



Fagdidaktiske formidlingsartikler om mediefag

Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

Redigeret af Mimi Olsen

Redigeret af Mimi Olsen

Fagdidaktiske formidlingsartikler om mediefag

Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

Fagdidaktiske formidlingsartikler om mediefag - Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

Redigeret af Mimi Olsen.

© 2022, skribenter og redaktør.

1. udgave.

Skribenter: Mia Egander Skov, Kasia Køhler Larsen, Rasmus Moesby Sørensen, Simon Maarupgaard Christiansen, Line Arlien-Søborg, Maiken Kate Christensen, Mie Buhl og Mimi Olsen.

Grafisk tilrettelæggelse: Thomas Schwartz Larsen.

Forsidefoto: Kasia Køhler Larsen.

Materialesamlingen er sat med Barlow og udgivet digitalt.

Hvor intet andet er angivet, er billeder og modeller skribenternes egne.

Udgivelsen er blevet til i et samarbejde mellem Børne- og Undervisningsministeriet og de fem universiteter, AAU, AU, SDU, RUC og KU, der i samarbejde udvikler Teoretisk Pædagogikum.

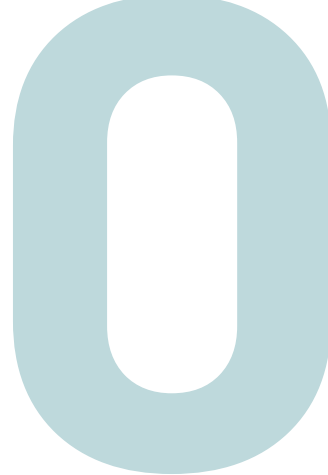
Materialet kan frit kopieres med angivelse af kilde.

Indhold



Forord	5
1. Introduktion Mimi Olsen	6
2. Stilladsering og fæstnelse i det virtuelle produktionsarbejde Mia Egander Skov	12
3. Mundtlighed i mediefag Kasia Køhler Larsen	26
4. Læremidler i den mediefaglige produktionsproces Rasmus Moesby Sørensen	42
5. Fra klasseværelse til teenageværelse: Den virtuelle kobling mellem teori og praksis i mediefag Simon Maarupgaard Christiansen	55
6. Mestring og motivation i mediefag Line Arlien-Søborg	68
7. Multimodalitet, distribution og dannelse i mediefag Maiken Kate Christensen	78
8. Perspektiverende efterord: Mediefagsunderviser i den digitale transformation Mie Buhl	91

Forord



Hvert år bliver der skrevet hundredevis af opgaver i Teoretisk Pædagogikum. Opgaver, hvor kandidaterne fordyber sig i et overordnet tema, som de kaster lys på fra et fag- og almenpædagogisk perspektiv. Opgaver med empiriske undersøgelser baseret på design og gennemførelse af undervisningsforløb og aktioner, didaktisk teori, evalueringer og refleksioner. Og derfor også opgaver, der giver stor og unik indsigt i, hvordan fag praktiseres, fordi de grundlæggende handler om, *hvad lærerne gør, hvorfor de gør det og hvordan de reflekterer over deres gøren*. De viser, hvordan og med hvilke begrundelser læreplanerne omsættes til daglig praksis, hvordan lærerne *handler* i klasserummet i interaktion med eleverne.

Det ligger derfor lige for at forsøge at få den viden i omløb og spil, som det undersøgende fordybelsesarbejde i Teoretisk Pædagogikum rummer. For kandidaternes analyse af, hvordan teoretisk refleksion kan styrke deres praksis, har et perspektiv langt ud over deres eget klasserum og deres egen skole. Den har også værdi for os andre.

Ud over at gøre os klogere på, hvordan fagene gøres, kan opgaverne bidrage til udviklingen af et fælles sprog og en teoretisk forståelse, som vi kan forstå vores fag, undervisning, lærerroller og elever ud fra. Dertil kommer, at de forløb, som kandidaterne har udviklet, og de tanker, de har gjort sig om dem, helt enkelt kan være til inspiration for andre. Og så understreger de en nok så vigtig pointe om det at være lærer: At undervisning også handler om nysgerrighed, lyst til at undersøge og stille spørgsmål, at fejle og komme igen og bruge didaktisk teori til at udvikle sin praksis.

Denne webudgivelse er et bud på, hvordan opgaver i Teoretisk Pædagogikum kan få et videre liv. Her er 6 opgaver, som er skrevet af kandidater i mediefag over de seneste år, blevet omformet til formidlingsartikler. Udgivelsen er et pilotprojekt, der kan kaste lys på både de almen- og erhvervsgymnasiale fag.

Projektet er blevet til i et samarbejde mellem BUVM og de fem universiteter, AAU, AU, SDU, RUC og KU, der i samarbejde udvikler Teoretisk Pædagogikum. Jeg håber, at I vil tage godt imod det.

Mimi Olsen, Fagkonsulent og master i gymnasiedidaktik

April 2022

Introduktion

Af Mimi Olsen

Faget: At skrive om mediefags *hvordan*

Hvor godt husker elever dokumentarteorien en måned efter, at de har hørt om den? Hvad er grunden til, at mediefag kan anses som et eksemplarisk fag, når det gælder om at arbejde med mestring og motivation? Hvordan kan læremidler facilitere elevernes læringsproces i mediefag? Kan man lege begreber som plot, karakterudvikling og budskab frem? Hvordan forbinder Klafkis fjerde epokale nøgleproblem sig til mediefags dannelsespotentialer? Og hvad kan man gøre for at fastholde balancen mellem teori og praksis i mediefag, når eleverne er hjemsendt på grund af Covid-19?

Det er nogle af de spørgsmål, man kan finde svar på, når man læser formidlingsartiklerne i denne udgivelse, som er skrevet af kandidater i mediefag. Alle artikler er blevet til på baggrund af de opgaver i Teoretisk Pædagogikum, der har afsluttet deres pædagogikumforløb.

Mediefag i gymnasiet er et af de kunstneriske fag, som eleverne kan vælge ved indgangen til l.g., ligesom det også er et valgfag. Det findes på de 4 gymnasiale uddannelser stx, hf, hhx, htx på C- og B-niveau, og 4 gymnasier i landet har desuden mediefag A som del af en lokal studieretning.

Faget er både teoretisk-analytisk, idet eleverne skal have kendskab til levende billeder og lære at analysere film, tv og nyere medier, og det er praktisk-produktionsorienteret, når planlægning, optagelse og redigering af mindre medieproduktioner er på skoleskemaet.

Den fagdidaktiske rygrad og identitetsmarkør i mediefag er vekselvirkningen mellem den teoretisk-analytiske og den praktiske dimension, og den er båret af den grundforestilling, at eleverne ved at arbejde produktivt med faget får kvalificeret deres forståelse af de levende billeders sprog og dramaturgi, og kan bære nye erfaringer og viden fra praksis med sig ind i arbejdet med analyse og teori – og vice versa. Det er en kongstanke i faget, at netop dette teori-praksis-samspil kan styrke elevernes læring og mediebevidsthed.

Udgivelsens artikler skriver sig med stor styrke ind i denne metode-didaktiske kerne. Selvom de alle har et hovedfokus på fagets praktiske del, så er et vigtigt omdrejningspunkt også, hvordan man kan skabe helt konkrete koblinger mellem praktikken og teorien. Og så arbejder

mange af skribenterne med, hvordan man i den sammenhæng kan få eleverne til at tale 'mediefagsk', dvs. få internaliseret og brugt fagets terminologi. Det er således tydeligt, at kandidaterne ved at skrive sig direkte ind i fagets bærende princip, ved at undersøge og didaktisere det, er med til at komme med nye og vigtige bud på, hvordan vi kan fastholde og videreføre fagets *hvordan*.

I artiklerne møder vi mediefag på stx og hf, på B- og især C-niveau, på forskellige klassetrin, i en virtuel hverdag og under helt normale omstændigheder, hvor eleverne er samlet i et klasselokale. Vi kommer også rundt i landet – skribenterne underviser i Maribo, Sønderborg og Skanderborg, i Vejle og på den københavnske vestegn. Diversiteten kommer også til udtryk i de hold og de udfordringer lærerne møder, for der er forskel på elever og elevtyper på de forskellige skoler.

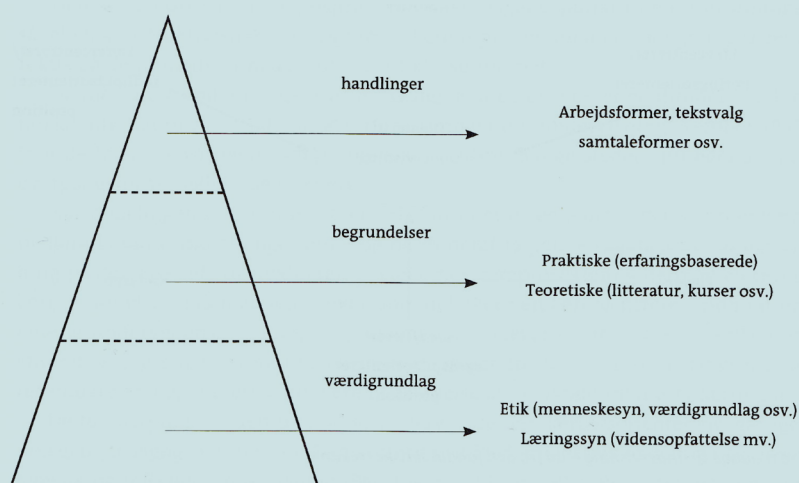
Forfatterne: Lærerprofessionalisering som handlingsrefleksion

I "Undervisning og læring", som er trykt i *Gymnasiepædagogik – en grundbog* (2020), skelner Jens Dolin og Gitte Holten Ingerslev mellem det *intenderede*, det *realiserede* og det *lærte* pensum. Det *intenderede* pensum er systemets krav til, hvad eleverne skal lære, som det fremgår af styredokumenterne. Det *realiserede* pensum er den enkelte lærers fortolkning og realisering af læreplanerne, som det kommer til udtryk i undervisningen. Og endelig er det *lærte* pensum, elevernes udbytte af undervisningen (Dolin og Ingerslev 2020: 137).

I denne udgivelses bidrag møder vi først og fremmest skribenternes realiserede pensum – men med udblik til både det *intenderede* pensum, som er undervisernes rettesnor, og til det *lærte* pensum, som undersøges både kvantitativt og kvalitativt ved hjælp af forskellige empiriske undersøgelser som bl.a. tests, spørgeskemaer, observation, rapportskrivning og interviews. Artiklerne viser os, hvordan lærerne gennem deres fortolkning og praksis konstruerer fag.

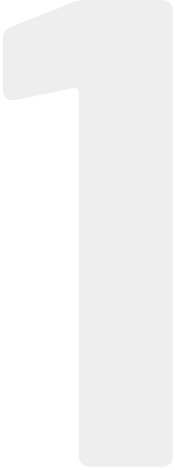
Men som Dolin og Ingerslev også påpeger, er lærerens praksis, dvs. hans eller hendes umiddelbare handlen i klasserummet, kun "toppen af et isbjerg, hvor det usynlige, men afgørende for den setes adfærd er praktikerens erfaringer og forestillinger" (Dolin og Ingerslev 2020: 139). Forholdet mellem denne praksis, og hans eller hendes erfaringer og værdigrundlag, illustrerer Dolin og Ingerslev med praksistrekanten (Ibid.) (se næste side).

Hvad der for alvor gør artiklerne i denne udgivelse spændende er, at de netop ikke stopper ved modellens handlingsniveau, men qua deres rod i Teoretisk Pædagogikum og studieordningens formål, som er at "uddanne gymnasielærere, som kan reflektere og forholde sig undersøgende og udviklende til egen undervisning", uafsladligt er optaget af at begrunde og forklare handlingerne og knytte både handling og begrundelser til læringssyn og didaktisk teori. Vi kommer derfor meget længere ned mod praksistrekantens bund end til blot 'toppen af isbjerget'.



Praksistrekanten kan suppleres med Erling Lars Dales beskrivelse af lærerprofessionaliseringen i *Pædagogik og professionalitet* (1998). Her skelner han mellem tre forskellige praksisniveauer – K1, K2 og K3. K1 vedrører det at gennemføre undervisning. Det er på dette niveau læreren omsætter læreplanen til konkret praksis. K2 er niveauet hvor læreren overvejer, planlægger og evaluerer undervisningens *hvad* og *hvordan* ud fra prioriteringer relateret til læreplanens krav. K3 er det praksis- og kompetenceniveau, hvor læreren forholder sig til, kommunikerer med og (re)konstruerer didaktisk teori. Det er her der argumenteres, formuleres standpunkter og begrundelser, hvor begreber diskuteres og der foretages kritisk analyse samt refleksion. Dale knytter de tre praksisniveauer sammen i sin definition af professionel undervisning som evnen til "at gennemføre undervisning (K1) ud fra et konstrueret undervisningsprogram (K2), legitimeret i relation til didaktisk teori (K3)" (Dale 1998: 32). Dales K-niveauer minder om Dolin og Ingerslevs praksistrekant. Men hvor Dolin og Ingerslev med deres model søger at pege på væsentlige - og med deres eget ord 'usynlige' - faktorer, der har indflydelse på lærerens undervisning (fx lærerens menneskesyn) er Dales projekt at advokere for et bevidst og åbenlyst samspil mellem praksisniveauerne, således at lærernes undervisningspraksis professionaliseres. Et element heri er *handlingsrefleksion*: At man træner sig op til at tænke over, hvorfor man handler som man gør i den professionelle praksis. Dale forklarer: "Handlingsrefleksionen viser sig i lærerens evne til at til at fortolke, analysere og kritisere samspillet mellem detaljer og helhed inden for elevernes læreprocesser, sin egen undervisning og de givne læreplaner. Handlingsrefleksionen rummer analytiske, syntetiske og af og til kritiske perspektiver både på elevernes læreprocesser, undervisningen og læreplanen og på relationerne mellem dem" (Dale 1998: 219).

Dolin og Ingerslev samt Dales begrebssæt kan betragtes som operationaliseringer af forskellige niveauer for lærerpraksis og refleksioner over denne praksis. Set i relation til denne udgivelse er de med til at



indramme, hvad det er vi kommer til at møde i de enkelte bidrag: Bevægelser i praksistrekanten fra top til bund, praksisniveaernes dynamik, hvor brugen af fag- og almenpædagogisk teori er med til at forklare og begrunde aktiviteter, aktioner og undervisning i klasserummet, og en tydeliggørelse af, hvordan handlingsrefleksion helt konkret kan tage sig ud i mediefag. De bærende indefra-synsvinkler kan til dels siges at blive overskredet, når skribenterne folder perspektiverne på deres fund ud og kommer med forslag til, hvordan deres respektive skoler kan bruge de resultater, der er opnået igennem opgaveskrivningen. I den forstand kaster artiklerne lys på mere end fag, faglig praksis og konstruktion af fag. De viser også – med en Dale'sk forståelse – hvordan lærerprofessionalisering ser ud og gøres. Det bliver både meget konkret og synligt, hvordan refleksion, teoretisk bevidsthed og selvkritik fører til, at nye aktioner må sættes i gang eller loopes, at der må lyttes mere til eleverne, at man skal gå et par skridt tilbage i stedet for at gå frem, at der skal justeres eller ændres for at komme på sporet igen. Det er lærerigt. Også for andre end de lærere, der har skrevet om det.

Webudgivelsen: Opbygning og indhold

Denne udgivelses hoveddel består af 6 skribenters formidlingsartikler om mediefag:

Mia Egander Skov skriver i "Stilladsering og fæstnelse i det virtuelle produktionsarbejde" om hvordan en ny virtuel virkelighed betyder, at den produktive dimension i mediefag må gentænkes. Hendes undervisningsforløb har et særligt fokus på overgangen mellem et teoretisk forløb om dokumentar og en efterfølgende praktisk del, hvor dokumentarerne skal afprøves i praksis: Hvordan fæstnes de faglige begreber i elevernes hukommelse? Og hvordan kan man stilladsere et praktisk forløb, når man er på fysisk afstand af eleverne? Forskellige aktioner, bl.a. selvevaluering og vendespil, skal øge fæstelsesgraden, og individuelle produktionsrapporter bliver et refleksionsrum for eleverne. Men kan man overhovedet måle fæstnelse – eller tegn på fæstnelse?

I "Mundtlighed i mediefag" spørger **Kasia Køhler Larsen**, hvordan man kan skabe rammer, der fremmer den åbne, dialogbaserede undervisning i mediefag. Hun er dels optaget af at få de tavse stemmer mere tydeligt frem, dels få elever med en 'freestyle'-strategi til at svare med mere omtanke. Artiklen viser, hvordan forskellige strategier, som skal motivere, anerkende elevernes bidrag og skabe et tillidsfuldt rum, bringes i spil. Vejen går bl.a. gennem stilladsering, relationelt arbejde med et psykodynamisk perspektiv, mange øvelser, kreative aktioner og aktioner i loop. Men også lydhørhed, (selv)kritiske refleksioner og det at stoppe op, gentænke og justere på sine planer er helt centrale elementer i artiklens undersøgelse.

Rasmus Moesby Sørensen er optaget af, hvordan brugen af udvalgte læremidler i elevernes praktiske produktionsproces kan understøtte og kvalificere elevernes indsigt i og faglige udbytte af mediefags vek-

selvirkning mellem teori-analyse og praksis. I artiklen "Læremidler i den mediefaglige produktionsproces" foretager han nedslag i udvalgte moduler i elevernes arbejde med deres eksamensproduktioner, hvor forskellige typer af hhv. semantiske, didaktiske og funktionelle læremidler har spillet en vigtig rolle. Fokus er på, hvordan praksis kan ses som en tingsliggørelse af elevernes teoretiske viden og mere abstrakte arbejde i præproduktionsfasen, der skal gøre deres tanker materielt konkrete. Elevinterviews suppleret med en spørgeskemaundersøgelse kaster lys på, hvordan eleverne vurderer udbyttet af læremidlerne.

Hvordan kan man leve op til læreplanens krav og fastholde vekselvirkningen og balancen mellem teori og praksis i mediefag i en virtuel kontekst, når eleverne på grund af covid-19-nedlukningen sidder på hver deres værelse derhjemme og modtager undervisning? Og i den sammenhæng: Hvordan skabe motivation og opretholde praksisfællesskaber eleverne imellem under disse betingelser – og hvad med lærerrollen? Det ser **Simon Maarupgaard Christiansen** nærmere på i artiklen "Fra klasseværelse til teenageværelse: Den virtuelle kobling mellem teori og praksis i mediefag". Hans undervisningsforløb med temaet ungdom indeholder både teoretisk-analytiske og produktive aspekter, og han undersøger ved hjælp af spørgeskemaer med både kvantitative og kvalitative svarmuligheder, hvordan mediefagseleverne har oplevet undervisningen.

"Mestring og motivation i mediefag" er titlen på **Line Arlien-Søborgs** artikel, der stiller skarpt på, hvordan mediefag kan skabe motivation hos især hf-elever. Afsættet er, at de skabende, kreative og æstetiske læreprocesser i mediefags praktiske dimension tilbyder en anden, inkluderende tilgang til det at være faglig, som kan komme især bogligt udfordrede elever til gode. Men hvordan kan man overføre oplevelsen af glæde og mestring fra praksis til den teoretisk-analytiske del af faget? Spørgsmålet bliver undersøgt gennem tre nedslag i praktiske forløb, hvor sværhedsgraden og de faglige krav øges, og hvor læringspotentialet trækkes frem og knyttes til elevernes motivation og mestringsfølelse.

Maiken Kate Christensen beskæftiger sig i "Multimodalitet, distribution og dannelse i mediefag" med, hvordan nogle af de nye områder i mediefags læreplan kan realiseres. I det praktiske forløb, der er artiklens omdrejningspunkt, er der fokus på at skabe opmærksomhed omkring elevernes egne film ved hjælp af multimodale produkter som plakat, trailer eller Snapchat/Instagram-reklamer, der kan ramme målgruppen. Men hvordan kan forløbet og de multimodale produktioner være med til at styrke elevernes refleksioner og faglige kompetencer i forbindelse med egen produktion og egen mediebrug? Og hvilke dannelsesperspektiver rummer forløbet? Det er fokuspunkter i artiklen, der også kommer med forslag til, hvordan undersøgelsens resultater kan bruges i det videre udviklingsarbejde på skolen.

Afslutningsvis følger et perspektiverende efterord skrevet af **Mie Buhl**, som er faggruppelider for de kunstnerisk-æstetiske fag i Teoretisk Pædagogikum.

Buhl tager udgangspunkt i, hvordan personlige medieerfaringer influerer på de didaktiske valg, vi træffer som undervisere. Digitaliseringen af medierne har medført, at vores forhold til medierne og deres indhold i dag udfolder sig på andre præmisser både i hverdagsliv og uddannelse end tidligere. Som Buhl formulerer det: "eleverne kender ikke til en verden, hvor medier var analoge, separate eller blev leveret tids- og rumspecifikke. De kender ikke til, at man ikke kan agere, producere eller spille sin egen person ind i medieuniverset". Men hvordan manøvrerer man da som underviser i medieproduktionstraditioner og med medieerfaringer og teknologiske udgangspunkter, der er fundamentalt forskellige fra elevernes? Buhl anlægger et sociomaterielt perspektiv på den digitale transformation af mediefagets indhold og metoder, og bruger Latours aktør-netværksteori til at foreslå et nyt blik på den mediefaglige læringspraksis. At vi som mediefagslærere møder ind med et andet erfaringsgrundlag end vores elevs er ikke et problem, men en ressource der skal bruges aktivt i organiseringen af undervisningen.

Opmærksomheden henledes på, at flere af de forløb, der er skitseret i udgivelsens formidlingsartikler, er blevet til under coronanedlukningen i 20/21, hvor der var nødundervisning og derfor særlige regler for eksamensafviklingen i mediefag. Disse regler var midlertidige, og det er derfor igen læreplanens beskrivelse af eksamensformen, der er gældende.

Referencer

- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Forlaget Klim
- Dolin, Jens og Gitte Holten Ingerslev (2020): "Undervisning og læring", trykt i Dolin, Ingerslev og Jørgensen (red.) *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, 4. udg., Hans Reitzels Forlag
- Olsen, Mimi (2015): *På sporet af mediefagslæreres fagidentiteter - en undersøgelse af, hvordan mediefagslærere konstruerer, praktiserer og reflekterer deres fag*, Masterafhandling, MIG SDU
- Olsen, Mimi (red.) (2018): *Fagdidaktik i mediefag*, Frydenlund

Stilladsering og fæstnelse i det virtuelle produktionsarbejde



Af Mia Egander Skov

Med nedlukningerne under corona-pandemien blev landets gymnasie-lærere sat på prøve. Mange af os havde aldrig undervist virtuelt før, og vores almindidaktiske og fagdidaktiske værktøjskasser syntes utilstrækkelige i mødet med den nye virkelighed. Man skulle gentænke lektier, deadlines, stilladsering, fraværsregistrering og meget andet. Som mediefagslærer var min største bekymring dog fagets praktiske dimension, idet eleverne ikke måtte mødes fysisk og producere film. Udfordringen blev derfor at finde en god formel for et virtuelt, individuelt produktionsforløb.

Fagdidaktisk problemstilling

Praktiske produktioner i grupper er angivet som fagligt mål i læreplanen for mediefag på C-niveau. Før jeg kunne gå videre med udformningen af mit nye forløb, var det derfor relevant at få præciseret, hvilken didaktisk rolle produktion og særligt gruppeproduktion spiller for mediefag.

Mediefags *fagdidaktiske rygrad* består i vekselvirkningen mellem fagets teoretisk-analytiske aspekt og dets praktisk-produktive aspekt (Olsen 2018: 23). Det er centralt for faget, at der arbejdes teoretisk og praktisk i undervisningen i et *samspil*, hvor de teoretiske forløb kvalificerer de praktiske produktioner, og hvor de praktiske forløb placerer og anvender teorien i en levende og håndgribelig kontekst. Ideelt set åbner praktisk gruppearbejde for samtale og diskussion om produktionerne, hvilket netop kan styrke den vigtige vekselvirkning mellem teori og praksis. Med teoretikeren Etienne Wengers ord kan *praksisfællesskabet* omkring produktionen bidrage til læring. Omvendt må det antages, at vekselvirkningen kan være særligt i fare, når eleverne ikke kan producere i grupper. I dette tilfælde udebliver dialogen om produktionen, fordi eleverne ikke skal blive enige om de valg og fravalg, de foretager i produktionssituationen. Det centrale fagdidaktiske fokus for mit projekt blev derfor at sikre koblingen mellem fagets teoretiske og praktiske dimension, når eleverne skulle producere individuelt.

