dybden med denne komponent, da jeg hverken kender deres baggrund eller faglige niveau, hvorfor dette må blive et fokuspunkt for mig i undervisningen. Jeg vil derfor tilstræbe at få en viden og forståelse af disse faktorer i min tid med eleverne.

Jeg vil have in mente, at jeg i min observation lagde mærke til, at nogle fik deres tekster læst højt, hvilket kan tyde på læsevanskeligheder. Der kan derfor være brug for nogle specielle redskaber, ekstra tid eller andet hos disse elever.

Desuden blev det gjort klart, at eleverne ikke har kendskab til Pixton. Dette betyder, at jeg må afsætte tid til at introducere programmet for dem samt være bevidst om, at arbejdsprocessen kan tage længere tid. Dette holdes op mod at dansklæreren fortalte, at klassen er rigtig god teknologisk.

Rammefaktorer:

Dette omhandler de givne forhold. Eksempler kan være love og regler, økonomi, udstyr, lokaler, tid. Læreren selv kan ligeledes anses som tilhørende herunder (Hiim & Hippe, 2007).

Her vurderer jeg, at der er rigtig gode forhold. Hver elev har selv computer med og adgang til internettet. Klasselokalet er udstyret med projektor, så jeg kan vise, hvordan Pixton virker for hele klassen på én gang, samt de afslutningsvis selv kan vise deres færdige produkter. Det er et stort lokale til en forholdsvis lille klasse med gode muligheder for udluftning,

Studienummer: 3025120

hvilket bl.a. kan medvirke til, at arbejdsarealerne ude i pavillonen ikke nødvendigvis behøves at blive taget i brug. Klassen kan derfor blive i klasselokalet, hvor de vil være under opsyn, hvilket jeg i min observation opdagede, passer bedst til denne klasse.

I alt har eleverne fem skoletimer til denne opgave. Heraf skal der dog bruges tid på introduktion af Pixton og afslutningsvis en skoletime til vurdering og evaluering. Jeg vurderer, at dette er passende tid.

Mål:

Målet eller hensigten med selve undervisningen står i forhold til elevernes læringsforudsætninger og rammer, ligeledes skal det leve op til de fælles faglige mål. Målene skaber klarhed for eleverne (Hiim & Hippe, 2007).

Det overordnede mål er at opnå almen dannelse. Desuden vil eleven have mulighed for at opnå færdigheds- og vidensområder og -mål i kommunikation, da eleven vil indgå i en dialog. Herved vil eleven kunne lytte aktivt til andre samt følge op herpå med undersøgende spørgsmål og påtage sig roller i samtalsituationer. Ydermere vil arbejdsprocessen fremme elevens fremstillingsevne. Her vil eleven have mulighed for at udtrykke sig med tekst og billede samt bruge it-redskabet til fremstillingsprocessen. At give og modtage respons og forholde sig hertil vil ligeledes blive øvet samt præsentation og evaluering af produktet.

Indhold:

Indholdet er tæt forbundet med målet. Dette indebærer, hvad undervisningen handler om, hvordan det vælges og tilrettelægges (Hiim & Hippe, 2007).

Jeg har en forhåbning om, at eleverne vil opnå en (måske ubevidst) dannelse via fortællingen.

Dialogen med bedste forældrene vil styrke elevernes evne hertil.

I arbejdsprocessen vil der blive brugt et it-redskab, hvori eleverne skal fremstille en tegneserie.

Til sidst vil produktet blive vurderet af eleven selv og medeleverne.

Læreprocessen:

Dette omhandler, hvordan selve læringen skal foregå. Her bliver der bl.a. gjort overvejelser om medbestemmelse, sammenhæng mellem teori og praksis, hvem der skal bestemme arbejdsmåderne (Hiim & Hippe, 2007).

Studienummer: 3025120

Først og fremmest skal eleverne introduceres til Pixton. Dette afsætter jeg som udgangspunkt 20 min til. Dog fastholder jeg mig ikke ved dette tidsrum, da jeg er bevidst om, at flere ting kan gå skævt, specielt når vi er afhængige af computere og internet samt hele klassen skal være med på én gang. Jeg regner derfor med en variabel på +/- 10 min. Introduktionen udføres ved, at jeg på projektoren viser, hvordan programmet fungerer. Eleverne kan være med på deres egne computere og starte deres tegneserie op sammen med mig. Ydermere kan eleverne spørge frit og vi kan skabe en dialog i introduktionen, hvorved der måske kan opstå spørgsmål til nogle punkter ved Pixton, som jeg ikke havde forudset.

Ud fra deres interview med deres bedsteforældre skal eleverne skabe en tegneserie om en hændelse fra bedsteforældrenes fortællinger, som overraskede dem aller mest. I denne arbejdsproces overlader jeg styringen til dem. Jeg vil gå blandt eleverne og hjælpe i det omfang, der er behov for det. Jeg har en forventning om, at spørgsmålene vil være rettet mod brugen af Pixton. Det vil blive gjort klart for eleverne, hvornår produktet skal være færdigt, og hvor meget tid de har til at lave det i skolen. Herfra må de så selv disponere deres tid. Dette er i hvert fald første prioritet. Jeg er bevidst om, at for at få det bedste produkt og holde eleverne ved ilden, kan det kræve motivation og vejledning fra min side.

Til sidst har vi 1 skoletime til vurdering. Her får eleverne mulighed for at vise deres færdige produkter på projektoren samt modtage og give feedback til hinanden. Dette vil ligeledes foregå i åben dialog for at fremme det flerstemmige klasserum. Efter min observation vurderer jeg, at det er en klassen, som godt kan håndtere dette og tilmed vil blive motiveret heraf.

Vurdering:

Denne komponent skal forstås i sammenhæng med undervisningsprocessen og elevernes læring. Det handler altså om, hvordan og hvornår der evalueres, hvem der vurderer osv. (Hiim & Hippe, 2007).

Dette vil ske, når arbejdsprocessen er slut og produkterne er færdige. Det vil blive en mundtlig vurdering af elevens oplevelse med fortællingerne og arbejdet med det. Da det egentlig ikke er brugen af Pixton, der er min største interesse, men derimod, hvad eleverne får ud af processen, vil det naturligvis ske i en dialog med eleverne, hvor de selv kan vurdere deres oplevelse med opgaven. Medelevernes vurdering af fortællingen vil også være interessant. Jeg vurderer, at min rolle ikke vil være at vurdere produktet, men at skabe dialog i klassen, så der derigennem opstår en vurdering.

Til slut vil jeg selv vurdere, om eleverne gennem denne arbejdsproces har opnået målet.

Undervisningsdagene

Første undervisningsdag foregår over to skoletimer. Efter en vellykket præsentation af programmet Pixton, går eleverne selv i gang med at arbejde med programmet og at producere deres tegneserier. Jeg er meget overrasket over deres tilgang til arbejdet. De arbejder fokuseret, hjælper hinanden med programmet og vil meget gerne fortælle deres historier, når jeg kommer forbi. Programmet falder dem nemt ind. På observationsdagen mærkede jeg, at de tog afstand fra mig og udelukkende lyttede til deres dansklærer, som de kender. Denne afstand er tydelig blevet mindre nu, hvilket jeg mærker i deres kommunikation, som sker oftere og virker mere naturlig. Efter ca. 30 minutter er drengenes koncentration brugt op. Flere mener, de allerede er færdige. Jeg sætter mig hos dem og beder dem fortælle mig deres historier. Efter de har fortalt dem, kan de godt se, at der mangler indhold i deres tegneserier, så de fortsætter arbejdet. Dette virker dog ikke på én dreng, som mener, alt er fortalt. Hans historie vil han meget gerne fortælle mig, men han mener dog selv at være ude af stand til at få det formidlet til en tegneserie. Hos ham bruger jeg meget tid og prøver at stille spørgsmål til historien, som måske kan uddybes i tegneserien. Dette giver et par billeder mere til tegneserien. Desværre ønsker han ikke at dele sin tegneserie, hvorfor den desværre ikke er med som bilag i denne opgave. Jeg bider mærke i, at hver gang der er tekniske problemer, bliver der ikke spurgt om min hjælp, men derimod kommer én af klassens få drenge susende for at hjælpe. Dette leder mine tanker hen mod Andreas Rasch-Christensens argumenter for at drenge lærer og koncentrerer sig bedre i skolen, hvis der inddrages teknologiske redskaber. Én af hans idéer er, at der i hver klasse skal vælges to elev-superbrugere, som kan hjælpe klassen med teknologiske problemer (Rasch-Christensen, 2013). Umiddelbart virker det til, at dette naturligt finder sted i denne klasse.