Teoretisk grundlag

Forestillingen om, at samspillet mellem teori og praktisk erfaring bi-

drager til læring, kaldes *erfaringslæring*. John Dewey er en fremtrædende teoretiker inden for dette felt og er især kendt for ideen om *learning by doing*. Hans pointe er dog ikke, at man automatisk lærer, blot fordi man gør noget i praksis. Det kan man som mediefagslærer genkende: Det hænder, at elever laver film i praksis uden af den grund at lære det fjerneste – hverken om filmproduktion eller om mediefaglig teori. For Dewey er teorien ikke uvæsentlig, men den kan ikke være et mål i sig selv. Steen Beck udlægger det således: "Vi lærer ikke teorier for at erkende sandt, men for at kunne bruge tænkningen som et instrument til at løse problemer." (Beck 2019: 300). Denne pointe er helt central i et mediefagligt perspektiv, fordi den peger på en *gensidig afhængighed mellem teori og praksis*.

Teoriens plads i det praktiske arbejde: reflection-in-action

David A. Kolb definerer læring som "den proces, hvorved erfaring [experience] omdannes til erkendelse." (Kolb 1984: 295). Denne omdannelsesproces fra erfaring til erkendelse kan kobles til det, der hos Donald Schön kaldes *reflection-in-action*. Han beskriver, hvordan vi i praksis ofte møder elementer, som kommer bag på os. I mødet med et sådant overraskende element kan man enten "reagere på det overraskende ved at skubbe det til side (...) Eller vi kan reagere på det med refleksion" (Schön 1987: s. 348). Når denne refleksion foregår i selve det praktiske forløb, og vores tænkning dermed tjener til at "omforme det, vi gør, mens vi gør det", er der tale om reflection-in-action (Schön 1987: s. 348). Med kolbske termer: Vi gør os en (praktisk) erfaring, som omdannes til erkendelse, når erfaringen leder os til at reflektere over, hvordan vi kan justere processen.

Lad mig give et mediefagligt eksempel: En gruppe elever producerer en gyserfilm, hvor et offer skal stikkes ihjel med en kniv. Under optagelserne kan de se, at mordscenen ser uægte og måske ligefrem komisk ud. Her kan de enten vælge at trække på skuldrene og gennemføre produktionen med de oprindeligt planlagte indstillinger, eller de kan vælge at træffe nogle nye filmiske og dramaturgiske valg på stedet. Der kunne være et hav af løsninger på deres problem. For eksempel kunne de benytte lejligheden til at skabe suspense ved at lade offeret forsvinde sporløst. Når man reflekterer over og eventuelt justerer produktionen, mens man producerer, er der tale om reflection-in-action.

Reflection-in-action er ikke en selvfølge

Ifølge Dewey lærer vi teorierne for at bruge dem i praksis. Fra et sådant synspunkt er det oplagt, at elevernes reflection-in-action i en produktionssituation kvalificeres gennem mediefaglige begreber og teori. Forskning peger dog på, at det ikke sker som en selvfølge.

Forskningsprojektet *Kompetencer i produktionsorienterede forløb* blev gennemført i 2014 og undersøgte netop elevernes koblinger af teori og praksis i praktiske forløb i billedkunst, design og mediefag. Lektor ved DPU Christian Dalsgaard konkluderer på baggrund af projektets un-

dersøgelser: "Eleverne kan potentielt finde svar i begreber og dermed foretage teoretisk refleksion over deres arbejde. Teoretisk refleksion finder imidlertid ikke nødvendigvis sted i elevernes vurderinger, eftersom eleverne kan vurdere på baggrund af andre – og mere usagte – commonsensekriterier" (Dalsgaard 2015: 50). Dalsgaard understreger det ønskelige i, at eleverne bliver bedre til at trække på fagets teori og terminologi i disse vurderinger, idet han påpeger, at "der ligger et potentiale i produktionsorienterede forløb i at få elever til at indarbejde teorier og begreber direkte i deres eksperimenterende og skabende arbejdsprocesser." (Dalsgaard 2015: 51). Det er værd at bemærke formuleringen *få elever til at indarbejde teorier og begreber*. Ifølge Dalsgaard ligger opgaven altså hos mediefaglærerne. Vi skal sikre, at eleverne anvender teorien i det praktiske arbejde.

Fæstnelse – en almindidaktisk problemstilling

Før vi som mediefaglærere kan lære eleverne at anvende det teoretiske stof i praksis, er det naturligvis en forudsætning, at eleverne har forstået det teoretiske grundlag. Men det er ikke nok, at de *forstår* – de skal også kunne *huske*. I vodcasten *Arbejdsformer* introducerer Steen Beck og Michael Paulsen termen *fæstelsesproblemet*, om hvilket Beck pointerer: "I overgangen fra tavleundervisning eller klasseundervisning til gruppearbejde bliver der måske ikke arbejdet nok med netop den der fæstnelse – altså med at sikre, at de der begreber eller (...) den faglige diskurs sidder ordentligt." (Beck og Paulsen 2014: 08:02-08:15). Hans pointe er, at fæstnelsen er vigtig, da man ellers risikerer, at eleverne "regrederer til hverdagssprog". Denne regression er ifølge Beck et problem, idet man "via de faglige begreber kan se verden på måder, man ikke ville kunne se verden på med dagligdagssproget" (Beck og Paulsen 2014: 10:07-10:14). Uden de faglige begreber reduceres omfanget og kvaliteten af de refleksioner, man kan gøre sig. Der er altså tale om en almindidaktisk problemstilling vedrørende tab af faglig diskurs i overgangen fra én arbejdsform til en anden. Her fremhæver Beck, at der er noget at vinde ved at arbejde aktivt med fæstnelse. Disse betragtninger lægger sig i forlængelse af den fagdidaktiske erfaring, at nogle mediefagselever forsømmer inddragelsen af teori, når de skal reflektere, mens de producerer.

Dalsgaard fremhæver det altså som ideelt, at eleverne bruger teori til at reflektere over praksis undervejs i produktionsarbejdet. Ud fra Becks pointer må man antage, at en sådan teoretisk funderet reflection-in-action falder eleverne mere naturlig, hvis begrebsfæstnelsen er på plads. Da jeg ønskede at styrke samspillet mellem teori og praksis, besluttede jeg, at jeg i mit virtuelle forløb ville forsøge at højne fæstelsesgraden af den mediefaglige teori i overgangen mellem det teoretiske og det praktiske rum. Jeg fokuserede desuden på at fastholde forbindelsen til teorien i mine instruktioner til de individuelle produktioner.

2

Forløb og aktioner

Mit projekt tog udgangspunkt i et forløb om dokumentargenren. Hele forløbet foregik virtuelt og blev gennemført på et 1.g-hold (C-niveau) med 27 elever. I det følgende vil jeg primært fokusere på *overgangen* mellem den teoretiske og den praktiske forløbsdel samt på de praktiske modulers indhold og udformning.

Forløbets teoretiske del

Modulerne i den teoretiske del af forløbet foregik via Microsoft Teams og startede typisk med et kort læreroplæg fra mig om dagens relevante teori efterfulgt af gruppearbejde med analysespørgsmål. Da det ikke var muligt at gennemføre praktisk produktion i grupper, var det vigtigt for mig, at det teoretiske arbejde åbnede for symmetrisk dialog mellem eleverne. Dels for at variere arbejdsformerne, men også for at facilitere, at eleverne i det teoretiske arbejde kunne indgå i de læringsfællesskaber, som ifølge teoretikere som Jean Lave og Etienne Wenger ikke blot er "en ramme om individuel læring, men selve lærings mediet" (Beck 2019: 306).

Forløbets mediefaglige fundament var hentet fra lærebogen *DOX – Forløb i medier* (2016) af Dorte Granild og Mette Wolfhagen. Bogen opererer med seks dokumentargenrer, og jeg introducerede eleverne til samtlige seks genrer. Jeg ved, at det er en stor mundfuld for et C-niveau-hold, men dels var det en relativt dygtig klasse, og dels ønskede jeg at undersøge begrebsfæstnelsen. Inddragelsen af flere genrer betød, at jeg havde flere begreber at måle på.

"Overgangsmodulet" og dets del-aktioner

Becks pointe om at arbejde med begrebsfæstelse i overgangen mellem arbejdsformer gav anledning til en aktion, der bestod i konkret at placere et modul *mellem* det teoretiske og det praktiske arbejde, som var viet til begrebsfæstelse. Først gav jeg en mundtlig introduktion til opgaverne i Teams, og efterfølgende kunne eleverne løse dem med det samme eller senere på dagen. Overgangsmodulet bestod af tre del-aktioner:

1. Selv-evaluering 1 i Lectio
2. Vendespil med dokumentarbegreber
3. Selv-evaluering 2 i Lectio

I selv-evaluering 1 skulle eleverne reflektere over deres egen mestring af dokumentarbegreberne og vurdere den på en skala fra 1 til 10. Muligvis kunne dette vække en vis læringsorientering, altså at "eleven drives af en indre trang til at mestre en opgave, lære noget nyt og forbedre sin viden og kunnen" (Dolin et al. 2020: 261). Selv-evalueringen var anonym og foregik som spørgeskema i Lectio. Dette medførte, at nogle elever sprang opgaven over, men uden anonymiseringen ville der være risiko for, at nogle elever forfaldt til enten offensiv eller defensiv præstationsorientering og følte, at det var nødvendigt enten at pynte

2

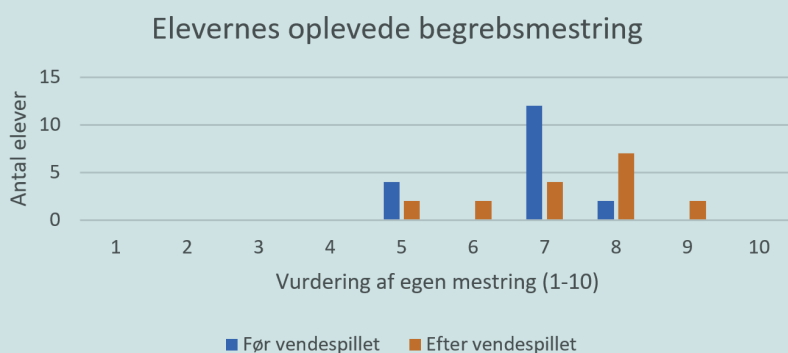
på udsagnet om egen mestring eller med vilje undervurdere sig selv.

Den næste aktion bestod af et virtuelt vendespil med dokumentarbegreber, som jeg havde udformet til lejligheden. Vendespillet var et didaktisk læremiddel, der gik ud på at parre selve begreberne med en tilhørende forklaring. Eleverne skulle genopfriske og forhåbentlig øge fæstnelsen af begreberne lige inden produktionsfasen. Jeg valgte denne legende tilgang til repetition for at tage højde for Beck og Paulsens *gentagelsesproblem* (Beck og Paulsen 2014: 08:30-08:58). Problemet består i, at nogle elever tilegner sig det teoretiske stof hurtigere end andre. At sætte hele holdet til at repetere begreberne slavisk, ville potentielt kunne påvirke motivationen negativt hos nogle af de dygtigste elever, jf. Ågårds motivationskvæler "manglende oplevelse af faglig relevans og formål" (Beck 2019: 223). Med vendespillet blev repetitionen en leg med indbygget differentiering, hvor de dygtigste elever kunne udfordre sig selv ved at gennemføre spillet hurtigst muligt.

Selv-evaluering 2 foregik på samme måde som selv-evaluering 1. Formålet var at undersøge, om vendespillet umiddelbart havde hjulpet eleverne til at repetere begreberne og føle sig mere sikre i brugen af dem. Målingerne kan ikke give noget billede af, hvorvidt vendespillet rent faktisk har bidraget med noget, men tegner alene et billede af, hvordan elevernes *oplevede begrebsmestring* udviklede sig. Målingerne kan desuden indikere, om den ekstra repetitionsøvelse højnede elevernes self-efficacy. En forbedret self-efficacy forud for en produktionsopgave, som eleven er alene om at skulle løse, kan vise sig at være en fordel. Hos Albert Bandura hedder det: "perceived self-efficacy is an important contributor to performance accomplishments, whatever the underlying skills might be" (Bandura 2017: 31).

Der var 18 respondenter i selv-evaluering 1 og 17 respondenter i selv-evaluering 2. Grundet anonymiseringen ved jeg ikke, om der er tale om de samme elever i de to undersøgelser. Det forhindrer dog ikke, at jeg ser på tendensen i målingerne.

Som det fremgår af Figur 1, er elevernes vurdering af egen mestring



Figur 1.

generelt højere efter vendespillet end før. Vendespillet havde altså en direkte indflydelse på elevernes oplevede mestring. Det fungerede tillige som her-og-nu-repetition. Mit håb var, at målingerne også var et udtryk for en højnet self-efficacy hos eleverne, og at vendespillet derfor havde givet dem et større fagligt gåpåmod frem mod det praktiske arbejde.

Rammerne for den praktiske produktion

Eleverne fik til opgave at producere en dokumentarfilm individuelt. Forløbsdelen bestod oprindeligt af fem moduler a 90 minutter, men blev af skematekniske grunde kortet ned til tre. Mine forventninger til elevernes produktioner blev justeret herefter. To af de tre moduler blev afsat til idégenerering, optagelse og redigering, mens det tredje var afsat til at skrive produktionsrapport og tage en test i Microsoft Forms.

I artiklen "Imponerende fjernundervisning har faldgruber" interviewes Ane Qvortrup, der er professor ved Center for Gymnasieforskning på SDU. På baggrund af en undersøgelse blandt 3.340 gymnasieelever udpeger hun seks faktorer, som har betydning for fjernundervisningens kvalitet og elevernes motivation: *Er der en plan for dagens arbejde? Forstår eleverne arbejdsopgaverne? Er læreren tilgængelig for eleverne, når de går i stå? Får eleverne feedback på deres arbejde? Og får eleverne mulighed for at diskutere med hinanden online?* (Haugaard 2020: 34). Faktorerne kan justeres op og ned, og derfor må man for hvert modul eller forløbsdelt overveje, hvad der i den givne kontekst er særligt vigtigt. I det mit forløb blev forkortet i sidste øjeblik, var jeg nødt til at prioritere nogle faktorer højere end andre.

Tilrettelæggelsen af det individuelle produktionsforløb

I arbejdet med dokumentarproduktionen fik eleverne mulighed for at arbejde asynkront. Man kunne sagtens argumentere for at gennemføre den praktiske del synkront eller delvist synkront, så man kunne give feedback undervejs i processen, og så eleverne kunne sparre mere med hinanden, jf. Qvortrups faktorer. Havde jeg haft to ekstra produktionsmoduler, ville jeg afsætte et af modulerne til, at eleverne skulle pitche deres idé til mig, ligesom de skulle have mulighed for at gå i virtuelle grupperum og sparre med hinanden om de individuelle produktioner. Det andet ekstramodul ville jeg afsætte til optagelse og redigering, så eleverne samlet fik tre optage- og redigeringsmoduler.

Produktionsforløbet var med tre moduler skåret ind til benet. Derfor var det mindre oplagt at afvikle modulerne synkront. Dertil kom, at vores skole under nedlukningen anmodede om, at man af hensyn til eleverne skulle afvikle nogle moduler asynkront. Dog var jeg bevidst om, at jeg skulle være tilgængelig i produktionsprocessen. Lidt kækt kunne man sige, at jeg gerne ville undgå, at fjernundervisning blev til fjern undervisning. Jeg var online i Teams i de skemalagte moduler, og eleverne kunne også skrive til mig uden for modulerne.

Stilladsering – støttejule i det virtuelle rum

Fagkonsulent Mimi Olsen beskriver mediefagslærerens rolle som mangefacetteret, idet man skal kunne "navigere i alle læringsrum, både dem, der er præget af høj styring og orden, og dem, der er præget af lav styring og kaos" (Olsen 2018: 30). I produktionsforløb er jeg ofte tilbøjelig til lav styring, men denne gang var modulerne virtuelle og asynkrone. Derfor blev det, jf. Qvortrups faktorer, afgørende for gennemførelsen af det individuelle produktionsarbejde, at der var en tydelig plan for dagen og en klar arbejdsbeskrivelse. *Stilladsering* var nøgleordet. Mens man ved fysisk tilstedeværelse oftere bliver opmærksom på det, når eleverne "vælter på cyklen" i produktionsarbejdet, kan det være svært at opdage og afkode de vanskeligheder, der melder sig i det individuelle arbejde. Derfor var stilladseringen de støttejule, der skulle sikre eleverne tryk og fremdrift i arbejdet.

Jeg fokuserede på, at produktionsopgaven skulle stilladseres med tydelige mål, og jeg udarbejdede derfor et skriftligt instruktionsdokument med krav til produktionen. Disse krav pegede alle hen mod overvejelser over dokumentargenrerne, deres specifikke træk og deres typiske virkemidler. Jeg varslede allerede på instruktions-tidspunktet, at eleverne senere skulle reflektere skriftligt over deres minidokumentar, og jeg fastslog, hvad *målet* med produktionen var: "Man skal kunne se på din mini-dokumentar, at du har mediefag, og at du har lært noget om dokumentarer". Som en ekstra hjælp angav jeg i slutningen af instruktionsdokumentet en række forslag til emner for en mini-dokumentar. En indvending mod denne "hjælp" kunne være, at man risikerer at låse elevernes arbejde for meget og potentielt minimerer rummet for refleksion. Jeg har dog medtaget forslagene for at hjælpe de elever, der ellers ville bruge produktionstid på at fortvivle over opgaven. I vejledningen understregede jeg, at ideerne var ment som *inspiration*, og at man meget gerne måtte få ideer selv. Her forsøgte jeg at imødekomme andre elevers behov for mindre stilladsering og mere frihed.

Selvom krav og mål fremgik af instruktionsdokumentet, frygtede jeg alligevel, at nogle elever ville blive ængstelige og tro, at deres film skulle være "helt perfekte". Dette ville generere *præstationsorientering* frem for *læringsorientering*. Før eleverne skulle i gang med deres produktioner, lavede jeg derfor selv en mini-dokumentar. Jeg brugte med vilje kun en tredjedel af den tid, som eleverne havde til rådighed til deres produktioner. Min produktion varede ca. 2 minutter og var filmet og redigeret på min mobiltelefon. Jeg redigerede den nogenlunde fornuftigt, men langt fra perfekt. Da jeg uploadede filmen til Teams, beskrev jeg for eleverne, hvilke dokumentarspecifikke træk og virkemidler jeg havde fokuseret på i min mini-dokumentar, så de kunne holde øje med det, når de så den. Tanken var, at de med en eksempelfilm bedre kunne forestille sig, hvad opgaven "producer en minidokumentar" gik ud på. Samtidig kunne de få en fornemmelse af, hvad jeg forestillede mig, at de kunne nå på to moduler.

Jeg anser mit stilladserede instruktionsdokument og min eksem-

2

pelfilm som en samlet aktion med to overordnede formål: 1) at gøre eleverne tryggere ved at skulle producere alene uden af den grund at tage kreativiteten fra dem og 2) at forbedre begrebsfæstnelsen og forudsætningen for en teoribaseret reflection-in-action gennem den signifikante tilstedeværelse af dokumentarspecifikke begreber i instruktionsdokumentet.

Efterfølgende elevrefleksioner: produktionsrapporten

Det sidste led i elevernes dokumentarproduktion var produktionsrapportskrivning. Mens arbejdet med at optage og redigere koncentrerede sig om reflection-in-action, altså *refleksion i handling*, koncentrerer produktionsrapportskrivning sig om *refleksion over handling*: Hvad skete der i produktionsprocessen? Hvilke valg foretog jeg undervejs? Blev mit endelige produkt sådan, som jeg havde forestillet mig? Kunne jeg have foretaget nogle andre valg, som ville have forbedret produktionen?

Jeg kunne have stillet en fri opgave, der lød: "Gør dig nogle refleksioner over dit færdige produkt". Det ville betyde, at eleverne selv skulle nå frem til, hvad der var relevant at inddrage i deres refleksioner. Min intention var imidlertid at *synliggøre koblingen* mellem dokumentarteorien og elevernes praktiske arbejde, og derfor stilladserede jeg produktionsrapporten ved brug af hjælpespørgsmål. Dog fik eleverne ikke det hele forærende. Et af mine spørgsmål lød: "Hvilken slags dokumentar har du lavet? Hvordan kan man se det?". Dette fordrer, at eleverne selv finder begreberne frem og bruger dem i deres argumentation. Spørgsmålet er dog stadig stilladserende, fordi eleverne hjælpes til at se, hvad det er vigtigt at reflektere over.

Ser man på Blooms kognitive taksonomi, kan produktionsrapportskrivningen og den dertilhørende refleksion placeres allerøverst under kategorien vurdering (evaluering), som går ud på at "kunne bedømme baseret på (evt. selv) opstillede kriterier" (Dolin et al. 2020: 271). Vurdering skal altså ikke nødvendigvis foretages uden stilladsering. Da der er tale om et 1.g.-hold, som ovenikøbet er henvist til virtuel undervisning, finder jeg det rimeligt – ja, faktisk nødvendigt – at de ikke overlades til at reflektere skriftligt uden stilladsering. Disse betragtninger kan yderligere forbindes til Ane Qvortrups faktorer for god fjernundervisning, herunder navnlig *forstår eleverne arbejdsopgaverne*? Der kan dermed være flere gode grunde til at stilladsere produktionsrapportskrivningen.

Empiri og resultater: Kan man måle aktionernes effekt?

Jeg har i de foregående afsnit beskrevet de aktioner, jeg har iværksat for at øge fæstelsesgraden og dermed muliggøre reflection-in-action i elevernes individuelle produktioner. Spørgsmålet er dog, om jeg meningsfuldt kan påstå noget om mine aktioners indvirkning på fæstelsesgraden hos eleverne. Det lidt nedslående svar er, at jeg ikke entydigt kan konkludere, hvorvidt mine aktioner *i sig selv* har virket ef-

ter hensigten. Dog kan jeg måle elevernes færdigheder og produkter og sige noget om, hvorvidt *forløbet som helhed* har haft en effekt. Jeg har arbejdet ud fra to overordnede principper:

1. Inddragelse af både kvalitative og kvantitative undersøgelser
2. Flere målinger foretaget over en længere periode

Kvantitative data: test i Microsoft Forms

Det første princip tager udgangspunkt i, at jeg gerne ville undersøge, hvor mange dokumentarbegreber eleverne kunne huske. Til dette formål anvendte jeg en ikke-anonym test i Microsoft Forms. Jeg udarbejdede otte spørgsmål, der knyttede sig til dokumentarteorien og -begreberne. Ét spørgsmål var forsynet med svarmuligheder, mens resten af spørgsmålene skulle besvares med tekst.

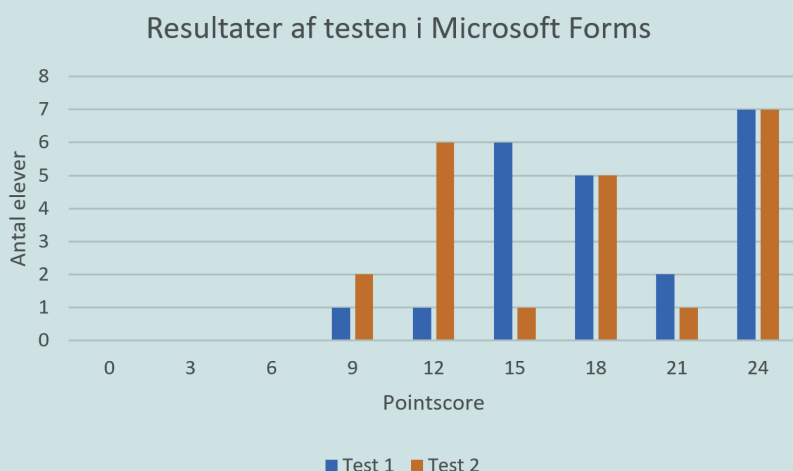
Ønsker man en måling, der kan indikere noget om fæstnelse, må man nødvendigvis teste flere gange over tid, da der i den første test kan være tale om *overfladelæring*. Når jeg som lærer kraftigt betoner vigtigheden af begrebsinddragelse i undervisningen, risikerer jeg, at nogle elever vælger en *instrumentelt præstationsrettet strategi* og øver sig i at huske begreberne nu og her – frem for at søge at forstå begreberne og dermed lade dem fæstne sig mere permanent, jf. Steen Becks model over Trondmans fire elevstrategier (Beck 2019: 226). For at få et mere retvisende billede af, om der var tale om dybdelæring og dermed reel fæstnelse, gennemførte vi testen to gange. Eleverne tog den første test umiddelbart efter produktionsrapportskrivningen. Den anden test tog de en måned efter forløbets afslutning.

Holdet blev ikke på forhånd informeret om testen og havde derfor ikke mulighed for at læse op på forhånd. Havde eleverne kunnet forberede sig, ville resultaterne være værdiløse, da jeg så ikke længere målte på begrebsfæstnelse, men på deres evne til at læse op. Jeg forklarede desuden meget indgående, at testen ikke ville få indflydelse på deres karakter, men derimod skulle indikere for mig, om der var noget, vi skulle repetere igen. Pointen var, at jeg ikke ville gøde jorden for præstationsorientering, da dette i værste fald ville modarbejde mit fæstnesesprojekt og føre til overfladelæring.