Min rolle i undervisningen er som planlagt vejledende og tilbagetrukket. Jeg går mest og observerer deres arbejdsproces, hvor jeg lægger mærke til, at der er en tydelig forskel på denne alt efter, hvilken gruppe eleverne sidder i. Selvom det er en individuel opgave, er eleverne placeret i rækker, som gør, at de kommer til at klynge sig sammen af 2-4 personer. På forreste række sidder der nogle piger, som tager lang tid om at komme i gang med opgaven, men bruger tid på at lære programmet rigtigt at kende og finde flere detaljer, end hvad jeg har vist. De går i dybden med karaktererne i tegneserien og er helt nede i så små detaljer, at karakterernes øjenfarver nøje er udvalgt. En af disse pigers tegneserier kan ses som **bilag 1**.

En anden gruppe piger griber det an på en næsten modsat måde. De går i gang med det samme uden at have en klar plan over, hvad de vil i gang med. Deres koncentration holder ikke begge timer, som vi har den første dag. De begynder at fnise og bliver fristet af messenger på computeren. Jeg sætter mig hos dem og hører deres historier, som de meget gerne vil fortælle. Der går ikke lang tid, så sidder de og fortæller hinanden, hvad deres

Studienummer: 3025120

forældre og bedsteforældre har fortalt. Der er ikke lang tid tilbage af timen, så lader jeg pigerne snakke, da jeg har in mente, at Dewey mener, at det er gennem dialogen læringen og dermed dannelsen sker (Dewey, 1980).

Næste dag har vi igen to skoletimer. Drengene er trætte af at skulle lave tegneserier igen. Det er tydeligt ikke en opgave, der fanger deres interesse. Pigegruppen som i går udvekslede historier mister igen interessen for Pixton og messenger bliver atter fundet frem. Jeg vurderer derfor, at der er blevet sat for meget tid af til arbejdsprocessen og beslutter at korte denne af. De får derfor 20 minutter til at blive færdige i. Dette er jeg lidt ærgerlig over, da jeg tror, at pigegruppen på forreste række, ville kunne have udnyttet tiden til det maksimale og dermed fået mere ud af deres tegneserier. Men for at få hele klassen med, føler jeg mig nødsaget til at afkorte arbejdsprocessen alligevel.

Da de 20 minutter er gået, evaluerer vi hinandens tegneserier. Der er ikke rigtig nogen, der har lyst til at vise deres tegneserier. Så for at tøj stemningen lidt op, begynder jeg med at spørge, hvad deres syn på dannelse er. Ingen rækker hånden op. Jeg forklarer, at der hverken er et rigtigt eller forkert svar, men at jeg har brug for deres hjælp til min opgave. Nu kommer der mange bud på, hvad dannelse kan være. En byder ind med at dannelse er, når noget bliver skabt. En anden mener, at dannelse er det samme som uddannelse. En tredje mener, at dannelse er, når man har et syn på noget og så ændrer det over tid. Hele klassen er enige i hvert et forslag, der kommer. Det bakker om op, at dannelse er et vidt begreb. Da stemningen først er løsnet op, er der nogle stykker, der melder sig til at vise sin tegneserie. Fælles for præsentationerne af tegneserierne er, at de fortæller historien uden at bruge tegneserien. Tegneserierne er meget korte og har meget lidt indhold. Der er altså meget lidt sammenhæng mellem tegneserier og historier. For at holde en dialog i gang spørger både jeg, klassen og dansklæreren derfor ind til historierne.

F.eks. fortæller en pige om sin bedstemor under 2. verdenskrig. Tegneserien fortæller fint historien, men der er unødigt tanker og følelser, som pigen gribende fortæller om. Se **bilag 2**.

Et andet eksempel er fra en anden pige, som har haft meget svært ved at formidle sin mormors historie videre til en tegneserie, og ender med en tegneserie på tre billeder. Hun fortæller dog ivrigt historien til klassen alligevel, som handler om, at hendes mormor ville hoppe i havnen pga. kærestesorger. Se **bilag 3**. Her snakker vi om, at hendes mormor er blevet ældre og højst sandsynligt ikke vil reagere sådan længere. Her diskuterer vi, om det kan kaldes dannelse. Det mener klassen, at det kan.