Begrebsmestring over tid – et muligt tegn på fæstnelse

Grundet fravær hos nogle af eleverne har jeg anvendt besvarelsenerne fra 22 af holdets 27 elever som empiri. Hver af de otte spørgsmål i testen gav 3 point, og den maksimale pointscore var derfor 24. Gennemsnitsscoren i den første test var 18,7. En måned senere var gennemsnitsscoren 17,5.

Figur 2 illustrerer, at en del elever svarede forkert på ét spørgsmål mere, end de gjorde første gang – og dermed havde glemt et enkelt begreb i perioden mellem første og anden test. En god del af eleverne bevarede dog deres niveau og kunne huske alle eller næsten alle begreberne. Den relativt lille forringelse over tid tyder på, at begreberne overordnet set har fæstnet sig, selvom fæstnelsesgraden varierer fra



Figur 2.

elev til elev. Dette siger imidlertid intet om elevernes evne til at omsætte teorien i praksis, hvilket leder os videre til produktionsrapporterne.

Produktet som empiri: mini-dokumentarfilm og produktionsrapporter

Begrebstesten er en kvantitativ måling, der kun i begrænset omfang kan indikere, hvorvidt der er opnået en forståelse af begreberne. Her kommer elevernes produktioner og produktionsrapporter ind i billedet. Produktionerne er i sig selv potentiel empiri, fordi de viser, om eleverne har været i stand til at omsætte teorien til valg, som i praksis har bidraget til udformningen af en dokumentarfilm med dertilhørende genretræk og hyppigt anvendte virkemidler. Jeg har dog af pladshensyn valgt at fokusere på produktionsrapporterne som empiri. Her kan man undersøge, hvorvidt eleverne inddrager dokumentarbegreberne, har forstået dem og er i stand til at anvende dem relevant og korrekt. Disse parametre har jeg undersøgt både kvalitativt og kvantitativt.

Kvantitativ undersøgelse af rapporterne

I min undersøgelse af produktionsrapporterne har jeg noteret og optalt dokumentargenrebestemmelser. For hver genre har jeg optalt det antal rapporter, hvori den pågældende genre bestemmes korrekt. I visse tilfælde er flere undergenrer nævnt i den samme rapport, da nogle elever har produceret hybrider mellem genrene. Eleverne bruger også almene mediefaglige begreber, herunder begreber vedrørende filmiske og dramaturgiske virkemidler. Brugen af disse begreber er ikke optalt, da det i første omgang er *fæstnelsen af dokumentarteori*, som er interessant.

21 ud af undersøgelsens 22 elever anvendte genrebetegnelserne fra DOX, som vi havde arbejdet med. En enkelt af disse 21 elever fik ikke genrebestemt sin film helt korrekt, idet hun mente at have lavet en

refleksiv dokumentar (den var overvejende autoritativ). De resterende 20 elever var i stand til genrebestemme korrekt og argumentere for genrebestemmelsen.

Kvalitativ undersøgelse af rapporterne: refleksion over begreberne

Produktionsrapporterne substituerer den mundtlige fremlæggelse, der sædvanligvis finder sted, når eleverne producerer film i grupper. Derfor vurderer jeg rapporterne ud fra samme kriterier som eksaminandens indledende oplæg og uddybende samtale ved en eksamen – dog med et særligt fokus på dokumentarteori. Jeg fokuserer på elevens evne til at "begrunde valget af filmiske og dramaturgiske virkemidler" og "forholde sig analytisk-reflekteret til egen proces og produktion" (Børne- og Undervisningsministeriet 2017: 4). Som følge af modulmanglen var der ikke noget krav om overvejelser om distributionskanal og kommunikationssituation.

Min artikels omfang tillader ikke en fyldig gennemgang af elevernes rapporter. Jeg medtager derfor blot et par enkelte citater fra en produktionsrapport, der kan tjene som eksempel. Elevens mini-dokumentar handlede om en mand, som skulle være veganer for en dag:

Jeg har valgt at lave en deltagende dokumentar. Det kan man se på den måde, at det er en synlig fortæller. Dokumentaristen har en slags magt og er i kontrol over begivenhedernes gang, da dokumentaristen har opstillet et slags forsøg. (...) Jeg har undervejs overvejet, hvilke autenticitetsmarkører der passer ind i forhold til den deltagende dokumentar. Her har jeg valgt at benytte mig af voice-over, on-location-optagelser og interviews med forsøgspersonen. Jeg har prøvet at benytte mig af "fluen i suppen" ved at filme, så det ligner, at man selv var der og oplevede dette "forsøg" i virkeligheden. Jeg har derfor benyttet mig af få point-of-view-optagelser. Min film er en kreativ bearbejdning af virkeligheden, da jeg brugt virkelige personer, virkelige steder og virkelige hændelser.

Senere i rapporten nævner eleven det, hun ville have medtaget, hvis hun havde haft mere tid til projektet:

(...) flere interviews og generelt ville det være spændende at gå mere i dybden i emnet og forsøget. Det ville være interessant, hvis filmen havde indeholdt noget baggrundsfakta om det at være veganer, så man fik baggrunden for, hvorfor forsøget blev lavet.

Som det fremgår af citaterne, får eleven både redegjort for sine dramaturgiske og filmiske valg, og hun forholder sig reflekteret til sin egen produktion.

I mål med projektet

Mine undersøgelser indikerer samlet set, at det har været muligt at styrke forbindelsen mellem teori og praksis i den individuelle produktion i en virtuel kontekst – dels gennem begrebsfæstningsarbejde i

overgangen mellem teori og praksis, og dels gennem en tydelig henvisning til den faglige diskurs i instruktionsdokumentet til det praktiske arbejde. Jeg kan ikke vide, hvordan produktionen ville være forløbet, hvis jeg ikke havde fokuseret på begrebsfæstelse, da jeg ikke har et tilsvarende forløb at sammenligne med. Jeg kan heller ikke konkludere, hvorvidt produktionerne og produktionsrapporterne havde været af ringere kvalitet uden mine aktioner. Jeg kan blot pege på, at der er sket en fornuftig begrebsfæstelse gennem forløbet, og at produktionerne og rapporterne generelt havde et højt niveau. Den erfaring tager jeg med mig, hvis virtuel undervisning i mediefag skulle blive en realitet igen på et senere tidspunkt.

Linjer frem

Der er dog elementer, som jeg ville ændre fremadrettet. Under andre omstændigheder ville jeg have erstattet de moduler, der blev aflyst. Jeg mener, at det ville bidrage positivt til elevernes aktive begrebsbrug (og dermed forhåbentlig fæstelse), hvis de skulle pitche deres ideer til mig. I Steen Becks læringscirkel indtager læreren rollen som "konsulent" i projektarbejdet (Dolin et al. 2020: 125). I kraft af mine skriftlige og mundtlige introduktioner samt min tilstedeværelse i Teams var jeg tilgængelig som konsulent – men jeg var ikke opsøgende. Det betød, at kun de elever, der fandt det nødvendigt eller givtigt, tog kontakt og fik vejledning. I den projektorienterede vejledning "fremstår vejlederen som konsulenten, der i projektprocessen diskuterer elevens tanker, overvejelser, udkast og problematiseringer" (Dolin et al. 2020: 131). Denne rolle havde jeg i langt højere grad udfyldt, hvis eleverne havde pitchet til mig, og der er ikke noget til hinder for at gennemføre pitches i det virtuelle rum.

Oprindeligt havde jeg tænkt mig, at eleverne skulle have mulighed for at gå i grupperum og sparre med hinanden, når de skulle idégenerere. Mine nyvundne erfaringer med stilladsering som hjælp til begrebsfæstelse har plantet nye overvejelser: Frem for ustruktureret dialog og sparring ville jeg sætte eleverne til – i små grupper eller par – at fremlægge deres ideer for hinanden. Dette skulle foregå i interviewform med afsæt i af mig stilladserede spørgsmål med en tydelig faglig diskurs. Eleverne ville være nødsaget til at inddrage teorien i deres dialog om produktionerne. For at sikre, at opgaven blev løst, ville jeg bede eleverne aflevere interviewene enten på skrift eller som skærmoptagelse fra deres møde i Teams. Kravet om at aflevere interviewet ville formentlig også anspore eleverne til at tage opgaven mere seriøst, hvilket ellers kan være et problem navnlig i virtuelt gruppearbejde, når læreren ikke er til stede i grupperummet. For at gøre eleverne opmærksomme på, om de havde foretaget ændringer ved hjælp af reflection-in-action i deres produktionsforløb, ville jeg bede dem vende tilbage og sammenligne deres færdige film med de oprindelige ideer fra interviewet, når der skulle skrives produktionsrapport. I en ikke-virtuel kontekst ville man også kunne foretage sådanne faglige interviews – fx kunne to grupper interviewe hinanden om en igangværende gruppeproduktion.

Vendespillet havde jeg oprindeligt udviklet i en analog udgave, hvor pointen var, at eleverne skulle samtale med hinanden om begreberne og dermed tale sig frem til, hvornår der var tale om et stik. Hele denne dialogiske grundidé går fløjten, når man flytter vendespillet over i et virtuelt rum, hvor eleverne spiller individuelt. Kunne man finde en virtuel platform, hvor eleverne kunne spille mod hinanden, ville det formentlig styrke vendespillets funktion som et middel til begrebsfæstelse.

Relevans uden for det virtuelle rum

Dalsgaards rapport peger på, at manglen på faglig diskurs i det praktiske arbejde ikke blot er et problem i den virtuelle undervisning, men i høj grad også under almindelige forhold. Derfor kan der være perspektiver i at placere fæstningsarbejde mellem teori og praksis – ikke kun i en virtuel kontekst, men også når man er fysisk til stede på skolen.

Jeg har tidligere haft den opfattelse, at når eleverne lytter og deltager i undervisningen, lærer de sikkert stoffet. Nu er min mere nuancerede holdning, at selvom eleven flittigt læser teori og følger med i undervisningen, er han ikke altid selv herre over fæstningen – og at det er min opgave som lærer at facilitere gode vilkår for denne, fx gennem målrettede fæstningsøvelser og stilladsering. På den måde lægger jeg et solidt fundament for det efterfølgende produktionsarbejde og minimerer risikoen for, at eleverne styrter ud med kameraet under den ene arm og hovedet under den anden og optager uden den mindste smule reflection-in-action.

Udgangsbøn

Begrebsfæstelse kan ikke sikre, at der sker en teoretisk funderet reflection-in-action, men den kan muliggøre det. Min vurdering er, at det lykkedes mig at sikre en fornuftig fæstningsgrad, og at eleverne dermed fik gode forudsætninger for en teoretisk funderet reflection-in-action i produktionsprocessen. Det resulterede i nogle overvejende gode dokumentarer og produktionsrapporter. Jeg fandt således en god måde at imødegå den udfordring, at der skulle produceres individuelt under nedlukningen. Det betyder dog ikke, at individuelle produktioner generelt kan erstatte gruppeproduktioner. For det første er det et fagligt mål at lave gruppeproduktioner. For det andet efterlyser en række elever det helt spontant i deres produktionsrapporter. En elev skriver, at hun ville "ønske at der var nogle flere at arbejde sammen med, hvilket jo er svært når man bare er hjemme i stedet for på skolen". Jeg lader dette være udgangsbønnen for min artikel.

* * *

Mia Egander Skov underviser i mediefag og dansk på Sønderborg Stats-skole, stx og hf.

Referencer

- Bandura, Albert (2017): *Self-efficacy – The Exercise of Control*. Worth Publishers
- Beck, Steen (2019): *Didaktisk tænkning på arbejde*. Frydenlund
- Beck, Steen og Michael Paulsen (2014): *Arbejdsformer* (vodcast). Syddansk Universitet
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017): *Læreplan Mediefag C – hf, stx 2017*
- Dalsgaard, Christian (2015): *Kompetencer i produktionsorienterede forløb – faser og processer* (rapport). Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet
- Dolin et al., Jens (2020): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Haugaard, Annette (2020): "Imponerende fjernundervisning har faldgruber. Interview med Ane Qvortrup". *Gymnasieforskning*: 19, s. 18-23
- Kolb, David A. (1984): "Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag". Knud Illeris (red.): *49 tekster om læring* (2012). Samfundslitteratur, s. 283-298
- Olsen, Mimi (2018): *Fagdidaktik i mediefag*. Frydenlund
- Schön, Donald A. (1987): "Refleksion i handling". Knud Illeris (red.): *49 tekster om læring* (2012), Samfundslitteratur, s. 345-358

Mundtlighed i mediefag

Af Kasia Køhler Larsen

Denne artikel sætter fokus på, hvordan man kan skabe rammer, der fremmer den åbne, dialogbaserede undervisning, får de tavse stemmer mere tydeligt frem i læringsrummet og får elever med en 'freestyle'-strategi til at svare med mere (faglig) omtanke. Det handler om at tilrettelægge en undervisning, som træner elever i det faglige oplæg og får de mediefaglige begreber implementeret i den mundtlige kommunikation i forbindelse med den kreative filmskabelsesproces. I artiklen undersøger jeg den kompleksitet faget indeholder, når det drejer sig om emnet mundtlighed. For ud over at skulle kunne strukturere et fagligt oplæg til eksamen, skal eleverne også kunne mestre at bruge de mediefaglige begreber aktivt i en kreativ proces for at opnå et fælles sprog under filmskabelsen.

Min erfaring i mediefag er, at når eleverne skal i gang med det praktiske arbejde, har de en tilbøjelighed til at glemme de mediefaglige begreber, og eleverne skal holdes til ilden og mindes om at bruge den faglige terminologi, når de skal analysere. Hvordan kan eleverne trænes i det faglige oplæg, men samtidig også sørge for, at de bruger deres faglighed i den kreative proces i det samme forløb? Hvordan skaber man en klasserumskultur, hvor klassedialogen er drejet hen imod involverende og åbne processer, hvor alle tør sige noget?

Som elevvejleder har jeg ofte samtaler med eleverne om, at de ikke får sagt nok i timerne. De tavse elever fortæller mig, at de først vil sige noget, når de er 100 procent sikre på, at det, de siger, er rigtigt. Hvordan kan jeg skabe ritualer, hvor eleverne forstår, at vi befinder os i et træningsrum, og at vi ikke er i en prøvesituation? Hvordan skaber jeg et rum, hvor det både kan være trygt for de tavse elever at svare forkert og som samtidig inkluderer de mere verbalt selvsikre elever? Det er alle spørgsmål, der har rejst sig under tilrettelæggelsen af mit kortfilmsforløb med mediefag på B-niveau, som havde fokus på mundtlighed:

Forløb i overskrifter: Kortfilm i teori og praksis – 'vi øver os'

Modul	Indhold	Læremidler
1	Introduktion	Raskins 7 parametre, FEMO + næranalyse af kortfilm

2	Introduktion	Raskins 7 parametre, FEMO + næranalyse af elevfilm
3	Ideudvikling + praktisk øvelse	Copycat-øvelse + teori om klipning
4	Ideudvikling + karakterudvikling	Karakterudvikling + bi-karakterer + aktantmodel + location og miljø
5	Fra idé til historie + pitch	Budskab, plot, synopsis + set up/pay of + suspense/surprise
6	Manuskriptudvikling	Karakterudvikling: 'Everyday problems' + 'Plot scenarier' + brug af manuskriptskrivningsprogram
7	Visuals og storyboard	Visuelt koncept for filmen Karakterudvikling Backstory Repetition af begreber
8	Moodboard	Storyboard Moodboard (location og miljø)
9	Manuskript reading + storyboard	Oplæsning – hver får sin rolle – resten lytter
10	Optagelse	Ud i marken og filme
11	Klip og pick up	Første gennemklip + evt. manglende optagelser efter ny viden med materialet i klipperummet
12	Visning og feedback	Grupperne giver hinanden mundtlig feedback

Alle moduler er lydoptaget med en Tascam sound recorder og brugt som empiri til analysen af forløbet. Modulernes varighed er 90 min.

Hvorfor arbejde med mundtlighed?

Underviser i mundtlig og skriftlig retorik, Helle Hvass, skriver om mundtlighed (Hvass 2017: 393), at det er vigtigt at arbejde systematisk med mundtlighed i undervisningen for at:

1. eleverne skal kunne tale, så andre lytter og lytte så andre taler, hvis dialogen i klasserummet skal kunne føre til læring.
2. forberede eleverne til fagets eksamensform (i mediefag skal eleverne forberede sig til en gruppeeksamen og en individuel mundtlig eksamen).
3. de overordnede mål med gymnasieskolen om at forberede eleverne til videregående uddannelse og til medvirken i et demokratisk samfund opfyldes.

Strategier man kan anvende for at frembringe gode ytringer i klasserummet bygger på fire søjler (Hvass 2017: 393):

1. **Natura** (elevens medfødte evner).
2. **Imitatio** (gode forbilleder med henblik på selv at lære noget om tale).
3. **Ars** (retorikkens teori).
4. **Usus** (praktiske øvelser og feedback).

På mediefagsholdet er der overvægt af elever, der har en **Natura** omkring at kommunikere mundtligt. Det er et stx-hold på B-niveau med ni elever. De fleste er ikke bange for at sige noget, og de gør det gerne ved at 'freestyle' med frisk gåpåmod og charme. Dette sker ikke på et højt fagligt plan og ofte slet ikke på et mediefagligt plan, og de kommer derfor til at larme med deres gætteri, så de tavse elever trækker sig. Her er det min opgave som underviser at rammesætte, så alle elever kommer på banen. Hvordan får jeg skabt et rum, hvor undervisningen rummer forskellige temperamenter? Og hvordan får jeg skabt et rum, hvor eleverne forstår, at vi blot træner en muskel?

I den sammenhæng kan underviseren fungere som et mundtligt forbillede for en god samtalekultur, hvilket Hvass kalder for **Imitatio**. Her er det relevant at trække på professor i pædagogik Olga Dysthes forskning om dialogbaseret undervisning, hvor det er vigtigt (Hvass 2017: 407):

1. at stille autentiske spørgsmål – det vil sige stille spørgsmål, man ikke selv kender svarene på. Svarene findes ikke i en lærebog.
2. at praktisere optag af svar – det vil sige, at der bliver bygget videre på det, som samtalepartnerne bringer ind i samtalen.
3. at praktisere høj værdsætning – det vil sige, at anerkende elevernes ytringer og bygge videre på dem.

Når disse punkter er opfyldt, kan det være medvirkende til, at eleverne føler sig set og anerkendt, og de kan motiveres til at deltage i undervisningen. Dette er tænkt ind i kortfilmsforløbet med overskriften: 'Vi øver os' – dels i tilrettelæggelsen af arbejdsformer til forløb om det faglige oplæg og dels ved øvelser i brug af de faglige begreber ved kreativ filmskabelsesproces.

Ars har jeg forsøgt at indarbejde ved at lave en skabelon til eleverne baseret på Ciceros pentagram, som kan hjælpe med at strukturere deres mundtlige oplæg. Ved den retoriske femkant skal eleverne for-

holde sig til tekstens afsender, modtager, emne, (filmæstetiske) sprog og i hvilken kontekst teksten befinder sig i. Desuden skal de trænes i, at et oplæg gennemgår fem forarbejdningsfaser (Hvass 2017: 402): *Inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*. Der sker en udvælgelsesproces i forhold til oplæg i mediefag, hvor eleverne skal finde et fokus på deres oplæg (*inventio*), de beslutter sig for en bestemt rækkefølge til oplæggets indhold (*dispositio*), de finder en sproglig form (*elocutio*), de øver/indlærer oplægget (*memoria*) og fremfører det (*actio*). Der er en ramme, men inden for rammen skal eleverne selv udvælge deres fokus.

Usus: Her skal eleverne øve sig og få feedback. Det vil sige, at man i undervisningen skal skabe ritualer, hvor underviseren og eleverne giver feedback. Eleverne skal ikke blot kunne give feedback, men også lære at modtage den. (Hvass 2017: 404).

Jeg vender tilbage til Hvass' begreber, da de er tænkt ind i forløbet, og derfor også vil indgå i analysen af forløbet. Men før den videre analyse af kortfilmsforløbet i mediefag, vil jeg i det følgende trække på teoretikere fra den kognitive (Piaget), den sociokulturelle (Vygotsky) og den psykodynamiske (Kohut og Tønnesvang) læring, og sætte de aktioner, jeg har haft under kortfilmsforløbet i mediefag B, i relation til teoretikerne.

Piaget og ligevægtsbegrebet

Piagets ligevægtsbegreb er interessant at læne sig op ad, da man kan arbejde med, hvordan ny viden implementeres i eleverne. Ligevægtsbegrebet er: "(...) et resultat af individets udlignende aktivitet overfor ydre forstyrrelser." (Piaget 2012: 70). Det vigtige ved ligevægtsprocessen er, at individet forsøger at foregribe og udligne forstyrrelser i individets system af forestillinger (Piaget 2012: 71). Ligevægten foregår i spændet mellem *assimilation* og *akkommodation*. Individet vil stræbe efter at opnå ligevægt mellem *assimilation* og *akkommodation* - altså opnå en ligevægt mellem indre og ydre faktorer.

Assimilativ læring vil sige, vi prøver at forstå det nye (skema) i overensstemmelse med det i forvejen lærte (skema). Vi kan forstå det nye, i lyset af noget vi kender. Når vi udvikler os og får helt ny viden, bliver vores skema rystet. Det er her, der sker et udviklingsryk - en *akkommodation*. Udvikling er muligt, når vi støder på andre mennesker, der siger noget andet, end det vi i forvejen kender. Det er her, eleven kan se flere aspekter på en sag - der sker en *decentring*. Underviseren skal altså kunne forstå en elev, hvis skema bliver rystet. Læringen finder sted som en fortsat gensidig tilpasnings- eller *adaption*sproces, hvor igennem individet gennem ligevægtsskabende *assimilation* og *akkommodation* opbygger sine kognitive strukturer. Ligevægtsfaktoren har en samordnende funktion i forhold til modning, fysisk miljø og socialt miljø. Man kan, ifølge Piaget, ikke lære uden at være i selskab med andre: "Man har aldrig iagttaget en adfærd, som kun var betinget af en ren modningsproces uden indslag af træning, ej heller en miljøpåvirkning, som ikke stod i forbindelse med indre strukturer." (Piaget

2012: 71). Når vi lærer, er det fordi, vi har en adaptiv evne til at tilpasse os omgivelserne og udvikle os og det sker igennem erfaring i mødet med andre (Piaget 2012: 71). Underviseren ses som den dialogiske hjælper. Eleverne skal undersøge, samarbejde og diskutere. Det er i processen læring finder sted.

På mediefag B har eleverne allerede kendskab til de filmæstetiske virkemidler og dramaturgi, som de har analyseret og fortolket i tidligere forløb (dokumentarforløb, viral-film-forløb og gyserfilmforløb). Eleverne skal nu i gang med et mere praktisk orienteret forløb, hvor de skal lave en kortfilm. De bliver præsenteret for at udvikle deres egen historie ved hjælp af både gamle og nye begreber. I relation til Piaget indleder jeg forløbet med en introduktion af nyt skema, og samtidig bliver det gamle skema genopfrisket i kombination med det nye skema. Der hvor der skal ske et udviklingsryk i forløbet er, når eleverne omsætter det tillærte i en kreativ skabelsesproces. Dette gøres ved at få mundtligheden bragt i spil i form af et fagligt oplæg og på sigt inkludere de nye og gamle begreber i den kreative proces.

Ved det første modul i forløbet har jeg bevæget mig i læringsrum 1 i Becks læringscirkel (Beck, 2016: 58), som er det mere formidlingsorienterede læringsrum, og givet eleverne et læreroplæg med analyse af kortfilmen *The Black Hole* (2008). Undervisningen er tilrettelagt således, at eleverne kan byde ind med input fra dagens lektie, og de skal tage noter, mens jeg holder oplægget. I den anden halvdel af modulet bevæger vi os i det opgaveorienterede læringsrum, hvor eleverne i grupper hver skal analysere en udleveret kortfilm ud fra den model, jeg med mit oplæg har vist dem:

1. Vi ser filmen sammen.
2. Vi skriver noter imens.
3. Vi vælger ud, hvad vi synes er vigtigst at slå ned på (inventio).
4. Refleksionsskriv (inventio).
5. Jeg spørger eleverne, hvad de har skrevet og skriver det på tavlen. Derefter går jeg i gang med næranalysen (de filmæstetiske virkemidler og dramaturgi – jf. Piaget er der tale om det gamle skema) (elocutio).
6. Jeg sætter det i forhold til 'Raskins 7 parametre', som er de nye begreber, eleverne skal sætte i sammenhæng med de gamle begreber om filmæstetiske virkemidler (elocutio).
7. Refleksionsskriv på baggrund af ny viden (dispositio).
8. Jeg holder oplægget på baggrund af øvelserne (actio).

Derudover arbejder eleverne i grupper og skal holde et minioplæg i slutningen af modulet, hvor vi alle hjælper til. Jeg forsøger at tydeliggøre, at vi befinder os i et "træningsrum". Der er, som udgangspunkt, ikke noget rigtigt eller forkert, så længe de forholder sig til ovenstående struktur og inkluderer begreberne i deres mundtlige sprog.

Jeg træder først i baggrunden som konsulent og lader eleverne arbejde med deres egne film senere i forløbet. Eleverne bliver præsenteret for ny teori, de skal sammenholde de gamle teoretiske begreber og udvikle på deres egen film. Her er der i forløbet lagt fokus på, at begreberne skal bruges i den kreative proces. Men det kan ikke ske uden rammer og en gennemtænkt progression, førend jeg slipper dem ud i gruppearbejdet. Jeg vil gerne sikre mig, at eleverne bruger de faglige begreber i deres gruppearbejde og føler sig trygge med det nye filmiske 'alfabet'. Begreberne skulle gerne blive en del af det sprog, de bruger i udviklingen af filmen.

Piaget, Vygotsky og mediefag

Førend eleverne kan bruge de mediefaglige begreber mere frit i deres sprog, er der behov for støtte i rejsen dertil. Her læner jeg mig op ad Vygotskys tanker om "nærmeste udviklingszone" i ovenstående ramme til det mundtlige oplæg til eleverne. For at eleverne kan føle sig trygge i brugen af de mediefaglige begreber:

1. har de brug for at få genopfrisket det i forvejen lærte skema.
2. skal de have kendskab til nye begreber (det nye skema).
3. skal de kunne bruge begreberne frit i dialog med andre under filmproduktionen.

Hvor Piaget måske ville sende eleverne ud og arbejde deduktivt med filmene, vil jeg starte induktivt. Min rolle som underviser fylder mere i starten af forløbet, og langsomt giver jeg slip. Det er min oplevelse, at meddelelsen: "Nu skal I være kreative og lave en kortfilm" er en sikker vej til at lukke for kreativiteten hos eleverne. Dette giver anledning til refleksion over, hvordan jeg som mediefagslærer kan åbne op for elevernes kreativitet og samtidig sørge for, de ikke glemmer de mediefaglige begreber i udviklingen af deres film i deres mundtlige kommunikation med hinanden. Eleverne skal lære et nyt skema at kende og samtidig trænes i at bruge begreberne i mundtlig sammenhæng. Det kan man bare ikke kaste dem ud i. Det er vigtigt, eleverne oplever, at der er tale om et træningsrum.

Menneskets kognitive udvikling er, ifølge Vygotsky, betinget af sprogets centrale rolle. Sproget skal ikke kun anvendes udadtil men være en indre stemme. Sproget giver derfor mulighed for italesættelse af tankeprocesser. Sproget er altså tænkningens medie. Jo mere sprog, des mere kan vi tænke (Hasse 2013: 155): "For det lille barn er det at

tænke ensbetydende med at huske; men for det halvvoksne barn er det at huske ensbetydende med at tænke.” (Vygotsky 2012: 51).

Hvor redskaber medierer gennem deres ydre fysiske tilstedeværelse, er tankeprocesser medieret gennem internaliserede tegn, der gradvist er gået fra at være noget ydre socialt til at blive en indre, kulturel ressource.

Internalisering betyder "(...) at vi lærer betydning gennem sociale relationer. Barnet udvider grænsen for sin egen forståelse ved at integrere sociale værdier, symboler og begreber i sin egen bevidsthed." (Hasse 2013: 157). Vi internaliserer vores omverden, fordi vi gennem de fysiske tankeredskeer kan organisere den som en tænkt og ikke bare oplevet omverden. Vygotsky taler om internalisering, der sker via medieret læring og interaktion med omverdenen, og den er udgangspunktet for udvikling af kognitive færdigheder. Vygotsky mener ikke, at udvikling sker af sig selv. Det er ikke en biologisk proces. Skolen og underviseren er helt centrale aktører i forhold til udviklingen. Underviseren skal skabe det videnskabelige sprog i eleven, for at eleven kan udvikle sig.

Internalisering foregår ved at underviseren hjælper eleverne til at udvikle et fagligt sprog, så de med dette sprog kan tænke abstrakt og logisk. Eleven vil mestre sproget og kunne stille nye spørgsmål. Der er meget sprog, vi tager med os fra hjemmet, men der er noget, vi kun lærer i skolen. Og det er her de faglige begreber i mediefag kommer ind, og jeg, som underviser, skal hjælpe eleverne med at udvikle deres faglige sprog, så de kan tænke med det, og det bliver en naturlig del af deres kreative proces: "Ved internalisering placeres en ny erkendelse ikke på toppen af de tidligere erkendelser. Der tilføjes ikke lag på lag af nye erkendelser som i en leg, hvor uforandrede legoklodser sættes oven på hinanden. Bringes en ny forbindelse ind i netværket, er det ikke en påvirkning af en enkelt del, men helheden, der påvirkes og forandres på måder, der ikke umiddelbart er forudsigelige. I processen ændres hele grundlaget for erkendelsen i, hvad Vygotsky kalder transformationer af de højere psykologiske funktioner." (Hasse: 78). Ifølge Vygotsky: Jo mere sprog vi har, des mere kan vi tænke.

Den nærmeste udviklingszone

Skridtet fra at behøve hjælp til at løse en opgave til selvstændigt at løse opgaven, beskrives som den nærmeste udviklingszone. Underviseren præsenterer en metodisk tilgang til undervisningsstoffet, som eleverne afprøver i deres eget arbejde. Med støtte fra underviseren skabes der, ifølge Vygotsky, en form for mesterlære i undervisningssituationen. Forskellen mellem individets nuværende udviklingsniveau og udviklingspotentiale er dermed den beskrevne udviklingszone. Underviseren skal tilrettelægge medieret undervisning, dvs. en undervisning baseret på dialog mellem underviser og elev. Underviserens rolle skal derudover støtte og fremme samarbejde mellem eleverne. Det centrale er, at sprogets funktion rettes mod at være et bevidstgørende redskab af ny tilegnet viden og derved fremmer lagringen af samme ny viden. Stilladset skal formes således, at det målrettes kun

til den nødvendige støtte fra underviseren. Som et byggestillads der ikke behøver nå til taget, når der arbejdes mellem stueetage og første sal. Det er altså vigtigt, at stilladseringen er nøje afmålt, så eleven får mulighed for selv at forme processen og styre læreringen. Ligesom byggemesteren er det underviserens opgave løbende at vurdere nødvendigheden af graden af stilladsering. Afhængig af det taksonomiske niveau, som eleven befinder sig på, vil underviserens rolle, ifølge Becks model om læringsrum (Beck 2017: 59), variere fra at være i en nærposition som skulptøren, der demonstrerer hele processen, til en afstandstagende position, hvor underviseren agerer mere som konsulent for eleven.

Stilladsering i mediefag

Jeg har med kortfilmsforløbet valgt, at der skal være en tydelig stilladsering, førend eleverne kan bruge de faglige begreber frit i en kreativ proces. Dette gøres ved at skabe rammer og ritualer, som fremmer mundtligheden i klassen.

Med føromtalte struktur til det faglige oplæg i mente, starter enkelte moduler med to elever, der har fået ansvaret for at holde et minioplæg. De får hver gang beskeden: "Husk nu, vi øver os i at holde oplæg, og vi andre er her for at supplere og hjælpe til – se det som en muskel, der skal trænes, og jeg er blot din træner", så oplægget ikke bliver en for angstprovokerende del af undervisningen.

I kortfilmsforløbet har jeg derfor lavet følgende stillads:

1. Jeg fortæller, hvordan et mundtligt oplæg er struktureret, og jeg laver en analyse for klassen og viser en struktur, eleverne kan efterligne.
2. Eleverne skal prøve at gøre det samme i grupper og holde et minioplæg.
3. Derefter er der elever (to og to), som får ansvaret for – fra gang til gang – at holde et oplæg.
4. Til sidst i forløbet slippes eleverne løs for at lave kortfilm i grupper, hvor de skal bruge samme principper fra teorien i praksis.

Da vi når punkt fire, viser det sig, at eleverne møder en mur, og jeg laver til næste modul en ny runde med nyt stillads med mindre øvelser. På den måde har de lettere ved at tage de faglige begreber til sig i deres mundtlige kommunikation i den kreative skabelsesproces. Jeg havde ikke haft for øje, at det var svært for eleverne at skulle omsætte deres viden i en ny (praktisk) kontekst.

Taleangst og det tillidsfulde rum

For at dette stillads kan lade sig gøre, er det vigtigt at skabe et tillidsfuldt rum. Relationen til eleverne er vigtig for at komme taleangsten til livs, samtidig med at stilladsering af opgaven giver tryghed for eleven, som derved føler, at han/hun kan mestre opgaven og tør sige noget i timerne. Hvis man ikke kan lide sin underviser, bliver det – særligt for en elev med taleangst – meget svært at sige noget: "Læreren betyder noget for ens forhold til faget, og hvis man ikke kan lide sin lærer og ikke synes, det er vigtigt at kommunikere positivt med vedkommende, så er der stor sandsynlighed for, at man heller ikke kan lide faget." (Beck 2017: 208). Det er dog ikke nok at være en flink underviser – der skal krav og rammer til for at kunne lære noget. Respekt, tillid og anerkendelse er fundamentet, før man kan skabe et rum til åben dialog. Det er vigtigt at sætte fokus på de psykodynamiske relationer. Relationer som både kan fremme og hæmme læring. Beck mener, at med psykoanalysen kan man forstå, hvorfor det er vigtigt for underviseren at skabe en vedkommende undervisning ved at bringe sig i et personligt forhold til eleverne, men samtidig også være varsom med at give for meget af sig selv, så man ikke brænder ud.

Med et psykodynamisk perspektiv rettes blikket hen imod at lære at være sammen med andre. I den forbindelse fremhæver Tønnesvang og Hedegaard fire rettetheder i deres vitaliseringsmodel, som underviseren møder i undervisningen (Tønnesvang & Hedegaard 2012: 5):

1. **Den selvhenførende rettethed:** Eleven har brug for empatisk indfølelse selvobjekter, der forstår og anerkender dets selv fremstillinger. Eleven vil gerne anerkendes, vise sig frem og have en stemme i denne verden. Det handler om at blive set og forstået, som dem vi er, og det vi har med os.
2. **Den fællesskabshenførende rettethed handler om at høre til i et fællesskab.** Eleven søger mening og værdi i sociale relationer og identitetsfællesskaber. Det handler om et behov for at høre til blandt andre.
3. **Den mestringshenførende rettethed handler om et grundlæggende behov for at mestre forhold i vores omgivelser.** Det er her, vi kan udvikle og udnytte vores evner. Det handler om, at eleven mestrer sin opgave og får en positiv oplevelse. Udfordringen skal være passende.
4. **Med den andenhenførende rettethed** søger eleven mening og værdi i forhold til mere kompetente og forbilledlige andre. Det handler om, at eleven ønsker anerkendelse fra et forbillede for at få bekræftet at han/hun er på vej i den rigtige retning.

Den gode underviser skal, ifølge Beck, kunne anerkende elevens stemme og samtidig nedbryde 'skemaer' og lære dem noget nyt. Der skal ske en balance mellem de to (Beck 2017: 217). Den empatiske underviser er en, som interesserer sig for sine elevers forsøg på at udfolde forskellige former for rettetheder. Man skal som underviser kunne tyde klasserummet og se eleverne, der hvor de er. Et godt eksempel på dette kan høres i modul seks, hvor en af 'freestyle'-eleverne har taget sproget til sig og endda formår at lave en joke om sin ven og siddekammerat, som værende subjektet (aktantmodellen), der gerne vil have objektet - i dette tilfælde en pige fra klassen, som vennen har et godt øje til. Eleven digter videre på, hvem der er giver og modstander på holdet og får skabt en lille dramatisk fortælling, mens resten af holdet griner - inklusiv sidemanden.

Sprogets sammenbrud

I forløbets andet modul samler vi op fra sidste gang. Vi taler om oplæggets struktur og om hvad der virkede godt og mindre godt. Vi ser fire kortfilm, og her skal eleverne parvis arbejde med filmene - med samme fokus som sidste gang. Vi laver også matrixgrupper, så eleverne kan høre hinandens oplæg. Til slut i modulet skal eleverne finde på ideer til deres egen film ved at brainstorme i grupperne. Det falder fuldstændig til jorden - det er som om al viden og kreativitet er fjernet med et trylleslag. Eleverne er tavse og ikke mindst usikre på, om de kan mestre processen. Her bliver jeg ramt af, at nu skal vi nå de faglige mål og den plan, jeg har sat mig for. Jeg mærker ikke godt nok efter, hvor eleverne egentlig er henne, da jeg sender dem ud for at idéudvikle. Min forventning om, at de 'bare' kan gå ud og bruge det, de har lært indtil nu i en praktisk sammenhæng, er en fejlagtig antagelse. De evner ikke at koble de to ting sammen. Når jeg ser tilbage på modulet, har jeg ikke forudset, de ikke kan mestre dette, og jeg går selv i stå. De føler sig ikke set og føler ikke, de kan bidrage med noget til fællesskabet. Efterfølgende tænker jeg, at jeg må gå et par skridt tilbage og skabe en øvelse, hvor de faglige begreber bliver brugt både i analytisk og praktisk sammenhæng.

Tre skridt tilbage

Efter erfaringen fra forrige modul, vælger jeg at lave en praktisk øvelse for at sparke den kreative energi i gang og for at se, om eleverne bruger begreberne i deres sprog, når de skal til at arbejde praktisk. Jeg har stilladseret modulet således, at der sker en bevægelse fra at gå fra det mere teoretiske og individuelle til den praktiske løsning i et fællesskab, og modellen for den praksis- og deltagerorienterede progression aktiveres. Eleverne skulle lave en copycat-øvelse (Olsen 2018: 162) på baggrund af en scene, vi ser i starten af modulet. Progressionen i dette modul er med tanke på begrebsbrug i den praktiske øvelse:

1. Se scenen
2. Udlevere framegrabs med plads til at skrive de filmæstetiske virkemidler for hver indstilling i scenen (individuelt)
3. To og to – sammenligne arbejds papiret med framegrabs med hinanden
4. Fælles opsamling
5. Filmgrupper skal ud og forberede og filme scenen
6. Vi ser øvelserne i fællesskab og taler om dem

Jeg opdager ved denne bevægelse, fra mere stilladseret undervisning til at lade eleverne arbejde selv med scenen i mødet med hinanden (Piaget), at der kom en større lyst til at bruge begreberne aktivt. I gruppearbejdet bliver der diskuteret flittigt, og de mediefaglige begreber kommer i spil. Der bliver taget nogle hurtige valg og ved den fælles opsamling i slutningen af modulet tager eleverne ejerskab for deres egne øvelser, og måden, de giver hinanden feedback på, er gennem de begreber, som vi i modulet havde fokuseret på. Med den erfaring vælger jeg at tilrettelægge de næste moduler omkring det praktiske arbejde med stram stilladsering og brug af mere visuelle hjælpemidler til øvelserne. Jeg erfarer, at det lønner sig at se bort fra min egen planlægning af, hvad vi skulle nå at gennemgå i kortfilmsforløbet, stoppe op og mærke klasserummet, og træde et par skridt tilbage. Jeg får på den måde aktiveret den mestringshenførende rettethed ved at lave ny stilladsering, jeg får aktiveret den fællesskabshenførende rettethed ved at give slip undervejs og lade eleverne kaste sig ud i den praktiske øvelse i gruppearbejdet, og ikke mindst får jeg aktiveret den selvhenførende rettethed ved at eleverne tager ejerskab og viser sig frem på en ny måde med den praktiske øvelse – se mig, se hvad jeg har lavet. Der er elever, der opdager, hvad de er særligt gode til i gruppedynamikken.

Nyt stillads til den kreative proces

Efter udfordringen i modul tre og successen i modul fire vælger jeg at sætte et stramt stillads til den kreative proces i idéudviklingen af kortfilmen, eleverne skal i gang med. Eleverne skal arbejde med kort, jeg har lavet inden modulet:

1. Et blankt kort, hvor hver elev i 5 min. skal skrive et bud på en hovedkarakter og gå op og smide det i en kasse.
2. Nyt blankt kort, hvor hver elev i 5 min. skal skrive et bud på en bi-karakter og smide i en ny kasse.

3. Nyt blankt kort, hvor hver elev i 5 min. skal skrive et bud på en rekvisit og smide ned i en ny kasse.
4. Nyt blankt kort, hvor hver elev i 5 min. skal skrive et bud på en location og smide ned i en ny kasse.
5. Eleverne sætter sig sammen i deres filmhold og på skift i gruppen trækker de fra henholdsvis kasse for hovedkarakter, bi-karakter, rekvisit og location og det er de elementer, de skal arbejde med i den film, de skal til at lave.
6. Når elementerne er trukket, skal gruppen tænke i en historie ved hjælp af aktantmodellen.

Denne aktion får gang i kreativiteten, og eleverne får brugt begreberne fra aktantmodellen og diskuteret hovedkarakter, bi-karakter, location og rekvisittens betydning på en mere legende måde. Jeg agerer konsulent i modulets slutning, og lader eleverne tale løs i processen og stille spørgsmål. Og ellers giver jeg dem muligheden for ikke at tænke så meget over, hvad der var rigtigt eller forkert, men minder dem blot ind imellem om at bruge deres faglige begrebsapparat.

Ved sjette modul har alle elever fået til lektie at se en kortfilm, og de har til lektie at udfylde et skema med budskab, plot, set up/pay off og suspense og surprise. To af eleverne har meldt sig frivilligt til at holde et oplæg om en kortfilm på baggrund af den kendte struktur fra starten af forløbet. Resten af eleverne får til opgave at hjælpe til, hvis de har input. Rammen er stadig, at vi øver os. Her bruger vi begreberne analytisk, inden eleverne igen skal arbejde med deres film og skal bruge begreberne i det praktiske. Til modulets praktiske del vælger jeg at gentage formen med at lave kort til eleverne, da det fungerer godt. Modulet handler om karakterudvikling, og jeg har lavet to bunker kort til hver gruppe: en med overskriften "Hverdagsproblemer" og en med "Plot-scenarier". Tanken er, at når/hvis de går i stå i deres karakterudvikling, skal de trække et kort fra hver bunke. Dette skal gøres på tid, og derefter har de 30 min. til at skrive karakterudvikling og evt. ændre på plottet og budskabet til deres film. Herefter skal gruppe et og to efter tur læse det op for hinanden, som de lige har skrevet, og give hinanden feedback. Og så får de 30 min mere til at skrive videre på karakterudvikling, plot og budskab. Her kommer de mere tavse elever på banen, og de bliver grebet af 'legen' med kort. Her er det ikke muligt at fejle, da det kun er fantasien, der sætter grænser, og samtidig bliver begreber som plot, karakterudvikling og budskab leget frem.

Dialogbaseret undervisning bliver til en monolog

Ved det syvende modul skal to andre elever holde et oplæg om en kortfilm, som alle har fået til lektie at se. Efter oplægget byder alle ind. Modulets anden halvdel handler om deres egne film. Eleverne har i et fællesdokument beskrevet deres idéudvikling og proces. Nu skal de

lære disciplinen at kunne fortælle om deres film på fem minutter. Her bruger jeg rammen "speed dating" for at skabe et rum, hvor man ikke skal stå alene og tale om sin film. Jeg laver et langt bord til dem med gruppe et på den ene side og gruppe to på den anden side, så hver elev kommer til at sidde over for et gruppemedlem fra en anden gruppe end deres egen. Efter fem minutter skal de rykke plads, og de sidder nu over for et nyt medlem fra den anden gruppe, der fortæller om deres film. Når vi har været igennem, skal eleverne sætte sig individuelt og reflektere over denne øvelse. Refleksionsøvelsen er hovedsageligt ment som en sikkerhed for de mere tavse elever. Nemlig at det skulle give en større tryghed at sige noget, man har fået tid til at reflektere over. I plenum stiller jeg spørgsmålet: "Hvad oplevede I med denne øvelse?" Her kunne jeg have været meget mere åben i stedet for at holde mig til mit eget formål med øvelsen. Jeg kom til at overtage og spørge: "Så I den samme film for jer"? Og glemmer alt om at skabe rum for den mere åbne dialogbaserede undervisning, som egentlig var formålet med øvelsen. Jeg lavede derimod en monolog over det, eleverne i virkeligheden havde reflekteret over og skulle tale om i plenum. I klasserummet handler det om, at læreren som forbillede (Imitatio) skal skabe en god samtalekultur. Og her er det oplagt at vende tilbage til Dysthes forskning om dialogbaseret undervisning (Hvass 2017: s.446), jf. modellen på side 28. Det får jeg ikke praktiseret i denne situation, selvom jeg har bygget op til det i øvelserne. Ud over dette har jeg ellers bestræbt mig på at skabe et rum, hvor vi øver os. Men i dette tilfælde, er jeg så optaget af at nå modulets plan, at jeg ikke griber chancen for at få en god dialog omkring det visuelle arbejde, og om hvordan vi kan forstå og sikre os, at vi ser den samme film for os. Øvelsen var ment som en overgang til arbejdsmetoder til filmens visuelle stil, og det forstod eleverne ikke.

I resten af modulet får gruppen igen hver en bunke kort, hvor eleverne skal trække mood-billeder med fokus på deres karakter. I dette tilfælde er det fotos og malerier, der kan bruges som reference til den karakter, man har i sin film – altså særlige kendetegn for karakteren. Denne øvelse leder hen til et læreroplæg, der viser hvordan professionelle bruger moodboard for at sikre sig, at man taler om den samme film. Et moodboard er i dette tilfælde fotos og malerier fra andre kunstnere. Disse bruges som reference til det visuelle udtryk, man selv gerne vil opnå i sin egen film og bruges som en referenceramme, når gruppen skal til at lave deres film. Næste øvelse er, at de selv skal finde billeder på nettet, som de synes er karakterbeskrivende for deres karakter. En fra hver gruppe skal forberede en kort præsentation på baggrund af det moodboard, de har lavet til deres films hovedkarakter i slutningen af modulet. Her melder en af de meget usikre piger sig på banen, og vil rigtig gerne lave præsentationen. Det overrasker mig meget, at hun har mod på denne opgave.

De stramme rammesætninger giver som antaget en tryghed for de tavse stemmer, men kombinationen af, at jeg som underviser har sat fokus på, at vi befinder os i et træningsrum, gør også, at det kan virke mindre farligt for eleven, der føler han/hun skal være 100 procent sik-

ker i sin sag, førend man siger noget. Eleven tør kaste sig ud i at få en stemme i klasserummet.

Trygge rammer styrker mundtlighed

Man kan have intentioner om at skabe gode rammer for disciplinen mundtlighed i undervisningen. Men hvis man ikke holder sig selv oppe med klare rammesætninger, glemmer man hurtigt den åbne dialogbaserede undervisning, da man kan blive for optaget af at nå de faglige mål. Fokus var at få de tavse stemmer mere tydelige i rummet og elever med 'freestyle'-strategien til at svare med mere omtanke. Derudover var fokus at træne det faglige oplæg, samt at få de mediefaglige begreber implementeret i den mundtlige kommunikation i forbindelse med den kreative filmskabelsesproces.

Ved forskellige undersøgende aktioner i et kortfilmsforløb på et mediefag B-hold, opdager jeg, at forskellige arbejdsformer og øvelser, når det drejer sig om mundtlighed, taler til forskellige elever. Der er enkelte øvelser, der får de mere tavse elever på banen og faktisk vælger elever at melde sig frivilligt til at præsentere et mundtligt oplæg. En tydelig form og stilladsering skaber tryghed for de tavse elever. Desuden lykkedes det også med forskellige øvelser at få 'freestyle'-eleverne til at reflektere og komme med mere velovervejede svar end smarte gæt.

Træning af det faglige oplæg sker altså ved at lave tydelige rammer for, hvad der skal ske, og hvor eleverne føler, de kan mestre opgaverne. Det skaber tryghed til at have en stemme i faget. Her trækker jeg på Vygotskys mesterlære-tankegang og har fokus på den nærmeste udviklingszone. Det hjælper eleverne, at der er en fast struktur på det faglige oplæg. Udfordringen af elevernes 'skema' (Piaget) skal foregå ved stilladsering, førend der kan ske et udviklingsryk. Der er behov for internalisering (Vygotsky), hvor jeg som underviser hjælper eleverne til at udvikle et fagligt sprog, så det i sidste ende kan blive naturligt for eleverne at tænke i og bruge sproget i den kreative skabelsesproces, så der her kan ske en transformation (Vygotsky). Den nærmeste udviklingszone opnås altså ved en slags mesterlære, hvor der gives langsomt slip. Underviseren går fra skulptør til konsulent (Beck), og eleverne kan bruge sproget i den kreative proces.