Det sidste eksempel, jeg vil tage med, er fra en af drengene, som har lavet sjov med opgaven gennem hele processen. Dansklæreren forklarer mig, at det er hans adfærd. Tegneserien handler om, at hans morfar lavede ballade, da han gik i skole. Se **bilag 4**. Selvom han ikke kan stå stille og lade være med at grine, da han står ved projektoren og forklarer sin morfars historie, får vi en rigtig god dialog i gang. Vi snakker om forskellen på, at lave ballade på en skole nu og dengang. Vi snakker om, at konsekvenser heraf har forandret sig meget og vi får snakket om ord som spanskrør og narrestreger, som for nogle er nye.

Evaluering af undervisningen

Da min observationsdag og undervisningsdagene ligger tæt op ad hinanden, har klassen desværre ikke haft mange dage til at interviewe sine bedsteforældre i. Dette er resulteret i, at flere har snakket med deres forældre i stedet for bedsteforældrene. Ligeledes har de fleste spurgt direkte ind til en historie fremfor at lade en samtale køre, hvorfor mange bidrager med en enkelt udetaljeret historie, som forældrene/bedsteforældrene husker og ikke en historie, som naturligt er kommet ud af en samtale og har været overraskende for eleverne. Dette har haft indflydelse på udarbejdelse af tegneserierne, da mange af eleverne ikke helt har fanget alle dele fra historien og derfor har haft svært ved at få indhold i tegneserierne. Dette har medført, at jeg har været nødsaget til at evaluere undervisningen imens den er i gang, hvorfor jeg har kunne trække Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel frem og tydeligt se, hvilke komponenter, jeg har kunnet justere på. Der er derfor blevet justeret på rammefaktorerne, da tiden er blevet afkortet. Ligeledes har jeg taget en anden indgangsvinkel til evalueringen, da eleverne ikke selv har tænkt over, hvad der er overraskende eller har gjort indtryk i historierne, men derimod nærmest har fået en historie tildelt i stedet for. Afslutningsfasen bærer stadig præg af dialog som planlagt, men jeg har taget styringen og har stillet flere spørgsmål end planlagt, netop for at få fokus på, hvad vi kan lære af historierne. Dette viser sig at være rigtig vellykket og selvom jeg er tovholder, snakker klassen begejstret om, hvordan tingene har ændret sig, finder forskelle og overraskelser og bedrager med andre historier, som de pludselig erindrer.

Inden undervisningen havde jeg en forventning om, at eleverne ville være meget optaget af Pixton og det at videreformidle en historie. Især da jeg er optaget af Célestin Freinets teori om, at børns motivation for læring øges, idet børnene har tilegnet sig ny viden og herefter skal videreformidle det lærte (Freinet, 1998). Dette virkede desværre ikke helt som tilfældet i denne klasse. Da eleverne først har sat sig ind i programmet og lært at bruge det, daler interessen for opgaven. Flere af drengene mener, det er en tåset opgave at skulle give dukker tøj på. Andre af eleverne mener, de er for gamle til at lave tegneserier. Disse to argumenter har jeg evalueret på. Jeg er kommet frem til, at de ikke kan tage hele skylden for den manglende koncentration. Jeg tror stadig det er en opgave, som kan laves med begge køn og flere aldre, endda også med nogle, som er ældre end 8. klasse. Til gengæld tror jeg, at det er en klasse, som ikke er vant til at skulle arbejde med den samme ting i ret lang tid ad gangen. De er ikke vant til at få tildelt flere opgaver på engang og selv disponere over deres tid og dermed fordybe sig i det, der fanger dem. Efter en samtale med dansklæreren bliver jeg delvist bekræftet i dette. Hendes tilgang til undervisningen er at give klassen én opgave ad gangen, som bliver evalueret inden næste opgave bliver uddelegeret. Denne metode har hun valgt for hele tiden at have en føler på, hvor langt klassen er og om alle er med. Umiddelbart tænker jeg, at dette lyder rigtigt fornuftigt. Hun har en klasse, som er meget disciplineret, når det gælder konkrete overskuelige opgaver. Dog har jeg

Studienummer: 3025120

erfaret, at så snart der overlades lidt ansvar til eleverne selv, fjoller de. I en opgave hvor Pixton bruges til at lave tegneserier og hvor kreativiteten kan udfoldes, bliver det derfor svært for klassen en fordybe sig individuelt. Manglende evne til dette er ifølge Lene Tanggaard ligefrem et element som overses i undervisningen. Tid og rum til kreativitet skaber fordybelse, mod til at prøve nye ting og få nye idéer (Tanggaard, 2009). Dette er en uventet opdagelse, jeg gjorde i undersøgelsen.