Stilladseringen hjælper både de tavse elever og de mere larmende elever. Refleksionsøvelser giver de tavse elever mere sikkerhed og de mere impulsive elever får ro til at fordybe sig for en stund, så de ikke, vanen tro, gætter sig til et svar.

Den stramme ramme for det faglige oplæg giver mere mod til de stille elever på holdet. Den ene tavse stemme bliver tydelig ved at melde sig selv og tage ansvar for et fagligt oplæg, mens en anden ellers tavs elev kom på banen ved en moodboard-øvelse.

Da vi når til at få omsat begreberne fra teori til praksis, bliver elevernes skema rystet i en sådan grad, at de går i stå. Det hjælper heller ikke, at jeg ikke mærker rummet, og som underviser ikke sørger for at forstå, at elevernes skema bliver rystet, og de ikke forstår, hvad de skal. Deres

sprog går i stå. Der ligger et for stort spring fra teori til praksis, som jeg ikke har forudset. Ved et loop i aktionen og et nyt stillads kommer begreberne ind i elevernes sprog, og de begynder at tænke med begreberne. Jeg går altså et par skridt tilbage, og med de nye øvelser tager eleverne ejerskab til deres proces og produkt, som fordrer den selvhenførende rettethed (Tønnesvang og Hedegaard). Det bliver dog aktiveret i et fællesskab. Eleverne føler, de hører til – og det på baggrund af, at de mærker de mestrer opgaven. Jeg tror fejlagtigt, det er nok, at de kan gå fra træning af de faglige begreber i analytisk sammenhæng og derfra bruge begreberne aktivt i den praktiske del i forløbet. Det viser sig ikke at være tilfældet, og jeg skal udarbejde et loop i aktionen og lave et nyt stillads med genkendelige elementer. Man kan ikke slippe eleverne fri med: Lav noget kreativt! Denne proces skal også stilladseres, førend de kan tænke kreativt med de faglige begreber. Stilladseringen, skift i læringscirklen og den åbne dialogbaserede form går efter min mening hånd i hånd med hinanden. Hvis der ikke er en form, som eleven føler sig tryk i, kan det være svært at byde ind med noget fagligt – uanset om det er en tavs elev, eller er en elev, der griber til en freestyle-strategi. Det handler ikke om det korrekte svar, men det handler om, at begreberne bliver brugt med omtanke, og derfra kan vi åbne mere op.

* * *

Kasia Køhler Larsen underviser i mediefag og dansk på Taastrup City Gymnasium, stx og hf.

Referencer

- Beck, Steen (2017): "Læring og psykodynamik" i Dolin, Ingerslev & Jørgensen (red.): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 3. udgave. Hans Reizels Forlag
- Beck, Steen (2016): *Pædagogikum – en grundbog til de almendidaktiske moduler*. Frydenlund
- Beck, Steen (2017): *Pædagogikum, mellem teori og praksis*. Frydenlund
- Hasse, Cathrine (2011): *Kulturanalyse i organisationer – Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*, 1. udgave, Samfundslitteratur
- Hasse, Cathrine (2013): "Vygotskys sociokulturelle læringsteori" i Qvortrup og Wiberg (red.): *Læringsteori og didaktik*. Hans Reizels Forlag
- Hvass, Helle (2017): "Mundtlighed" i Dolin, Ingerslev & Jørgensen (red.): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 3. udgave. Hans Reizels Forlag
- Olsen, Mimi (2018): *Fagdidaktik i mediefag* (red.). Frydenlund

- Piaget, Jean (2012): "Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien" i Knud Illeris (red.): *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur
- Piaget, Jean og Ihelder, Bärbel (2012): "Den åndelige udviklingsfaktor" i Knud Illeris (red.): *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur
- Tønnesvang og Hedegaard (2012): *Vitaliseringsmodellen – en introduktion*. Forlaget Klim
- Vygotsky, Lev (2012): "Værktøj og symbol i barnets udvikling" i Knud Illeris (red.): *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur
- [Læreplan & vejledning Mediefag B – stx 2017](#), (online). Sidst besøgt: 26. maj 2019
- ["Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen"](#), (online). Sidst besøgt: 26. maj 2019

Læremidler i den mediefaglige produktionsproces

Af Rasmus Moesby Sørensen



Det ligger implicit i læreplanen for mediefag C, at elevernes eksamensproduktioner ikke lever op til fagets bedømmelseskriterier, hvis ikke eleverne i nogen grad demonstrerer en evne at koble fagets teoretisk-analytiske dimension til den praktisk-produktive. Det er således centralt i mediefag, at eleverne gennem deres arbejde med forskellige læremidler gennemgår en læringsproces, der skal hjælpe dem til at opnå indsigt i vekselvirkningen mellem teori og praksis. I forbindelse med et eksamensproduktionsforløb på et 3.g-valghold, undersøgte jeg hvordan anvendelsen af udvalgte læremidler i produktionsprocessen potentielt kan kvalificere denne proces.

Anvendelsen af en bred vifte af forskellige læremidler, med hver deres *affordances* eller særlige kommunikative egenskaber, er ikke unik for mediefag. Det er dog unægteligt, at fagets fagdidaktiske rygrad, defineret af fagkonsulent Mimi Olsen som "sidestillingen af og vekselvirkningen mellem den teoretisk-analytiske og praktisk-produktive tilgang" (Olsen et al 2018: 23), i høj grad beror på inddragelsen af forskellige typer af læremidler til at synliggøre denne vekselvirkning. Olsen siger endvidere, at "[f]orestillingen om, hvordan eleverne knytter det de lærer i hhv. den praktiske og den teoretisk-analytiske del sammen og derved bliver klogere på begge dele går som en rød tråd gennem vores læreplan og faglige selvforståelse" (Olsen 2014: 3). Undersøgelsen, der er grundlaget for denne artikel, har det sigte at afdække, hvordan de forskellige læremidler, der bruges i den daglige undervisning og de længerevarende produktionsprocesser, understøtter elevernes kobling af teori og praksis, samt læremidlernes anvendelighed i forhold til elevernes faglige udbytte. Undersøgelsen blev afviklet i foråret 2020 på et lille 3.g-valghold på C-niveau med 11 elever fra tre forskellige studieretninger. Inden vi kaster et blik på selve undersøgelsen, vil jeg kort redegøre for relevante dele af mediefags læringsteoretiske forankring, efterfulgt af en beskrivelse af det produktionsforløb, der danner baggrunden for undersøgelsen. Slutteligt vurderes forløbet med fokus på anvendelsen af forskellige læremidler. I vurderingen inddrages indsamlet empiri, herunder interviews med udvalgte elever og en spørgeskemaundersøgelse.

Læremiddeltyper

Jens Jørgen Hansen præsenterer i sin bog *Læremiddellandskabet* (2012) de tre følgende typer af læremidler:

Didaktiske læremidler inkluderer blandt andet undervisningsmaterialer og -systemer karakteriseret af et forudbestemt pædagogisk design, der skal guide elevens læreproces; fx den traditionelle lærebog, der følger en fastsat taksonomisk opbygning.

Semantiske læremidler er materialer, der ikke på forhånd er tiltænkt at indgå i en undervisnings-

kontekst (fx romaner, malerier, skulpturer, spillefilm, osv.), der gennem lærerens didaktisering skal hjælpe eleverne med at kontekstualisere et konkret emne.

Funktionelle læremidler er redskaber og teknologier, der "faciliterer og støtter elevernes læreprocesser" og bruges "til at lære med" (Hansen 2010: 67). Herunder kan man eksempelvis placere billed- og lydredigeringsværktøjer, eksperimentelt udstyr og mikroskoper indenfor den naturvidenskabelige fagrække, osv.

Læringsteoretisk rammesætning

Den typiske mediefagsundervisning på C-niveau vil i første omgang bestå af deduktivt arbejde centreret omkring teoretiske tekster (eksempelvis fra grundbøger som *Levende Billeder* (Dahl et al, 2020) eller *Zoom* (Harboe & Poulsen, 2011)) og eksemplariske filmcitatater, der skal introducere eleverne for de faglige kernebegreber. Teorien suppleres med en praktisk øvelse, hvor eleverne skal anvende de gennemgåede begreber ved hjælp af mobilkameraer, iPads eller lignende. Anderledes forholder det sig i de længere medieproduktionsforløb, hvor eleverne skal arbejde mere induktivt og selvstændigt med faget i det projektorienterede læringsrum. Det er et krav fra læreplanen, hvor der blandt andet står at "[d]et praktiske arbejde udføres som gruppe- og projektarbejde [...] gradvist arbejdes der med længere og mere komplekse produktioner, hvor kravene til elevernes ansvar, selvstændighed og samarbejdskompetencer øges." (Børne- og undervisningsministeriet 2017).

I et læringsteoretisk perspektiv harmonerer dette krav fint med Jean Laves og Etienne Wengers teori om *situert læring* og *praksisfællesskaber*, der beror på et interaktivt læringssyn, hvor udgangspunktet er interaktionen mellem subjekt og omverden. Hos Lave og Wenger beskrives læring som noget, der opstår interpersonelt, når mennesker engagerer sig i sociale aktiviteter. Steen Beck forklarer at "begrebet praksisfællesskab hjælper os til at få fat i og medtænke, hvordan vi mennesker er aktivt forbundet, lærer af hinanden og er engageret med hinanden på mangfoldige dynamiske og tværkontekstuelle måder." (Beck 2019: 306). Denne teori kan appliceres produktionsprocessen i mediefag: eleverne indgår i et fællesskab med deres gruppe, hvor deres individuelle viden, kompetencer og forforståelse konvergerer og konstruerer ny viden. Dette understreges også af Olsen i *Fagdidaktik i mediefag*: "Gruppens medlemmer er på egen hånd en stor del af tiden, og de er derfor afhængige af hinanden og den samarbejdskultur, der opbygges i gruppen [...] de grupper, der sammen producerer film,

udgør et praksisfællesskab, som i vidt omfang fungerer identitetskabende for gruppens medlemmer [...]” (Olsen et al 2018: 24). Evnen til at deltage i et praksisfællesskab er med andre ord en forudsætning for en succesfuld gennemførelse af produktionsprocessen. I forlængelse heraf er Lave og Wengers begreb *tingsliggørelse* også relevant; begrebet defineres i *Gymnasiepædagogik* som: “[...] at gøre sine tanker materielt konkrete. Man projicerer sine tanker ud i verden og giver dem en fysisk udformning [...] tingsliggørelsen er på en måde deltagelsens artefakter.” (Dolin & Kaspersen 2017: 198). Elevernes medieproduktioner kan således anses som tingsliggørelsen af deres teoriinformerede præproduktionsarbejde.

Eleverne er selvfølgelig ikke helt på egen hånd i projektrummet. Med afsæt i Lev Vygotskys sociokulturelle teorier vil den første større produktion, pilotproduktionen, ofte være stilladseret i forhold til form og indhold med henblik på at få hver enkelt elev videre til sin nærmeste udviklingszone. Man bygger ovenpå elevernes bestående teoretiske og praktiske viden, og ved dette første møde med projektrummet i mediefag er produktkravene ofte fastsat således, at det er muligt for eleverne at løse opgaven i takt med, at de gør sig nye erfaringer og erkendelser, og dermed kvalificerer deres faglige kompetencer. I forlængelse af dette trækker Line Arlien-Søborg i *Fagdidaktik i mediefag* tråde til John Deweys begreb *learning by doing*, der ”henviser til de særlige muligheder i en induktiv læringsproces. Det er en kvalificeret læringsform, idet eleven gradvist opnår kompetence ved at afprøve processer i praksis [...]” (Olsen et al, 2017: 155). Dette læringssyn afspejles særligt i arbejdet med de funktionelle læremidler; eleverne får i grundforløbet en stilladseret indføring i disse funktioner af læren, men ofte vil den dybere læringsproces finde sted, jo flere gange eleverne står med et tændt kamera i hånden, eller navigerer i redigeringsprogrammets komplekse interface. Stilladset pilles således gradvist ned, så eleverne ved den afsluttende eksamensproduktion er i stand til at demonstrere selvstændighed og samarbejdskompetence.

Forløbsbeskrivelse

I det forløb, der var omdrejningspunkt for undersøgelsen, arbejdede holdet med deres eksamensproduktioner. Det skal allerede her nævnes, at forløbet ikke blev afsluttet inden deadline for afleveringen af min opgave i Teoretisk Pædagogikum, da en global pandemi og de mange løbende omstruktureringer i forbindelse med nedlukning og genåbning af samfundet besværliggjorde afviklingen. Da udmeldingen kom om, at de afsluttende årskarakterer i skoleåret 2019/2020 kunne afgives senere end sædvanligt, vurderede jeg, at eleverne skulle have mulighed for at færdiggøre deres produktioner som intenderet, så de var sikret mest mulig indflydelse på den endelige bedømmelse. Dette har en konsekvens for evalueringen af forløbet, ligesom disse udfordringer har haft en indvirkning på de didaktiske overvejelser, der blev gjort undervejs.

Forløbet startede inden nedlukningen og var tiltænkt samme form som de forudgående pilotproduktioner, hvor eleverne udarbejdede en kortfilm med tilhørende tværmediale delprodukter i form af følgende *paratekster*: en plakat, en promoveringsplan og en sammenfattende præsentation, der indeholdt blandt andet filmæstetiske og genre-mæssige overvejelser, en dramaturgisk model for filmen, samt en kort refleksion over eventuelle mangler ved filmen. Der var således en direkte progression fra det tidligere produktionsforløb, og eleverne skulle vise, at de havde bevæget sig videre til nærmeste udviklingszone. Tanken var oprindeligt at stilladsere forløbet mindre end ved første produktionsforløb, men det skulle vise sig, at mere lærerstyring og stilladsning var nødvendigt for at få eleverne i mål med deres produktioner. Da det stod klart, at eleverne ikke måtte møde op på skolen eller mødes i deres produktionsgrupper, gentænkte jeg opgaven således, at eleverne i stedet skulle udarbejde en trailer til deres intenderede produktion med det benspænd, at de skulle filme individuelt med deres mobiltelefoner. Da skolen genåbnede kunne postproduktionen begynde; eleverne skulle nu sammenklippe en trailer og ovennævnte tværmediale produkter som en form for *promotional roll-out* (en formel præsentation af et produkt til et marked) for deres intenderede filmproduktion. Sundhedsstyrelsens afstandsregler betød, at de enkelte produkter måtte deles op mellem gruppens medlemmer, der således arbejdede individuelt med hver deres aspekt af den samlede produktion. Ved undersøgelsens afslutning manglede eleverne blot at lægge sidste hånd på redigeringen og deres præsentationer.

Forløbsplan (ét modul = 90 minutter):

Modul	Indhold	Læremidler
1	Præproduktion: udlevering af opgave, gruppedannelse, ideudvikling, synopsis-skrivning	Uddrag af <i>Levende Billeder</i> (Dahl et al, 2020), Raskins syv parametre
2	Præproduktion, virtuelt: udlevering af tilrettet opgave, læsning af teoritekster, udarbejdelse af ny synopsis	"Filmtrailer" fra <i>De korte medieformater</i> (Holm Andersen & Hansen, 2019), FEMO-videoessay
3	Produktion, virtuelt: individuel optagelse	Mobiltelefoner
4	Produktion, virtuelt: status, videre optagelse	Mobiltelefoner
5	Produktion, virtuelt: status, videre optagelse	Mobiltelefoner
6	Postproduktion: overførsel af optagelser, redigering, analyse af trailereksempler i fællesskab	Redigeringscomputere, redigeringsprogrammet Vegas Pro 15, elevernes egne trailereksempler
7	Postproduktion: opfølgning på teori om trailergenren, redigering, individuelt arbejde med tværmediale produkter, løbende peer feedback	Trailer til spillefilmen <i>Ex Machina</i> (Garland 2014), redigeringscomputere, redigeringsprogrammet Vegas Pro 15, Google Slides, plakatværktøjet Canva

8	Postproduktion: redigering, individuelt arbejde med tværmediale produkter, løbende peer feedback	Redigeringscomputere, redigeringsprogrammet Vegas Pro 15, Google Slides, plakatværktøjet Canva
9	Postproduktion: redigering afsluttes, tværmediale produkter færdiggøres, indsamling af empiri (interviews og spørgeskemaer)	Redigeringscomputere, redigeringsprogrammet Vegas Pro 15, Google Slides, plakatværktøjet Canva
10	Fremvisning: præsentation af produktioner, peer feedback	

I de følgende afsnit foretager jeg nedslag i udvalgte moduler fra forløbet, hvor anvendelsen af læremidler har spillet en central rolle.

1. Modul: Præproduktion

I forløbets første modul skulle eleverne begynde arbejdet på en synopsis til deres film. Synopsen skulle indeholde elementer, der trak på tidligere teoretisk viden (et kort resumé af fortællingen, præmis, målgruppe, filmæstetiske og genremæssige overvejelser) og skulle sikre, at eleverne fik udarbejdet et solidt grundlag for deres produktion. Eleverne skulle med udgangspunkt i teorien altså tingsliggøre deres faglige viden og abstrakte ideer til et konkret, mediefagligt artefakt, der kunne fungere som udgangspunkt for deres praktiske arbejde; modulet er således første trin i en proces, hvor teori kobles til praksis.

I dette modul var der fokus på læremidler af henholdsvis didaktisk og semantisk karakter, nemlig et kapitel fra *Levende Billeder* om dramaturgi som eleverne tidligere havde læst, og et kort oprids af filmforsker Richard Raskins syv parametre for kortfilm, som eleverne skulle omformulere til enkelte sætninger, der kunne fungere som rettesnor for deres produktioner. Ifølge Jens Jørgen Hansen kan didaktiske læremidler inddeles i flere forskellige genrer, og *Levende Billeder* ville i denne optik falde under kategorien *informerende tekster*:

”Informerende tekster formidler og forklarer informationer om et emne og giver mulighed for både ’leksikalsk viden’ og ’faglig viden’. Den leksikalske viden viser sig ved, at informerende tekster er optaget af at beskrive fænomener – hvad er et koralrev, hvad er demokrati, hvad er romantik? Informerende tekster vil også være optaget af at forklare fænomener, dvs. kategorisere et fænomen i forhold til andre fænomener og måske skabe taksonomier [...]” (Hansen 2010: 110).

Teksten om de syv parametre er taget fra MonsoonTVs hjemmeside, der er udarbejdet af folk fra Gøglerkolens Medie- og skrivelinje. Teksten er rettet imod brug af Medie- og skrivelinjens elever som opslagsværk til film- og medieproduktioner. Denne tekst falder derfor ind under den underkategori af semantiske læremidler, Hansen beskriver som *didaktiske tekster*. Disse er defineret som tekster, der ”er produceret til skolen eller andre uddannelsesinstitutioner med elevens læring som mål. Disse tekster benyttes i specifikke læringssitu-

ationer og er knyttet til anvendelse i en skolekontekst.” (Hansen 2010: 54). Som nævnt bliver semantiske læremidler først læremidler i kraft af lærerens didaktiske design; det var grunden til, at eleverne skulle omskrive parametrene til enkelte sætninger, som kunne indgå i præproduktionsprocessen. Intentionen med anvendelsen af de didaktiske og semantiske læremidler var henholdsvis at genopfriske kortfilmens grundlæggende dramaturgiske principper for eleverne, og at give dem en rettesnor i forhold til at opstramme deres til tider noget ambitiøse fortællinger, der næppe ville kunne realiseres indenfor de givne rammer.

3. Modul: Produktion

Grundet nedlukningen kom holdet som sagt i problemer i forhold til at afvikle produktionen på traditionel vis. Eleverne fik derfor udleveret et tilrettet opgaveoplæg, samt yderligere didaktiske og semantiske læremidler i form af en kort tekst om filmtraileren som genre fra *De korte medieformater*, og et videoessay fra 16:9 om FEMO-principperne (en række forskellige indgangsvinkler til arbejdet med billedkomposition). I produktionsmodulerne skulle eleverne desuden individuelt filme hver deres del af den samlede produktion med deres mobiltelefoner; processen blev således stripet ned og det funktionelle læremiddel, der var i fokus, var nu noget eleverne på forhånd var fortrolige med. Selvom denne fortrolighed sagtens kan være en fordel, er en atomisering af produktionsgrupperne selvfølgelig ikke ideel; derfor afholdt vi løbende møder i Microsoft Teams, hvor vi gjorde status i fællesskab og diskuterede næste skridt i mindre gruppechatrum.

Teksten fra *De korte medieformater* skulle give eleverne den nødvendige teoretiske viden om trailergenrens særlige opbygning, så det stod klart for dem, hvad jeg forventede af deres færdige produkt, mens FEMO-essayet skulle fungere som inspirationsmateriale i forhold til elevernes arbejde med deres produktioners visuelle udtryk. Hvad angår anvendelsen af mobiltelefon som funktionelt læremiddel, kommenterer Hansen: “Fokus er flyttet fra læremidler til at lære i, til læremidler til at lære med [...] For at beskrive en mobiltelefon som funktionelt læremiddel er det ikke nok at beskrive alle dens fortrinlige egenskaber [...]. Det afgørende er, hvad vi gør med mobiltelefonen i en bestemt læringsammenhæng.” (Hansen 2010: 67). Som mediefagligt artefakt skulle eleverne bruge mobiltelefonen til at anvende deres tilegnede teoretiske viden omkring kameraføring, beskæringer og perspektivers betydning for det visuelle udtryk i praksis. Her skulle eleverne altså demonstrere, om de både havde forstået den teoretiske viden, de havde opnået gennem arbejdet med didaktiske og semantiske læremidler, samt deres evne til at koble teori til praksis. Hansens tidligere udsagn trækker på Vygotskys teori om internalisering gennem mediering; et artefakt eller redskab anvendes i elevens forbindelse til og kognitive bearbejdning af omverdenen, med det udbytte at eleven udvikler sin viden om den bredere kulturelle og sociale kontekst, vedkommende indgår i.

7. Modul: Postproduktion

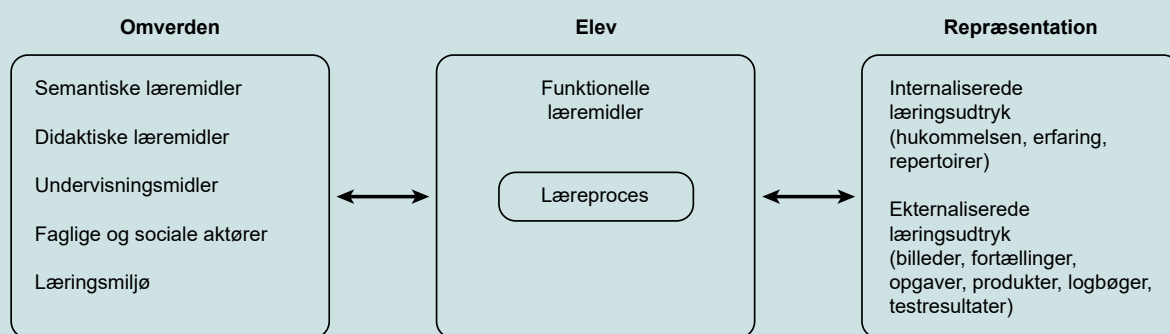
I dette modul var eleverne vendt tilbage til stedbunden undervisning med to meters afstand og postproduktionsprocessen kunne begynde at tage form. Timen startede med en genopfriskning af teori om trailergenren gennem anvendelsen af et semantisk læremiddel, traileren til Alex Garland's *Ex Machina* (2014). Eleverne lavede en kort analyse af traileren med sidemanden ud fra specifikke fokuspunkter (struktur, genre, karakter typer, temaer, virkemidler) som var særligt anvendelige i forhold til deres egen produktion. Her tog vi afsæt i arbejdet med et didaktisk læremiddel ("Filmtraileren" fra *De korte medieformater*) som teoretisk grundlag for arbejdet med et semantisk læremiddel, og sidenhen en række funktionelle i form af redigeringsprogrammet Vegas Pro 15, Google Slides til præsentationer og billedredigeringsportalen Canva, som enkelte grupper anvendte til udarbejdelse af plakat.

I pilotproduktionen havde eleverne arbejdet med en række tværmediale produkter gennem en rotationsordning, så alle på et eller andet tidspunkt var i berøring med et fagligt delprodukt. Afstandskravet på to meter betød imidlertid, at en sådan rotation mellem arbejdsstationer ville skabe besvær, så eleverne fik besked på at arbejde individuelt og løbende opdatere og give peer-feedback til hinanden, ved at præsentere deres produkter over Teams, i Google Slides/Docs eller fysisk at vise hinanden deres computerskærme. Disse tiltag blev anvendt for at sikre følelsen af deltagelse i praksisfællesskabet og oplevelsen af tingsliggørelse, selvom arbejdet hovedsageligt foregik individuelt.