Konklusion

Jeg har med dette korte praktikforløb erfaret vigtigheden af brugen af de didaktiske planlægningsmodeller. Det har været utroligt gavnligt at have en model at forholde sig til både i planlægningen af undervisningen, men også mindst lige så meget i selve undervisningsforløbet, hvis noget ikke forløber som forventet. Ydermere er jeg blevet bevidst om, hvorfor diskussionen om almen dannelse berettigelse i folkeskolen er så svær. Min personlige mening om, at den skal være der, er uændret. Men jeg er blevet bevidst om, hvorfor det kan være svært at implementere den i deciderede fælles formål eller lignende. Da dannelse er så vidt et begreb, er det svært konkret af undervise i det. Hvorfor Deweys teori om, at dannelse sker naturligt i uddannelsen, giver rigtig god mening. Dannelse kan bare ikke testes, hvorfor jeg heller ikke kan vurdere, om eleverne i 8.a er blevet mere dannede efter dette forløb. Denne kendsgerning kan være svær at forholde sig til i et konkurrencesamfund, hvor der helst skal være to streger under hvert facit, så vi kan sammenligne os med resten af verden. Når det er sagt, er jeg ikke i tvivl om, at med fortællingerne har eleverne tilegnet sig en viden, som de ellers ikke ville have fået. Udover dele fra dansk fællesmålene, fik de lært om tidligere generationers liv og tilværelse. Godt nok gik de fleste ikke meget op i at videreformidle dette via Pixton, men alle var meget begejstret for at videreformidle det mundtligt. Der bliver via fortællingerne skabt dialoger, som får hele klassen med, hvorved vi kan lære af hinanden og tilmed lære nye ting, som ikke er planlagte. Selvom jeg hverken kan bevise, måle eller veje det, vil jeg mene, at det er dannelse.

[Digi-talk](#)

Bibliografi

- Brinkmann, S. (2006). *En introduktion*.
- Brinkmann, S. (2008). *Dewey om læring og erfaring* .
- Dewey, J. (1980). *Demokrati og uddannelse* .
- Dorf, H. (2008). *Den samfundsorienterede Dewey*.
- Freinet, C. (1998). *Pædagogiske tænkere*.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *En kritisk-humanistisk didaktik knyttet til didaktisk relationstænkning*.
- Hinge, H. (2016). *Anvendt videnskabsteori* .
- Løgstrup. (2005). *Skolens formål* .
- Madsen, C. (2008). *Med Dewey in mente*.
- Mottelsen, M. (2019). *Almen undervisningskompetence* .
- Mårtensson, B. D. (2016). *Rammer og udvikling*.
- Qvortrup, A., & Keiding , T. B. (2017). *Undervisning mellem hensigt og uforudsigelighed*.
- Rasch-Christensen, A. (2013). *Digitale læringsmiljøer og drenges læring* .
- Rømer, T. A. (2017). *Hvad er folkeskolens dannende formål?* .
- Skibsted, E. (2015). *En model for undervisningsdifferentiering* .
- Tanggaard, L. (2009). *Kan man lære at være kreativ?* .
- Undervisningsministeriet. (2018). *Folkeskolens formål*.

Bilag

Bilag 1:

<https://Pixton.com/dk/:565nx85m>

En hurtig tur i NY

af SØBUSTER A



Bilag 2:

<https://Pixton.com/dk/wfumsct>

2. verdenskrig

af nu2009JEN4



PIXTON

© 2009 PIXTON.COM. ALL RIGHTS RESERVED BY PIXTON.COM

Bilag 3:

<https://Pixton.com/dk/:9otkzo4s>

Birthe

af OLGeOZ552g



PIXTON

LAV DIN EGEN TEGNESERIE PÅ PIXTON.COM