Det funktionelle læremiddel i fokus var her redigeringsprogrammet Vegas Pro 15. Her er der en oplagt mulighed for at vurdere elevernes evne til at koble teori til praksis; eleverne skal sammensætte en trailer ud fra deres gruppes optagelser og får således muligheden for at demonstrere deres kendskab til trailergenren ved at arbejde med struktur og virkemidler, fx ved at manipulere med deres intenderede films kronologi, intensivere klipperytme, underlægningsmusik og lydeffekter imod klimaks og lignende. Ligeledes får eleverne mulighed for at demonstrere de tekniske kompetencer indenfor redigering, som de tilegnede sig i det forudgående produktionsforløb, hvor Vegas Pro 15 også var det primære funktionelle læremiddel.

Som opsummering på denne udlægning af forløbet vil jeg henvise til Jens Jørgen Hansens læremiddelmodel (Hansen 2010: 44), der illustrerer læreprocessen gennem tre delprocesser, der oscillerer mellem hinanden (se figuren på næste side).

Den første delproces kan altså i indeværende forløb anskues som elevernes interaktion med forskellige teoritekster og analysen af disse semantiske modstykker, men også med hinanden som deltagere i kreative praksisfællesskaber, og ej at forglemme læreren, der her indtager konsulentrollen. Eleverne opnår gennem deres arbejde med de didaktiske og semantiske læremidler en teoretisk viden, der bliver forudsætningen for den efterfølgende bearbejdning af omverdenen gennem funktionelle læremidler (mediefaglige artefakter som kame-



Hansens læremiddelmodel. Modellen illustrerer den læringsproces, eleven gennemgår i arbejdet med de forskellige typer af læremidler. Eleven interagerer med sin omverden (herunder semantiske og didaktiske læremidler), hvorefter eleven kognitivt bearbejder sine indtryk gennem anvendelse af funktionelle læremidler. Ideelt resulterer bevægelsen mellem disse delprocesser i en internaliseret og/eller eksternaliseret læringsrepræsentation (Hansen 2010: 44).

raer, redigeringscomputere, billedredigeringsprogrammer). I løbet af optage- og redigeringsprocessen understreges mediefags centrale vekselvirkning mellem teori og praksis for eleverne, og de får her typisk for alvor øjnene op for vigtigheden af de filmiske virkemidlers (billedkomposition, kamerabevægelser, underlægningsmusik, m.m.) betydning for filmproduktionens samlede udtryk. Arbejdsprocessen udmunder til sidst i en læringsrepræsentation i form af selve eksamensproduktionen, der altså kan kategoriseres som et *eksternaliseret læringsudtryk*; et konkret, håndgribeligt bevis på, at eleverne har kunnet finde ud af at omsætte den teoretiske viden til et sammenhængende produkt. Processen skulle selvfølgelig også gerne munde ud i et *internaliseret læringsudtryk* i form af vedvarende viden og praktiske kompetencer; i en verden lykkeligt befriet for COVID-19 forventes eleverne jo også at kunne forsvare de valg, de har truffet i produktionsprocessen, ved en mundtlig eksamen.

Vurdering af forløbet

Eftersom der i skoleåret 2019-2020 ikke blev afholdt eksamener på traditionel vis, var eleverne særligt bevidste omkring eksamensproduktionens vigtighed i forhold til den afsluttende bedømmelse. Det bedst egnede middel til at evaluere elevernes læring ville således være selve læringsrepræsentationen: den færdiggjorte eksamensproduktion. Derfor er det en signifikant knast for min undersøgelse, at eleverne inden deadline for aflevering af min opgave i Teoretisk Pædagogikum stadig var ved at afrunde produktionsprocessen. Hansen skitserer dog en række alternative metoder til evaluering af læremidlets læringseffekt, herunder "(...) observationer af elevernes brug af læremidler, elevernes logbøger, kvaliteten af de opgaver, som de afle-

verer i forbindelse med et forløb, og elevernes eget syn på læremidlerne ved en afsluttende evalueringssamtale.” (Hansen 2010: 178). Da det altså ikke var en mulighed at evaluere selve produktionen, blev forløbet evalueret gennem et interview med tre elever om deres oplevelse af arbejdet med læremidler, samt en kort spørgeskemaundersøgelse som alle holdets elever besvarede. Spørgeskemaet får dog primært lov til at stå i en supplerende rolle til interviewet her, da man kunne gøre den indvending, at eleverne ikke nødvendigvis er de bedste til at bedømme deres eget læringsudbytte, og de lukkede spørgsmål ikke tillader eleverne at nuancere deres besvarelser. Lignende forbehold bør også tages i forbindelse med interviewet; på trods af formaninger om, at interviewet på ingen måde ville have indvirkning på bedømmelsen af eleverne, er der ingen garanti for, at de ikke blot taler læreren efter munden. Der er altså en række usikkerheder forbundet med disse evalueringsformer, der bør suppleres med lærerens egne observationer fra timerne.

Interviewgruppen bestod af en repræsentant fra hver af de tre produktionsgrupper, der hver især lå på forskellige karakterniveauer. Denne inddeling skulle afsøge, hvordan elever på differentierede niveauer oplevede arbejdet med de forskellige typer af læremidler. På grund af de ændrede rammer havde grupperne også nogle ret heterogene arbejdsprocesser, som det kunne være interessant at undersøge læremidlernes indvirkning på.

Didaktiske læremidler

I forhold til arbejdet med didaktiske læremidler, heriblandt uddragene fra *Levende Billeder* og *De korte medieformater*, var det i særlig grad interessant at blive klogere på, hvorvidt eleverne havde fundet teorien anvendelig i forhold til planlægningen af deres produktionsproces. Her var besvarelsen enstemmigt positiv:

Elev 1: ”Ja, vi prøvede sådan at sætte det op efter aktantmodellen, og så også finde ud af karakterer og så videre. Ja, og virkemidler og forskellige ting”.

Elev 2: ”Vi kiggede også meget på dramaturgi i forhold til hvordan en trailer ligesom er opbygget og så prøvede at gøre det efter hvordan den [teksten] lige siger at det skal opbygges, i og med at det er en lille smule anderledes i forhold til hvordan det er i en spillefilm eller en kortfilm. Så det kiggede vi også på og prøvede at koble med nogle af de begreber, vi arbejdede med i starten af året (...)”.

Elev 3: ”Jeg synes at den der trailertekst vi fik var ret vigtig. Vi har brugt den som udgangspunkt for, hvordan vi skal sættes vores trailer op, fx. det der med, at man skal kunne regne ud, hvad der kommer til at ske i filmen (...)”.

Som addendum hertil viser resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, at 50% af respondenterne fandt de teoretiske tekster ”i meget høj grad” anvendelige i præproduktionen, mens 30% svarede ”i høj grad.” De didaktiske læremidler har altså tilsyneladende givet de adspurgte



elever både kvalifikationer (dvs. viden om fx virkemidler og dramaturgi) og kompetencer, her defineret som evnen til at anvende denne viden i praksis. Dette afspejler sig også i respondenternes besvarelse af spørgsmålet om teoriteksternes anvendelighed i optageprocessen, hvor 20% svarede "i meget høj grad" og 50% svarede "i høj grad". En af de interviewede elever udtrykte, at arbejdet med at koble det teoretiske begrebsapparat til små praktiske øvelser med funktionelle læremidler i grundforløbet havde skabt grobund for elevernes forståelse for vigtigheden af at have teorien med i produktionsprocessen. Det kan altså med en vis sikkerhed konkluderes, at der ikke er noget i vejen med de didaktiske læremidlers potentiale i forhold til elevernes læring, men at disse, som Hansen også ekspliciterer i sin læremiddelmodel, har brug for modspillet fra de andre læremiddeltypen for at sikre en fortsat læringsproces.

Semantiske læremidler

I forhold til de semantiske læremidler, der i dette forløb blandt andet udgjordes af eksempler på trailere, der skulle underbygge den teoretiske viden fra de didaktiske læremidler, kom følgende respons fra de interviewede:

Elev 1: "Imens jeg har redigeret, har jeg selv siddet og set trailere undervejs, så jeg ligesom fik noget inspiration og så jeg ligesom kunne huske, hvordan det sådan egentlig skulle sættes op. For ellers kommer man nok til at gøre det lidt filmagtigt, så det er meget kronologisk (...)".

Elev 2 gav udtryk for, at en lignende proces havde fundet sted i hans gruppe, mens Elev 3 var mere reserveret overfor de trailers, der var set i undervisningen og eftersøgte "mere konkrete" eksempler på trailere. Det interessante her er imidlertid både, hvordan eleverne selv opsøger materiale udenfor pensum og med afsæt i dette kvalificerer deres forståelse af teorien og derefter anvender den i praksis - i samspil med et funktionelt læremiddel.

Et af de andre nævnte semantiske læremidler, teksten om Raskins syv parametre, dukkede ikke op i interviewet eller i elevernes synopsis; dette skyldes givetvis manglende didaktisering og opfølgning. Da jeg ønskede at stilladsere processen mindst muligt, stillede jeg ikke nogen krav om, at eleverne skulle anvende teksten. Alternativt kunne man her have bedt eleverne inkorporere parametrene som kreative benspænd i deres produktioner, ligesom at man også kunne have bedt eleverne udvælge de mest brugbare parametre baseret på den feedback de fik på deres pilotproduktioner, og indskrive dem i deres synopsis for at synliggøre den faglige progression.

Funktionelle læremidler

De ændrede rammer for optageprocessen gav en blandet respons fra interviewgruppen. Elev 1 beskrev det som "et sjovt twist", mens Elev 2, der beskrev sig selv som "meget perfektionistisk", udtrykte utilfredshed med de begrænsninger som arbejdsformen satte i forhold til de ambitioner, han havde for sin gruppes produktion, herunder manglen

på mediefagligt udstyr; eleven efterspørger med andre ord specifikke funktionelle læremidler. Med henvisning til Lave og Wenger kan man sige, at tingsliggørelsen af det abstrakte her besværliggøres grundet fraværet af et nærværende praksisfællesskab. Det mest interessante svar kom dog fra Elev 3:

Elev 3: "Vi var lidt skeptiske og lidt sure over, at vi skulle bruge telefoner og ikke engang måtte samles og gøre det [filme]. Men jeg føler også, at da vi vidste at det ikke behøvede at være perfekt, det fjernede også lidt presset. Det er blevet fint som det er, sådan lidt "Youtube-horror"-type-film".

Lærer: "Jo, men der er jo også noget teori bag, hvordan den slags film ser ud (...)".

Elev 3: "Limitations breed creativity".

Det interessante her er, hvordan udskiftningen af et funktionelt læremiddel (et videokamera) med et andet (mobiltelefon) er med til at forme gruppens overvejelser omkring deres produktions æstetik og genre. Det viser en refleksivitet, der er et godt match for et kreativt fag, og illustrerer vekselvirkningen mellem læringens forskellige delprocesser i Hansens læremiddelmodel. Med henvisning til Vygotsky kan man sige, at der foregår en mediering mellem subjekt og omverden gennem fagets artefakter, der skaber en kreativ internaliseringsproces med potentiale til at føre eleven videre til sin nærmeste udviklingszone.

Det andet centrale funktionelle læremiddel i forløbet var redigeringsprogrammet Vegas Pro 15. At mestre dette er afgjort en af de mest komplekse dele af fagets praktiske dimension. I forhold til elevernes læringsudbytte var der her lidt mere spredning i besvarelserne. Den generelle holdning hos de interviewede var, at redigeringsprocessen er noget, man godt kunne have brugt mere tid på at indføre eleverne i tidligere, fx gennem dedikerede træningsmoduler, hvor eleverne sammenklipper materiale. Det er ikke uhørt at afsætte tid af til, at eleverne kan arbejde med redigering i grundforløbet, men grundet tidspress valgte jeg en mere induktiv tilgang, hvor eleverne mest af alt skulle få en fornemmelse for redigeringsprogrammet, således at de mest basale funktioner var dækket og kompleksiteten kunne øges i de længere produktionsforløb. Dette tager afsæt i Deweys teorier om erfaringslæring, specifikt når det kommer til, som Steen Beck formulerer det, at "få elever til at forbinde det praktiske livs handlinger med refleksion og teori, og målet bliver at tilrettelægge projekter, hvor erfaringen bliver central" (Beck 2019: 300). Den mere induktive tilgang kunne være en årsag til, at eleverne her i mindre grad ser en kobling mellem teori og praksis; det fremgår af spørgeskemaet, at 60% af respondenterne svarede "nogenlunde" til spørgsmålet om, hvorvidt den gennemgåede teori var anvendelig i forhold til redigeringen.

Eleverne blev i interviewet spurgt, om de følte, at de havde et læringsudbytte i redigeringsprocessen:

Elev 1: "Ja, helt klart. For eksempel sad jeg jo og redigerede på et tidspunkt, hvor vi ikke havde time, og der havde jeg ikke mulighed for at spørge nogen om hjælp, så der prøvede jeg bare ting af selv og fandt ud af det undervejs. Det var jo muligt, og det var også ret fedt bare at få lov og sidde og lege med det".

Elev 2 havde samme oplevelse og fulgte op med en betragtning om, at det er et problem, at eleverne ikke må tage de bærbare redigeringscomputere med hjem. Generelt er det en velkendt mediefaglig problemstilling, at der ganske enkelt ikke er timer nok i faget til at kunne perfektionere produktioner, og fysiske begrænsninger som fx adgang til redigeringsudstyr, kan skabe yderligere forhindringer i processen.

Opsummeret bliver eleverne efter eget udsagn bedre til at anvende selve læremidlet gennem praktisk erfaring, og gennemgår således i den henseende en læringsproces, men om dette nødvendigvis fordrer koblingen af teori til praksis kan altså diskuteres. Her skal det dog tilføjes, at flere elever i processen arbejdede aktivt med at tilføje æstetisk og genre-mæssigt passende underlægningsmusik, colorgrading og andre typer af billedeeffekter til deres produktioner. I bedste fald tyder dette på, at en eller anden form for fæstelse af teorien har fundet sted, selvom det selvfølgelig også er en mulighed, at eleverne blot baserer deres filmæstetiske overvejelser på deres egen forforståelse af filmsproget. Dette vil selvfølgelig først kunne evalueres fyldestgørende, når produktionerne er afsluttede, og eleverne har fået mulighed for at argumentere for de valg, de har truffet i processen. Ser man overordnet på de interviewede elevers udsagn, resultatet af spørgeskemaundersøgelsen og lærerens egne observationer, tegner der sig dog et overvejende positivt billede i forhold til elevernes læringsudbytte i arbejdet med de forskellige læremidler.

Afsluttende bemærkninger

Selvom vurderingen af produktionsforløbet altså kommer med flere væsentlige forbehold, står det dog efter undersøgelsen stadig klart, at de forskellige typer af læremidler hver især har forskellige *affordances*, der anvendt med omtanke kan facilitere elevernes læringsproces: de didaktiske læremidler kan introducere et anvendeligt fagsprog, der kan efterprøves og eksemplificeres af arbejdet med forskellige semantiske læremidler, hvorefter koblingen til praksis sker gennem interaktionen mellem eleverne og de funktionelle læremidler. Man behøver naturligvis ikke slavisk følge denne struktur, og der kan sagtens være ræson i at lade elevernes egne erfaringer guide arbejdet med læremidlerne i induktivt tilrettelagte forløb. Det er dog en central pointe, at ingen af disse vil kunne stå alene, hvis koblingsprocessen skal være succesfuld, ligesom at det også er tydeligt, at elevernes læringsudbytte i høj grad afhænger af den individuelle undervisers didaktisering af læremidlerne.

* * *

Rasmus Moesby Sørensen underviser i mediefag og engelsk på Maribo Gymnasium, stx og hf.



Referencer

- Andersen, Maria Rebekka Holm & Hansen, Henning Bøtner (2019): *De korte medieformater*. Systime
- Beck, Steen (2019): *Didaktisk tænkning på arbejde – en brugsbog til almindeligdidaktik på det gymnasiale pædagogikum*. Frydenlund, Frederiksberg
- Børne- og undervisningsministeriet (2017): *Læreplan for mediefag C – hf, stx 2017*
- Dahl, Anders et al. (2020): *Levende Billeder – grundbog i mediefag*. Systime
- Dolin, Jens & Kaspersen, Peter (2017): "Læringsteorier". Jens Dolin et al (red.): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag, s. 156-208
- Hansen, Jens Jørgen (2010): *Læremiddellandskabet – fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag, København
- Harboe, Jette Meldgaard & Poulsen, Henrik (2011): *Zoom – grundbog i medier*. Gyldendal, København
- Olsen, Mimi (2014): "Kamera i klassen – et konversationsanalytisk blik på produktionsprocessen i mediefag", opgave fra masteruddannelsen i gymnasiepædagogik, SDU
- Olsen, Mimi et al. (red.) (2018): *Fagdidaktik i Mediefag*. Frydenlund, Frederiksberg

Anvendte websider

- Børne- og undervisningsministeriet (2017): [Læreplanen for mediefag c – hf, stx 2017](#). Tilgået 29/11-2021
- [De Syv Parametere](#). Tilgået 29/11-2021
- Granild, Dorte (2016): [FEMO – Fire veje til filmiske frames](#). Tilgået 29/11-2021

Fra klasseværelse til teenageværelse: Den virtuelle kobling mellem teori og praksis i mediefag

Af Simon Maarupgaard Christiansen

Mediefags vekselvirkning mellem teori og praksis spiller en fundamental rolle for elevernes mediebevidsthed, hvorfor dette didaktiske hovedprincip må opfattes som fagets vare- samt kvalitetsmærke, der ikke bare definerer fagets historie, men også fagets udviklingspotentiale for fremtidens mediefagsundervisning (Hansen & Schou 2018). I de tidlige år med filmundervisning var der en overvægt af teorifokus i undervisningen, hvilket blandt andet kan tilskrives det faktum, at filmproduktion var både dyrt og svært tilgængeligt. Der er dog løbet meget vand i åen siden da, hvor der i dag er langt bedre og billigere muligheder for at imødekomme og arbejde med 2017-reformens bredere mediebegreb (Højer 2018). Med covid-19s indtog bliver forholdet mellem teori og praksis i faget dog udfordret, hvorfor denne artikel ser nærmere på, hvordan balancen kan genoprettes i en virtuel kontekst.

Det kan føles som et midlertidigt tilbagetog til et mere utilgængeligt mediefag, når undervisningen omlægges til virtuel undervisning på grund af coronakrisen, hvorved fagets funktionelle læremidler i form af skolens video- og redigeringsudstyr bliver utilgængeligt for eleverne. Derudover problematiserer den fysiske distancering det at samles om et projektbaseret gruppearbejde. I forlængelse heraf kan der opstå en undervisningsform, som atter favoriserer en tungere teoretisk undervisning, hvormed skævvridningen mellem teori og praksis genopstår. Fagets didaktiske hovedspor bliver således atter udfordret, når eleverne sidder isoleret på deres respektive værelser. Dermed vanskeliggøres det at indgå i et projektarbejde, hvori den fysiske håndtering af udstyr i forbindelse med projektbaseret gruppearbejde fremstår som en central del af fagets faglige mål. Med afsæt i denne problematik har jeg undersøgt, hvordan vekselvirkningen mellem den teoretiske og praktiske dimension af faget kan opretholdes, når undervisningen skal foregå virtuelt.

Med henblik på at undersøge dette afviklede jeg i januar til marts 2021 et mediefagsforløb, hvor al undervisning foregik virtuelt. Det er denne undervisning, som agerer genstandsfelt for artiklens undersøgelse. I et forsøg på at kvalificere forståelsen af den konkrete undervisning har de involverede elever besvaret et spørgeskema, hvori de både kvantitativt og kvalitativt beskriver, hvordan de har oplevet undervisningen.

Artiklen har således til hensigt at afdække nogle af de faktorer, der kan skrues på i den virtuelle undervisning i forhold til at understøtte fagets kobling mellem teori og praksis.

Virtuel undervisning

Trods en lettere blind indgangsvinkel til den virtuelle undervisning, hvilket formodentlig kan tilskrives en del manglende erfaring hermed, vidner en større undersøgelse fra 2020 ikke desto mindre om, hvordan landets gymnasielærere på imponerende vis omstillede deres undervisning fra klasselokalet til et virtuelt miljø, da den første nedlukning blev en realitet i gymnasieskolen i marts 2020 (Haugaard 2020). Undersøgelsen er udarbejdet af professor og leder af Center for Gymnasieforskning, Ane Qvortrup, som hæfter sig ved, at lærerne gjorde det utrolig godt ud fra de vilkår, de var stillet (Haugaard 2020: 32). Hun peger dog også på, at kvaliteten af den virtuelle undervisning ikke kan sammenlignes med den vanlige undervisning, da både undervisningens variation og elevernes motivation påvirkes negativt (Haugaard 2020: 34-35).

Gymnasiets praksisorienteret fag var i denne forbindelse særligt udfordret. Dette beskriver EVA blandt andet i en evalueringsrapport fra 2021, hvori erfaringerne fra nødundervisningen, der fandt sted i foråret og forsommeren 2020, belyses. Grundet disse udfordringer i de praksisorienteret fag "valgte nogle af de interviewede lærere at fokusere på fagenes teoretiske indhold og skyde de praktiske elementer til et senere tidspunkt" (EVA 2021). Denne udskydelse synes dog at være særlig problematisk i mediefag, når eksempelvis fagets lærerplan beskriver, hvordan "det er et afgørende didaktisk princip i mediefag at integrere den teoretisk-analytiske undervisning i den praktisk-produktionsmæssige og omvendt". Såfremt fagets discipliner skal opleves som en helhed, forekommer det således relevant at konstruere en virtuel undervisningsform, som tilgodeser og understøtter begge dele – både den praktiske og teoretiske del af faget, hvoraf førstnævnte fremstår som den største udfordring at implementere i den virtuelle undervisning.

Vekselvirkningen mellem den praktiske og teoretiske undervisning formodes også at være en mulig løsning på nogle af de udfordringer, som Qvortrup beskriver. Såfremt undervisningen fordeles ligeligt mellem fagets teoretisk-analytiske og praktisk-produktionsmæssige dele vil eleverne formentlig opleve en helt naturlig variation i undervisningen og dermed afhjælpe deres frustrationer med en ensformig undervisningsform. Qvortrup peger også, hvordan det sociale og læringsmæssige fællesskab spiller en betydningsfuld rolle for sammenhængen "mellem elevernes oplevelse af mulighed for at være i dialog med hinanden og deres oplevelse af, at de klarer sig godt i undervisningen og synes, det er sjovt" (Haugaard 2020: 34). Det projektbaserede gruppearbejde i mediefag synes i denne forbindelse at kandidere til at kunne skabe en naturlig social og læringsmæssig ramme, hvori den faglige dialog og arbejde eleverne imellem muliggøres. Jeg vil derfor i

det følgende redegøre for den teoretiske ramme, som vil omfavne det praktiske såvel som sociale læringsrum i forbindelse med den virtuelle mediefagsundervisning.

Læring i et erfaringsperspektiv

Det praktiske arbejde i mediefag er både sanseligt og intuitivt, fordi eleverne i den skabende proces konstant analyserer og fortolker deres oplevelser. Denne form for læring er parallel til John Deweys didaktiske begreb "learning by doing", som henviser til mulighederne forbundet med en induktiv læringsproces (Arlie-Søborg 2018). Dewey er blandt andet kendt for begrebet *refleksiv læring*, der involverer tænkning og brug af teoretisk tænkning som instrument til problemløsning. I mødet med eleverne bliver målet i denne forbindelse at tilrettelægge projekter, hvor erfaring bliver et centralt element – en erfaring som efterfølgende skaber rum for refleksion og derigennem læring. Deweys teori om erfaringslæring afspejler således en typisk struktur inden for projektarbejde, som ofte er særlig populær på uddannelser, hvor projektorientering, anvendelse og innovation står som fremtrædende elementer (Beck 2019: 300).

Dette er ingen undtagelse for mediefag, hvor der for eksempel i grupper skal planlægges, gennemføres og distribueres en medieproduktion. I den virtuelle undervisning bliver det således vigtigt at kunne opretholde elevernes praktiske udfoldelsesmuligheder, hvis denne form for erfaringslæring skal kunne realiseres gennem projektbaseret arbejde. Den virtuelle ramme er altså nødt til at understøtte denne arbejdsform. Fagets praktiske dimension tiltrækker også en elevgruppe, der godt kan lide at lære i praksisfællesskaber, hvor de sociale relationer vægtes højt (Arlie-Søborg 2018). Dette fokus på et praksisfællesskab med plads til sociale relationer eleverne imellem fremstår ligeledes vigtigt i forbindelse med den virtuelle undervisning, hvor Qvortrup netop peger på, hvordan det sociale og læringsmæssige fællesskab spiller en betydningsfuld rolle for eleverne oplevelse af undervisningen og i sidste ende for deres motivation (Haugaard 2020). I denne forbindelse er det således relevant at anskue undervisningen ud fra et perspektiv, som omfavner læring i en social og praksisorienteret kontekst.

Læring i et situeret perspektiv

Jean Lave og Etienne Wenger har udviklet teorien omhandlende situeret læring, som peger på, hvordan læring bliver til mellem mennesker. Der er altså tale om en grundlæggende social aktivitet eller et praksisfællesskab, hvor læringen finder sted og derfor anskues som en social og situeret aktivitet (Beck 2019: 306-307). Læring, kognition og viden skal således forstås ud fra "individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer, hvor det er analysen af relationerne, der giver indhold til de enkelte elementer, og ikke de enkelte elementer, der forklarer relationerne" (Nielsen 2013: 175).

Teorien om situeret læring udspringer blandt andet af en undersøgelse

se i 1988, hvor Lave finder frem til, hvordan vores kognitive kapacitet har en forbundenhed til en given kontekst; vores kognitive færdigheder er altså indlejret i en række kontekstuelle sammenhænge (Nielsen 2013: 175-176). Et centralt begreb i teorien er *legitim perifer deltagelse*, som netop knytter an til forestillingen om måden, vi er sammen på (Beck 2019: 307). Begrebet spiller en central rolle i den forstand, at det anvendes til at analysere og beskrive de dynamiske processer forbundet med deltagelsen i praksisfællesskabet. I et sådant fællesskab kan man både være en erfaren deltager såvel som nybegynder – det er netop gennem deltagelsen med de andre, at læring opstår (Beck 2019: 307). Viden er således ikke noget, der blot skal "overføres", men snarere noget som altså genereres igennem deltagelse (Nielsen 2013: 177-178).

Denne forståelse af læring og viden som et relationelt fænomen skaber dermed en forudsætning for læring, hvor det er nødvendigt at få adgang til deltagelsen i praksisfællesskabet. Dette er særligt interessant i en virtuel kontekst, hvor det at indgå i et praksisfællesskab er nødt til at gentænkes. I et situeret perspektiv får læreren en medierende rolle, hvorved lærerens betydning skal forstås i relation til, hvordan elevernes forudsætning for deltagelse i praksisfællesskabet øges (Nielsen 2013: 185). Den virtuelle undervisning, såvel som lærerens planlægning heraf, er altså nødt til at forholde sig til, hvordan elevernes læringsbaner og mulighed for at arbejde sammen og understøtte hinanden kan skabes og opretholdes. Dette skal både understøtte elevernes læringsudbytte samt nedtone oplevelsen af at være overladt til sig selv på teenageværelset.

Forløb og evaluering

Undervisningen, som danner ramme for min undersøgelse, tager afsæt i ét enkelt forløb med temaet ungdom. De underviste elever består af forskellige stamhold, som tilsammen udgør 1.imtu me. Der er tale om 13 drenge og 8 piger, som alle går i 1.g på stx. Hele forløbet er afviklet virtuelt under den anden coronanedlukning, hvorfor al undervisning er blevet afholdt som synkron undervisning på Google Meet fra januar til marts 2021. Via Google Meet har eleverne kunnet deltage i undervisningen som ét stort samlet hold eller som mindre grupper efter behov. Forløbet tager sit teoretiske afsæt i bogen *UNGDOM – Forløb i medier* (Lysne & Schucany 2017). Eleverne har undervejs i forløbet beskæftiget sig med *Daggystyle* (DR 2018-2019), *Skjold og Isabel* (Hansen 2018), *SKAM* (NRK 2015-2017), *Ultra Nyt* (DR 2020) og *John Dillermand* (DR 2021). Eleverne har altså skullet arbejde på tværs af fiktionsserier, dokumentarer, nyheder og nyere medier som alle er forankret i ungdomstematikken. Temaet er dertil blevet anskuet ud fra flere forskellige perspektiver, herunder historiske, kulturelle, samfundsmæssige og globale perspektiver.

I overensstemmelse med Dewey vil man i et situeret perspektiv sige, at læring blandt andet inkluderer meningsgivende omgivelser, hvorved individets læring kan realiseres (Tinggaard 2009: 16). Ungdomste-

matikken er i denne sammenhæng tiltænkt at skulle muliggøre, at de kan bruge deres omgivelser, hvortil deres egne teenageværelser skal understøtte undervisningen på en meningsfuld måde. Dertil forventes ungdomstematikken også at have formodet opgaveværdi for eleverne, da temaet netop inddrager elevernes livsverden, hvor eleverne potentielt vil opleve en personlig relevans, som skal styrke deres motivation og understøtte deres deltagelsesmuligheder (Krogh & Andersen 2020: 254).

Forløbet blev afviklet på følgende måde (ét modul = 95 minutter):

1: Ungdom	Introduktion til temaet ungdom. Som opvarmningsøvelse skulle eleverne indkapsle "ungdommen" via stillbilleder. Dertil så de første afsnit af <i>Doggystyle</i> , som efterfølgende blev analyseret.
2: Skjold og Isabel	Eleverne arbejdede analytisk med første del af <i>Skjold og Isabel</i> . De arbejdede både med Instagram og dokumentaren med henblik på at afdekke, hvordan ungdommen skildres på tværs af forskellige formater.
3: Produktionsvilkår i Danmark	Eleverne skulle lægge en plan for, hvordan de ville producere deres egen ungdomsfilm. De kom fx med et bud på, hvordan de ville finansiere deres film. Dertil producerede de en lille teaser for deres hypotetiske ungdomsfilm.
4: SKAM	Eleverne arbejdede med den norske webserie SKAM. De både så og analyserede et af seriens afsnit, hvorefter de blev præsenteret for seriens tværmedielle kvaliteter.
5: Tværmedialitet på Instagram	Eleverne skulle ud fra udvalgte benspænd formidle et fiktivt ungdomsunivers (med udgangspunkt i deres ungdomsfilm fra modul 3) gennem Instagram.
6: Tværmedialitet på Instagram	De forskellige grupper præsenterede deres produkter fra sidste modul samt redegjorde for yderligere refleksioner forbundet med deres arbejdsproces.
7: Ultra Nyt	Eleverne arbejdede med <i>Ultra Nyt</i> med henblik på at undersøge, hvordan nyheder formidles til børn og unge.
8: Ultra Nyt	Eleverne producerede deres egne nyhedsindslag, som skulle ligne <i>Ultra Nyt</i> i både form og æstetik. Hertil skulle de leve op til <i>Ultra Nyts</i> journalistiske dogmer.
9: John Dillermand	Eleverne arbejdede med <i>John Dillermand</i> . Eleverne undersøgte seriens dramaturgi og fortælleforhold for at blive klogere på den daværende samfundsdebat omhandlende serien.
10: Videoessay	Eleverne skulle producere et videoessay, som netop forener teori og praktisk videoarbejde. De kunne vælge mellem to opgaver om henholdsvis SKAM og <i>Ultra Nyt</i> .

11: Videoessay	Eleverne arbejdede videre med deres videoessays. Et af opgavekravene var blandt andet, at de skulle inkorporere en næranalyse.
12: Evaluering	Både eleverne og jeg selv gav feedback på deres videoessays.

Efter forløbets afslutning evaluerede klassens 21 elever hele forløbet via et spørgeskema på Lectio. Spørgeskemaet bestod af både kvantitative og kvalitative svarmuligheder, som havde til formål at måle på, hvordan eleverne har oplevet undervisningen i forhold til vekselvirkningen mellem teori og praksisarbejde, de praktiske udfoldelsesmuligheder i den virtuelle undervisning, motivation og læringsudbytte. Uddrag af elevernes besvarelser indgår i de følgende afsnit med henblik på at undersøge, hvordan vekselvirkningen mellem den teoretiske og praktiske dimension af faget kan sikres og opretholdes i en virtuel kontekst.

Vekselvirkningen mellem praktisk og teoretisk undervisning

I spørgeskemaet svarer 38,1% af eleverne, at der er en meget god balance mellem det praktiske og det teoretiske, efterfulgt af 47,6% som svarer, at der er en god balance mellem det praktiske og teoretiske. En elev tilføjer uddybende i forhold til, om det har givet mening at veksle mellem de to dimensioner: "ja det har det rigtigt meget. For det bliver ikke så langtrukket og man kan bevare sit fokus igennem hele modulet". Elevens svar synes således at bekræfte, at eleverne ikke kun oplever en god balance mellem fagets to dimensioner, men at det også bidrager til at skabe en positiv variation, som netop gavner den pågældende elevs koncentrationsevne. Det lægger sig ligeledes i slipstrømmen af Qvortrups undersøgelse, hvor hun peger på, hvordan der kan spores en sammenhæng mellem elevens oplevelse af kvalitet og variation, samt mellem variation og det at opleve undervisningen som sjov i den virtuelle undervisning (Haugaard 2020: 34). Dette kan også spores i klassen her, hvor en elev beskriver, hvad der har været særligt interessant/motiverende i undervisningen: "at vi har lavet en masse sjove ting, så det ikke bare har været læsestof... men derimod været noget hvor vi kom ud og prøvede det selv". Den praktiske undervisning har således spillet en vigtig rolle i at skabe en sammenhæng mellem variation og elevens oplevelse af undervisningen som værende sjov. Denne opfattelse af undervisningen som sjov afspejles også i klassens generelle motivation for undervisningen, hvor 66,7% svarer, at de i høj grad har følt sig motiveret.

Flere elever giver også udtryk for, at koblingen mellem teori og praksis er gavnlig for deres måde at lære på. Hertil svarer en elev: "Det er vel nok den bedste måde der kan tænkes, hvis jeg selv skulle sige det. Det giver egentlig meget god mening, at man evt. lærer noget om et emne enten ved at man selv ser/læser noget materiale eller at læreren holder et oplæg, hvor vi efterfølgende bekræfter og fordyber os i emnet ved

at gå ud og lave noget praktisk selv". Eleven sætter i denne forbindelse ord på en læringssituation, som kan knyttes an til Deweys erfaringsperspektiv. Elevens beskrivelse understøtter altså, hvordan teorien giver anledning til fordybelse, som efterfølgende kan anvendes i et praksisperspektiv; med andre ord anvendes der både tænkomsomhed og brug af teoretisk tænkning som instrument til problemløsning (Beck 2019: 300). Denne tilgang til undervisningen fordrer samtidig et højt læringsudbytte målt på elevernes egen opfattelse heraf. 71,4% svarer, at de i høj grad har fået noget ud af undervisningen. En elev kobler i denne forbindelse læringsudbyttet med vekselvirkningen mellem teori og praksis, hvortil vedkommende skriver: "Jeg får en bedre forståelse for teorien, når jeg laver praktiske øvelser. Når jeg lærer teorien gennem praktiske øvelser, giver det en anden forståelse af teorien, og jeg husker teorien lidt bedre". Der finder altså en form for dybdelæring sted, når eleverne får lov til at arbejde praksisorienteret, hvorved de selv oplever, at de har nemmere ved at lære teorien.

Opfattelsen af den gavnlige effekt forårsaget af vekselvirkningen mellem teori og praksis går stort set igen gennem alle eleveres besvarelser. Eleverne oplever altså en varierende undervisningsform, hvor de både føler sig motiveret og vurderer læringsudbyttet som højt. Nærlæser man nogle af de andre besvarelser, begynder der dog også at vise sig flere interessante faktorer, som spiller ind i forbindelsen med den virtuelle afvikling og praktiske udfoldelse af undervisningen.

Praktiske udfoldelsesmuligheder i den virtuelle undervisning

En elev, i tråd med mange af de andre, sætter ord på, hvordan vedkommende har følt sig motiveret: "Overordnet kan jeg godt lide ideen med, at undervisningen skifter mellem teoretisk undervisning og praktisk undervisning, så du ved, at du får lov til at være lidt kreativ, og måske komme lidt væk fra computeren [...]". Her peger eleven på, hvordan den kreative undervisningsform påskønnes såvel som adspredelsen væk fra computeren. Dette kan således knyttes direkte til den konkrete virtuelle undervisning, hvor der opstår nye krav til elevernes omgivelser, såfremt eleverne skal løse de praktiske opgaver væk fra computeren på en meningsfuld måde.

Det er hertil hensigtsmæssigt, hvis elevernes kontekst er tænkt ind i undervisningssituationen. Et eksempel herpå er, da eleverne arbejdede med DR's *Ultra Nyt*. I det pågældende modul skulle eleverne beskæftige sig med nyhedsformidling og i den forbindelse skabe deres eget nyhedsindslag, hvori deres udtryksform skulle stemme overens med *Ultra Nyts* nyhedsformat målrettet unge. Som en del af den gennemgåede teori stiftede eleverne bekendtskab med tv-nyheders opbygning i form af dramaturgi og brugen af studiet som nyhedsarena, hvorefter de skulle arbejde analytisk (på et teoretisk niveau) med *Ultra Nyt*. Teorien blev efterfølgende udfoldet i den virkelige verden, hvor eleverne blandt andet ombyggede deres egne værelser til regulære nyhedsstudier, som lignede *Ultra Nyt*. Forløbets tema og vinkling af

nyheder mod børn og unge bliver i denne forbindelse et vigtigt element i måden at aktivere elevernes omgivelser på. Samtidig med at adspredelsen væk fra computeren fortsat fastholder elevens læring. Det er altså svært at forestille sig, at eleverne kunne bygge tilsvarende nyhedsstudier, såfremt de havde befundet sig på skolen, hvilket synes at understrege, hvordan temaet positivt understøtter den virtuelle undervisning.

Temaet ungdom synes således at understøtte to væsentlige elementer i undervisningen: For det første motiverer det eleverne, at de kan spejle sig selv i emnet, hvilket en elev giver udtryk for: "Emnet ungdom har også gjort denne undervisning mere motiverede, fordi man kan nemmere relatere til emnet". Temaet spiller dog også en central rolle for elevernes udfoldelsesmuligheder i den virtuelle undervisning, som eksemplet med elevernes nyhedsstudier illustrerer. Eleverne oplever generelt, at den praktiske dimension fungerer godt. 23,8% svarer, at det fungerer meget godt, 42,9% svarer, at det fungerer godt og 23,8% svarer, at det fungerer nogenlunde. En elev uddyber i denne forbindelse, hvordan den praktiske del af undervisningen opleves: "Mange af tingene vi lavede i emnet om ungdom var ting man kunne lave derhjemme fra. Da vi arbejdede med Instagram fungerede det måske endda bedre end hvis man var på skolen, da vi kunne tage billeder og videoer af ting derhjemme". De virtuelle udfordringer forbundet med den praktiske undervisning bliver ifølge elevens udsagn vendt på hovedet, hvortil elevernes mulighed for at udtrykke sig i stedet forstærkes af deres omgivelser, som stemmer overens med ungdomstemaet.

Det specifikke arbejde med Instagram i forløbets femte modul, hvor de i grupper skulle formidle et fiktivt ungdomsunivers gennem en Instagram-profil - som eleven ovenfor refererer til - er interessant af flere årsager. Mediet er interessant for eleverne, da det i sig selv relaterer til elevernes egen livsverden. Det er samtidig et medie, som kan anven-

Instagram som funktionelt læremiddel rummer forskellige muligheder ift. elevernes arbejde:

Opslag: Eleverne kan via opslag arbejde med fx stillbilleder og billedkomposition. De kan samtidig arbejde med paratekster i form af tekstbeskrivelser til deres respektive opslag. Dette kan endvidere udtrykkes multimodalt i form af både tekst og emojis.

Stories: Her kan eleverne lægge stillbilleder samt små videoer op, som efterfølgende kan gemmes under deres profil som højdepunkt (dette kan være vigtigt, da en story forsvinder efter 24 timer). De kan endvidere tilføje nye multimodale udtryk til deres stories i form af gifs.

Reels: Instagrams svar på TikTok-videoer. Formatet lægger op til, at eleverne kan producere korte og underholdende videoer. Formatet har endvidere skabt diverse trends ift. de forskellige videoer, der produceres af mediets brugere - eleverne kan evt. vælge at lade sig inspirere af disse.

Profilopsætning: Profilbillede, bio (profiltekst) samt højdepunkternes billeder og navne er alle med til at forme profilens samlede æstetiske udtryk. Det kan således være en opgave i sig selv at finde frem til, hvordan profilen skal udformes.

des som både semantisk og funktionelt læremiddel. Eleverne arbejdede eksempelvis med dokumentaren *Skjold og Isabel*, hvor de skulle mime instruktørens egen arbejdsproces i relation til udarbejdelsen af dokumentaren, idet de skulle analysere Skjold og Isabels (hovedpersonerne i dokumentaren) Instagram-profiler. Instagram blev dermed anvendt som semantisk læremiddel. Det er dog særligt som funktionelt læremiddel, at Instagram bliver interessant i en virtuel kontekst. I forlængelse af deres arbejde med *SKAM* skulle eleverne selv forsøge at skabe en tværmediel ekspanderende af deres eget fiktive ungdomsunivers via Instagram. Arbejdet gik ud på, at eleverne konstruerede en fiktiv profil for deres hovedperson, hvormed de respektive billeder og videoklip skulle stemme overens med det ungdomsunivers, de havde arbejdet med i et tidligere modul. Dette er således en anden måde at arbejde med storytelling på end gennem et mere klassisk og stramt struktureret narrativ leveret via film.

Instagram bliver i denne forbindelse en nøgle til at muliggøre et projektbaseret arbejde, hvor eleverne kan bidrage til et fælles projekt hver for sig. En elev beskriver det sådan: "De praktiske øvelser blev lavet til, at vi kunne lave dem individuelt, men stadig arbejde sammen som gruppe". I forbindelse med elevernes tværmedielle arbejde oprettede de respektive grupper hver deres profil, som de alle kunne tilgå. Det var således muligt at bidrage til det samlede projekt fra deres respektive værelser, hvor de enkelte gruppemedlemmer eksempelvis kunne bidrage med at uploade billeder og videoklip til gruppens profil. Instagram som funktionelt læremiddel er således med til at facilitere en gruppe- og projektbaseret arbejdsform, som faktisk lader sig gøre i den virtuelle undervisning. Dette underbygges af en elev, som svarer på, hvad der har været særligt interessant/motiverende: "At vi har lavet "projekter", altså at der har været noget praktisk at lave [...]".

Det virtuelle praksisfællesskab

Som allerede nævnt spiller det sociale og læringsmæssige fællesskab en vigtig rolle i den virtuelle undervisning (Haugaard 2020: 34). Det understreges af elevevalueringen: "Holdarbejde er det mest interessante, ISÆR når vi sidder derhjemme". Arbejdet med elevernes tværmedielle projekter og Instagram har i denne sammenhæng forsøgt at bidrage til at understøtte en social arbejdsform. I et situeret læringsperspektiv er det afgørende, at elever har adgang til praksisfællesskabet, hvorfor den praktiske ramme er nødt til at kunne rumme det arbejde, som eleverne skal samles omkring. Et værktøj som Instagram bliver dermed vigtigt, da det understøtter elevernes fælles arbejde og dermed understøtter elevernes deltagerbaner i forhold til det at indgå i et praksisfællesskab (Nielsen 2013: 185). Vigtigheden af dette beskrives blandt andet af denne elev, som uddyber, hvad der er interessant/motiverende i undervisningen: "Fælles produktioner i vores faste grupper. Man får muligheden for at hjælpe hinanden på vej, hvilket også giver et fantastisk sammenhold og mere motivation". Hertil er det særligt interessant, hvordan eleven beskriver, at der i de respektive grupper er mulighed for at hjælpe hinanden på vej. Der sy-

nes således at kunne anes et praksisfællesskab, hvor en elev får mulighed for at understøtte de andre elever fra at bevæge sig fra perifer position til at bevæge sig mod en mere legitim position. Det skaber en mulighed for, at der genereres viden gennem den virtuelle deltagelse. Dette blev eksempelvis meget tydeligt, da eleverne i forbindelse med deres tværmedielle projektarbejde skulle besøge de andre grupper på Google Meet, hvor de skulle stjæle hinandens bedste idéer og inkorporere dem i deres eget arbejde.

En anden elev sætter også ord på, hvordan det sociale aspekt har spillet en vigtige rolle: "Samarbejdet. Det har været en næsten helt ny oplevelse at skulle arbejde sådan rigtig sammen omkring en film. Og hvordan man inddelte hver rolle ud mellem sine kammerater. Produktionen har også gjort meget indtryk på mig, og hvor mange ting der rent faktisk skal til for at lave en god og imponerende film". Rollefordelingen, som eleven beskriver, har løbende fundet sted forløbet igennem. Den har dog været særligt fremtrædende i det afsluttende projekt, hvor eleverne i grupper skulle producere et videoessay. Hertil kunne de vælge mellem to forskellige opgaveformuleringer med et fokus på enten *SKAM* eller *Ultra Nyt*. Eleverne skulle producere et veltilrettelagt videoessay, som både rummede næranalyse og anvendelse af relevant teori fra forløbet. Som et ekstra krav skulle de endvidere uddele roller imellem dem, hvor de fik nogle ansvarsområder. Disse områder blev eksempelvis uddelt efter, hvad de hver især var gode til. Meningen var at styrke elevens engagement og dermed øge den aktive deltagelse i praksisfællesskabet. I et situeret perspektiv er det nemlig gennem "en stadig mere engageret deltagelse i en fælles praksis, at det lærte får mening" (Nielsen 2013: 178). Som lærer var det også tydeligt at opleve eleverne arbejde kvalificeret med både det teoretiske og praktiske i udarbejdelsen af deres videoessays, som grundet sin placering som det afsluttende projekt viste, hvordan eleverne gradvist var blevet dygtigere til at arbejde med mediefaglige opgaver.

Den virtuelle tungsindighed

På trods af forløbets forskellige initiativer til at imødekomme den virtuelle undervisnings udfordringer er der dog fortsat problemer at spore i nogle af elevernes besvarelser. Mange af eleverne oplever, at de deltager mindre og lærer mindre i den virtuelle undervisning, end hvis de havde haft mediefagsundervisning på skolen. 28% svarer, at de deltager mindre aktivt sammenlignet med den vanlige undervisning på skolen. Dertil svarer 33%, at de vurderer deres læringsudbytte for mindre sammenlignet med den fysiske undervisning. En elev finder det eksempelvis meget slemt og uddyber: "Hader det. Det føles som om at alt er teoretisk. Vi kan ikke lave gode film og føler mig mindre motiveret". En anden elev har dog haft den modsatte oplevelse og skriver: "Læreren har været god til at hjælpe og uddybe det man skal, så man forstår det igennem en skærm. Det synes jeg tit godt kan være lidt svært. Men det har læreren været rigtig god til. Han er også god til at komme ud i de enkelte grupper og sørge for at de har forstået det hele, og spørge om de har spørgsmål, de måske ikke havde lyst til at

spørge om på klassen". Hvorvidt der er tale om en forfejlet eller vellykket lærerrolle kan dog være svært at finde frem til. Denne diskrepans kan måske mest af alt skyldes, at den virtuelle undervisning generelt bare er lidt mere bøvlet.

Der rejser sig desuden et spørgsmål om, hvorvidt der ikke også kunne være tale om en helt generel træthed forbundet med den virtuelle undervisning. En elev beskriver eksempelvis: "Jeg synes mediefag gør det godt med virtuel undervisning, men virtuel undervisning i det hele taget er jeg bare ikke særlig stor fan af. Virtuel undervisning trækker ned i alle fagene, hvis man spørger mig". Der er således nogle ydre faktorer uden om den specifikke mediefagsundervisning, som påvirker elevernes samlede opfattelse af undervisningen i en negativ retning. Vi kan kalde dette for en *virtuel tungsindighed*. Denne var tydelig at mærke i forløbets afslutning, hvor eleverne havde været hjemsendt i knap tre måneder. Ikke desto mindre vurderer 52,4% af eleverne, at de deltager mere aktivt i mediefagsundervisningen end i deres andre fag, som også blev afholdt virtuelt. Det er således svært ikke at ulede, at flere af forløbets tiltag har fungeret godt - også i lyset af den virtuelle undervisning. Dette peger på, hvordan der formentlig også er visse elementer i forløbet, som er værd at tage med videre i mediefagsundervisningen.

Koblingen mellem teori og praksis i et fremadrettet perspektiv

På Rosborg Gymnasium og HF oplever vi, at mediefag som fag er udfordret. Spørger man flere af skolens elever lyder det, at mediefag er tungt, teoretisk og kedeligt. Det afviklede virtuelle forløb i 1.imtu me har dog vist, hvordan en vekselvirkning mellem praktisk og teoretisk undervisning kan skabe rammerne for en undervisningsform, som både er varierende og motiverende for eleverne. Forløbets anvendelse af semantiske læremidler og den tematiske vinkling har ligeledes understreget vigtigheden af, at eleverne kan spejle sig i undervisningen. Der bør derfor nøje overvejes, hvordan modulernes indhold og generelle vinkling tilrettelægges.

Projektarbejdet har desuden vist sig som en styrke, hvor eleverne har givet udtryk for et højt læringsudbytte samt en tilfredsstillende forbindelse med den sociale læringsramme. I den virtuelle undervisning blev Instagram eksempelvis anvendt i faciliteringen af projektarbejdet og elevernes mulighed for praksisudfoldelse. Selvom undervisningen er på vej til at vende tilbage til normalen, kan der fortsat være en gevinst forbundet med at anvende et medie som Instagram som funktionelt læremiddel. Værktøjet fordrer nogle deltagerbaner, hvori alle eleverne kan bidrage til et fællesprojekt. Dertil kommer, at mediet er relevant i forhold til deres livsverden og endvidere oplagt at arbejde med i forbindelse med nyere medieteorier såsom tværmedialitet. Dette kan således være med til at skubbe mediefagsundervisningen mod en mere kreativ og skabende retning, så det forhåbentlig ikke længere vil blive opfattet som tungt, teoretisk og kedeligt.

Konklusion

Mediefags vekselvirkning mellem teori og praksis spiller en afgørende rolle for fagets identitet og selve måden undervisningen praktiseres på. Den virtuelle undervisning i forbindelse med covid-19 har problematiseret dele af undervisningen, hvor det særligt er den praktiske dimension af faget, som er tyngtet af fraværet af den fysiske undervisning og det dertilhørende gruppearbejde med adgang til skolens udstyr. Forløbet i 1.imtu me har dog vist, hvordan der kan skabes en undervisning, hvor både den praktiske og teoretiske dimension kan opretholdes og understøttes i en virtuel kontekst.

Fra et strukturelt perspektiv er der nogle elementer i den virtuelle undervisning, som skaber visse udfordringer. Den virtuelle undervisningsform kan eksempelvis medføre en dalende motivation, hvorfor undervisningens konkrete indhold synes at få en vigtig rolle i relation til at fange og fastholde elevernes interesse. I denne forbindelse kan et tema som ungdom hjælpe til understøtte en interesse, da eleverne netop kan spejle sig i tematikken. Derudover bliver temaet et vigtigt led i at skabe en ramme, hvor eleverne kan udfolde deres praksisarbejde, når de befinder sig derhjemme. Et teenageværelse bliver i denne forbindelse en ressource, når det netop er ungdommen, som tematiseres og udtrykkes gennem elevernes praktiske arbejde.

Det praktiske arbejde er også nødvendigt at indtænke i undervisningen, da det netop skal understøtte en kreativ, varierende og skabende undervisningsform. I denne forbindelse bliver det vigtigt at gentænke fagets funktionelle læremidler, hvor et medie som Instagram eksempelvis kan benyttes. Det kan danne basis for et projektbaseret gruppearbejde, som eleverne kan bidrage til hver for sig. I et situeret læringsperspektiv understøtter dette også elevernes deltagerbaner, hvorved der etableres et praksisfællesskab. Læringen bliver dermed en social aktivitet, som kan styrke elevernes mulighed for at indgå i et socialt og læringsmæssigt fællesskab på trods af den fysiske distancering.

Disse tiltag har ikke kun vist sig at være positive for elevernes opfattelse af undervisningen, men også for kvaliteten af de konkrete produkter, der er blevet produceret undervejs. Denne måde at anskue og bedrive mediefagsundervisning på bør derfor tænkes med fremadrettet i undervisningen på Rosborg Gymnasium og HF, hvor mediefag har brug for en faglig genopblomstring.

* * *

Simon Maarupgaard Christiansen underviser i mediefag, dansk og informatik på Rosborg Gymnasium, stx og hf.

Referencer

- Arlien-Søborg, Line (2018): "Kapitel 8: Råd, tips og tricks til det praktiske arbejde med mediefag" i: Olsen, Mimi (red): *Fagdidaktik i mediefag*. Frydenlund
- Beck, Steen (2019): *Didaktisk tænkning på arbejde*. Frydenlund
- EVA (2021): Rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut: *Gymnasiale uddannelsers erfaringer med nødundervisning under covid-19-pandemien*. Opdragsgiver: Børne- og Undervisningsministeriet
- Hansen, Henning Bøtner & Schou, Hans Oluf (2018): "Kapitel 6: Tilbageblik – Mediefags historie 1960-2017" i Olsen, Mimi (red): *Fagdidaktik i mediefag*. Frydenlund
- Haugaard, Anette (2020): "Imponerende fjernundervisning har faldgruber" i *Gymnasieforskning* (Nr. 19). URL: www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2020/04/GF19_210x297_A9_nyhedsbrev2_s32-35-C2.pdf (sidst besøgt d. 14.12.2021)
- Højer, Michael (2018): "Kapitel 7: Fremsyn – Blik på mediefags fremtid" i Olsen, Mimi (red): *Fagdidaktik i mediefag*. Frydenlund
- Krogh, Lars Brian & Andersen, Hanne Møller (2020): "Kapitel 4.2: Motivation" i Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten & Jørgensen, Hanne Sparholt (red): *Gymnasipædagogik - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Lysne, Anders & Schucany, Neel (2017): *UNGDOM - Forløb i medier*. L&R Uddannelse
- Nielsen, Klaus (2013): "Kapitel 7: Læring i et situeret perspektiv" i Qvortrup, Ane & Wiberg, Merete: *Læringsteori & Didaktik*. Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, Lene (2009): "Et situeret blik for motivation, identitet og læring" i Pjengaard, Søren (red): *Pædagogisk Psykologi - Motivation, identitet og læring*. Dafolo Forlag
- Olsen, Mimi (2018): "Kapitel 1: Mediefag i gymnasiet" i Olsen, Mimi (red): *Fagdidaktik i mediefag*. Frydenlund

Mestring og motivation i mediefag

Af Line Arlien-Søborg

Denne artikel undersøger, hvordan metoderne i mediefag som kreativt fag kan åbne muligheder for at skabe motivation hos elever særligt på hf. Mediefag består af to overordnede søjler: Den analytisk-teoretiske tilgang, hvor elever skal analysere og fortolke filmciter, identificere den dramaturgiske opbygning og de filmiske virkemidler, der udgør filmens særlige sprog. Desuden skal eleverne gennem en praktisk tilgang tilegne sig kompetencer inden for anvendelse af de æstetiske virkemidler ved at lave filmøvelser.

Gennem mit arbejde med undervisning i mediefag, er det blevet klart for mig, at faget i sin indledende form kan opleves tvetydigt for eleverne. Eleverne begejstres over og motiveres af fagets praktiske del, hvor de føler at de mestrer opgaverne. Modsat frustreres særligt de bogligt udfordrede elever af fagets teoretiske del. Underviserens udfordring er at overføre elevernes positive erfaringer fra produktionsproces til analyseproces for dermed at sikre sammenhæng i faget for eleverne og styrke deres forståelse af fagets samlede metode. Det vil være optimalt for de svagere elever, hvis man kunne lade deres glæde ved fagets praktiske del smitte af på den teoretiske, således at de oplevede at kunne mestre fagets samlede metode med øget motivation til følge.

Denne artikel beskriver min undersøgelse af, om det er muligt at udnytte mestningsfølelsen af mediefags praksisdimension, hos de bogligt udfordrede elever, til at styrke mestningsfølelsen i fagets teoretiske del, således at eleverne oplever de to metoder som sammenhængende med øget motivation til følge.

På baggrund af en øget mestningsoplevelse af faget som helhed, er det et sekundært mål at kunne skabe en tydelig og klar taksonomisk progression hos alle elever. Jeg har en forventning om, at særligt to didaktiske fokuspunkter vil være optimale at arbejde med for at skabe gode og synlige resultater i arbejdet med min problemformulering: evaluering og feedback samt elevs refleksion over læring med henblik på at skabe en meta-forståelse for faget.

Artiklen er bygget op således, at jeg indledningsvis vil indramme fagets eksemplariske muligheder, idet der anvendes en æstetisk kreativ proces. Herefter følger en gennemgang af arbejdet med tre forløbsned-

slag i et samlet årshjul, der hver især indeholder læringspotentiale, men som samtidig bygger ovenpå hinanden således at forløb 1 med detalje-studier i Instagram-øvelser kvalificerer arbejdet i forløb 2, der er et reklameforløb. Efterfølgende skærpes sværhedsgraden i forløb 3, Handicap Grand Prix, hvor eleverne selv skal kunne og turde styre processen. Der er tilstræbt en klar taksonomi mellem de tre forløb, der skal skærpe elevernes følelse af mestring.

Mediefag som platform for et eksemplarisk læringsrum

Henry Ford har sagt: "At fejle er blot en mulighed for at starte forfra på en mere intelligent måde." Dette er essensen af mulighederne i mediefag, der som kreativt fag åbner et rum for eksemplarisk læring. Arbejdet med film- og medieproduktion er sanseligt og intuitivt og kan betegnes som en æstetisk læringsmåde. Det vil sige, at eleverne i den skabende proces aktivt, gennem brug af symbolsk formsprog, konstant analyserer og fortolker deres oplevelser og kommunikerer om sig selv og verden. En æstetisk læreproces skaber en dybtgående form for læring, idet elevens læringserkendelse opstår på baggrund af en kropslig erfaring gennem den skabende proces af et æstetisk produkt (Austring, & Sørensen 2006). Således definerer Austring den æstetiske læreproces: "En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden." Erkendelserne i den skabende proces sker oftest i takt med de erfaringer eleven gør sig gennem sin kropsligt funderede indlevelse i et projekt.

Den æstetiske læreproces er parallel til Deweys didaktiske begreb *learning by doing*, der er en særligt kvalificeret læringsform, idet eleven gradvist opnår kompetence ved at afprøve processer i praksis. Ved at eleven selv skal tage initiativ ud fra egen erfaringsramme i en læringsituation, fremmes engagementet gennem interaktionen med det faglige indhold. Underviseren bliver facilitator for en læreproces, hvor eleven sættes i centrum og selv suger erfaring til sig gennem kreative handlinger. Dette er ifølge Dewey en optimal læreproces (Dolin, & Kaspersen, 2015). Forskning viser, at de æstetiske læreprocesser er særligt gavnlige for elevgrupper med udfordrede læsekompetencer, hvilket betyder at mediefag er oplagt at tænke ind i et løft af de bogligt svagere elever på ungdomsuddannelserne. Mediefag tilbyder den bogligt udfordrede elev en "anderledes læring" og en anden tilgang til det at være faglig. Og fagets praktiske dimension tiltrækker en moderne elevgruppe, der i faget ofte finder et rum, der passer godt til den enkeltes individuelle læringsstrategi (Christiansen & Gotte, 2010). Læreprocessen er umiddelbart anderledes end tilgangen til og metoden i de mere boglige fag, hvor lærerrollen traditionelt er at "overføre" viden til eleverne. Dermed er den kreative tilgang til projekter et godt supplement til traditionel boglig undervisning, især i forhold til udfordrede elevgrupper, der ofte trives rigtig godt med kreative processer

og her finder et rum for faglig anerkendelse, som kan være svært for dem at finde i andre fag.

Mediefags praktiske tilgang er *inkluderende* i sin form. Ifølge Lave og Wenger ligger det at *kunne noget* ikke hos den enkelte elev, men i organiseringen af *praksisfællesskaber* (Lave, J & Wenger 2003). Kvaliteten består i, at viden opstår i den sociale relation og i relation til praksis. I arbejdet med en filmproduktion har eleverne netop adgang til en læringsproces, der lader dem udvikle sig gradvist i et praksisfællesskab, der styrker den enkeltes følelse af mestring og læring. De fælles refleksioner skaber socialt samspil, hvor eleverne gennem kommunikation udvikler sig sammen, hvilket ifølge Meneger og Wormnes, skaber en god mestringsfølelse. Elevernes dialog skaber grundlag for forhandling, hvor deres refleksionsniveau til stadighed udfordres og kan forbedres af gruppen. I bedste fald bliver eleverne opmærksomme på den læring de gennemgår og enkelte elever opnår et meta-refleksivt blik på læreprocessen. Faget rummer altså overordnet set, i sin metodiske tilgang, et hav af muligheder, der næsten eksemplarisk åbner for at skabe motivation hos eleverne.

Jeg har arbejdet med at styrke elevens mestringsforventning inden for seks områder:

1. Tydelighed omkring læringsmål.
2. Elevens nærmeste udviklingszone gennem differentierede og stilladserede øvelser.
3. Vejledning, dialog og samtale i samarbejdsrum.
4. Fokus på en fortløbende refleksion hos eleverne, hvor de arbejder mod meta-forståelser.
5. Evaluering og feedback.
6. Tydelighed omkring progression – tænkning af progression ift. taxonomi.

Ovennævnte punkter har jeg indlejret og reflekteret over i tre udvalgte nedslag i mit forløb.

1. Instagram. Individuelt fokus på egen "poetiske" verden.
2. Reklameforløb med benspænd.
3. Handicap Grand Prix-produktion.

Nedslag i forløbet

Nedslag 1: Instagram og fokus på elevens individuelle mestring

Følgende nedslag er første del af et samlet forløb. Jeg valgte at reflektere over nedslaget helt overordnet, og ikke gå i dybden i en enkelt lektion, da øvelsen var tænkt som en ongoing øvelse spredt ud over året og dermed potentielt kvalificerer de øvrige øvelsesopgaver. Øvelsen ligger i et krydsfelt mellem praktik og teori, og var tænkt for at lade eleverne forstå sammenhængen. Konkret skulle eleverne gen-

nem året arbejde med Instagram i deres fritid. Jeg ønskede at skærpe den enkelte elevs opmærksomhed på at udvikle sin kompetence for at tage interessante stillbilleder, der i sin form tilsvarede filmens indstillinger. Målet var at kvalificere den enkelte elevs evne til at se og "mærke" betydningen af stil og narration. De skulle hver især have fokus på et stillbilledes komposition, gerne med en poetisk eller narrativ vinkel således at deres foto indeholdt en fortælling.

I mine forløb har jeg gennemgående haft fokus på elevdifferentiering og tydelig stilladsering, således at de enkelte opgaver blev målrettet den enkelte elevs evner, inspireret af Vygotskijs begreb om *zonen for nærmeste udvikling*. Dette begreb er interessant i Bandura'sk forstand, idet det er afgørende, at man tilpasser den enkelte opgave til elevens evner for at sikre, at eleven har forventning om at kunne løfte opgaven. Eleven sætter sig mål og "forestiller sig et successscenarie, der fungerer som positiv retningsviser og understøtter udførelsen af handlingen." Som Bandura formulerer det, *fortolker* eleven at have mestret opgaven. Denne mestringsproces vedrører den *kognitive proces*, der handler om individets egen tro på at mestre en opgave, der efterfølgende bevirker en følelse af motivation. Ved at give eleverne den samme opgave, var det håbet, at alle elever oplevede at deres "løsning" på opgaven var ligeså kompetent som de øvrige elevers. Det var afgørende for mig, at alle elever deltog aktivt i al undervisning, for til stadighed at holde sig motiverede.

Tilgangen til arbejdet med Instagram er induktiv og bevirker at den enkelte elev eksperimenterer, *leaning by doing*. Jeg lod eleverne præsentere deres "profil" for klassen, når vi nærmede os øvelsesproduktioner. Hver præsentation blev fulgt op af feedback fra klassen. I starten foregik det lidt nølende, to og to. Efterhånden ville de alle gerne vise udvalgte billeder, hvor de skulle fortælle om den narration og æstetik, de selv så i billedet. De øvrige elevers rolle var konstruktivt at give *procesrelateret respons/feedback* i forhold til de muligheder, de så i billedet. Klassens elever udviklede i løbet af året et fint blik for andres fortællinger og stil. Samtidig var det tydeligt, at de alle nød at være i fokus både som "kunstner" og som respondent. De fik alle en *anden-håndsoplevelse* af de andre elevers arbejde, der styrkede deres blik på eget arbejde. Eleverne blev skarpere på billedkomposition og opnåede en øget bevidsthed om nødvendigheden af fortælling i billedet. Vi diskuterede på bedste feedforward-vis kvaliteten i øvelsen i forhold til at bringe erfaringerne ind i arbejdet med film. Jeg vil bruge denne øvelse fremadrettet på mine hold. Som en elev sagde lidt irettesættende ved første gennemsyn til en anden elev: "Der er ingen svar på, hvordan vi skal gøre. Vi kan alle gøre det lige godt." Det var tydeligt at alle elever med tiden blev bevidste om, at de mestrede denne lille øvelse. Øvelsen rummede i sig selv taksonomisk progression, idet eleverne blev tiltagende mere reflekterede over æstetik og narration og samtidig blev skarpere på at formulere sig om deres pointer. Tanken med øvelsen var da også, at den skulle kvalificere de næste praksisøvelser.

Nedslag 2: Reklameforløb og benspænd

Det følgende nedslag tog udgangspunkt i endnu en praksisøvelse, nemlig en reklamefilm, som eleverne skulle producere til en ekstern part. Opgaven appellerede dermed til en *autentisk* mestringsoplevelse. Tanken var at give eleverne en opgave, der pressede dem lidt i forhold til deres mestringsforventning og samtidig motiverede dem, fordi filmen skulle vises til samarbejdspartneren. Aftalen lød på, at hf-afdelingen ville bruge filmen på deres hjemmeside, hvis de mente resultatet blev tilstrækkeligt godt, det samme med den eksterne partner. Det var dog understreget for alle parter, ikke mindst for eleverne, at hovedformålet med filmen var elevernes processuelle erfaring frem for det endelige produkt.

Eleverne skulle tage udgangspunkt i et længere teoretisk forløb, hvor vi havde arbejdet med pastichebegreb, genrekoder, stil og kommunikationsteori i reklamer. Forløbet var deduktivt i sin form og var præget af høj lærerstyring, hvor jeg stod for at docere diverse opgaver på tid med benspænd undervejs. Formålet med benspænd var at skabe diskussion og dermed refleksion. Min rolle var gennemgående at facilitere opgaverne, stilladsere dem og fungere i en dialogisk vejledende rolle for eleverne. Samtidig lagde jeg meget vægt på at vise eleverne nødvendigheden af at arbejde med mål og delmål i deres proces. Jeg begyndte hver lektion med at præsentere lektionens formål, hvad eleverne skulle fokusere på at lære, hvad vi skulle nå i lektionen og hvordan lektionen hang sammen med forrige lektion. Målet med dette var at skabe klarhed for eleverne i forhold til den samlede proces, hvor de enkelte lektioner var tænkt sammen i en større sammenhæng. Samtidig ville jeg afslutte hver lektion med at samle op, gentage de pointer og begreber, de skulle have lært, og til sidst skitsere indholdet i den næste lektion. Tanken med den stærkt lærerstyrede rolle var primært at give eleverne erfaringer med målarbejde. Ifølge Bandura giver arbejdet med tydelige læringsmål eleven en mulighed for bevidst at arbejde mod et mål for på den måde, at "styre sin adfærd i en bestemt retning, og skabe incitament til at holde ud indtil målene er opfyldt." (Bandura, 2012). Opgaven var altså tænkt ind i en proces med progression for øje.

Mit nedslag i øvelsen foregik i en lektion, hvor eleverne skulle arbejde videre i en produktionsproces, der var i gang. Eleverne skulle gennem processen samle deres skriftlige arbejde i en padlet, fra idé til produktionsplan. Padlet'en skulle fungere som et moodboard, hvor eleverne kunne eksperimentere med og finde stilen i deres film. Alt i processen skulle gemmes på padlet'en som screenshots. På den måde skulle padlet'en fungere både som opgave- og procesresulteret feed-up, feedback og feedforward (Gymnasiepædagogik, 2015).

Mit konkrete lektionsnedslag forholdt sig til en lektion, hvor eleverne skulle arbejde med at lave et digitalt storyboard på baggrund af deres idé. Jeg introducerede timen med at lade dem diskutere deres erfaringer fra forrige lektion, hvorefter de skulle identificere de næste delmål i processen. De havde godt styr på deres idé, havde pitch'et

ideen lektionen forinden, så det lå lige for, at de nu skulle arbejde med storyboard. Eleverne fik til opgave, at de på tid skulle arbejde med storyboard. Herefter skulle de arbejde med benspænd. De skulle "vippe et kort" med et benspænd vedrørende dramaturgi. De skulle diskutere, om de ville bruge det nye benspænd. Hvis ikke, skulle de vende næste kort. Pointen var, at de så ikke måtte vende tilbage til et tidligere kort. I alt var der fire benspænd, alle vedrørende dramaturgi: set up/pay off, varsel, tidsfrist, kun én karakter. Disse benspænd blev diskuteret ivrigt. Det ene efter det andet blev forkastet og til sidst endte eleverne på tredje benspænd, set up/pay off.

Herefter skulle eleverne arbejde videre med storyboard og måtte nu korrigere deres idé og pitch. Først var de utilfredse med dette. De mente, at jeg burde have givet dem benspænd mens de arbejdede på ideen og ikke så sent i processen. Vi diskuterede dette. Jeg fortalte, at min pointe med benspænd var, at de skulle reflektere og gentænke deres idé – for dermed at kvalificere den. Jeg har ofte oplevet, at elever løber med den bedste idé, uden synderlig refleksion. Det gør, at ideerne ofte ikke er gennearbejdede. Derfor kan det være en fordel at afprøve ideen igen med et nyt perspektiv for øje. Jeg repeterede Blooms taxonomi med dem for at understrege, at resultater afhænger af den refleksion, der foregår. Jeg kunne have ekspliciteret denne overvejelse tydeligere *inden øvelsen*, men så var noget af pointen gået af, det havde skabt mindre refleksion. Til sidst i lektionen bad jeg eleverne om individuelt at evaluere deres læring af timen i et fælles dokument med 5 minutters hurtigskriv: *hvordan havde processen været, hvad havde de lært, hvad kunne de tage med sig til næste øvelse*. To elever skrev, at det fungerede godt at vende sin idé inden man gik videre i produktion, da det kunne forandre den til det bedre. En elev var frustreret over de sene benspænd. Efterfølgende bad jeg dem om at tale sammen to og to om næste step i processen. *Hvad mente de, at der nu skulle være fokus på, hvordan ville de gribe opgaven an herfra*. Vi gennemgik deres tanker på tavlen og talte om næste skridt: produktionsplan, aftaler, fordeling af roller etc.

Det var tydeligt for mig, at eleverne anvendte moodboardet/padlet'en som den var tænkt, som en fælles platform for stil, idéudvikling, pitch og evaluering af deres produktion. Jeg tror den stramme styring i padlet'en gav dem en meget tydelig læring. De havde den visuelle platform at ty tilbage til og diskutere og reflektere ud fra. Deres forhandlinger gennem processen viste tydeligt deres forskellige temperamenter, hvor enkelte elever er præstationsorienterede, mens de mestringsorienterede er gode til at se mulighederne for udvikling i den konkrete platform padlet'en udgør. Ifølge Jan Alexis Nielsen har de mestringsorienterede en særlig fordel fremfor de præstationsorienterede, idet de "ser sig selv som lærende, der er bevidst om hvilke strategier, de skal bruge for at lære noget." (Haugaard, 2015).

Evalueringen ligger implicit i alle benspænd, hvor eleverne gennem forhandlinger skal opnå resultater. Padlet'en i øvelsen udgjorde en interessant evalueringsplatform, idet den tilbød at evaluere på flere

niveauer: opgave, proces såvel som på det selvregulerende niveau. Ved at tage udgangspunkt i moodboardet kunne eleverne reflektere over alle niveauer, hvilket er ideelt. Arbejdet med padlet'en reflekterede Banduras kilder til mestring, idet der både lægges op til en reel *kognitiv* mestringsfølelse, en oplevelse af *andenhåndsoplevelser* og *verbal feedback* (Ågård, 2015).

Det er min opfattelse, at padlet er et godt it-værktøj at integrere i undervisningen, hvis man arbejder med bogligt udfordrede elever. Det er tydeligt, at de stærke elever fører an i processen og så at sige dominerer den. Udfordringen med benspænd bryder dog den vante rollefordeling. Elevernes roller kan forhandles på ny på baggrund af de nye refleksioner der opstår. Det er en meget vellykket måde at skabe dynamik og refleksion på i gruppen.

Nedslag 3: Handicap Grand Prix-produktion

Den følgende øvelse vil blive undersøgt på samme måde som Instagram-øvelsen. Jeg vil *ikke* lave en lektionsanalyse, som i reklameforløbet, men vil overordnet redegøre for og diskutere øvelsens didaktiske potentiale i relation til resten af forløbet. Øvelsen er tænkt som en del af en taksonomisk progressionsproces, og det er *effekten* af den til-tænke virkning af øvelsen, der vil blive diskuteret hér. Arbejdsprocessen skulle, modsat reklameforløbet, tage udgangspunkt i en induktiv tilgang til produktion. Opgaven lød på, at eleverne frit skulle vælge om de ville lave en reklame eller en portræt-dokumentarfilm af personer, der indgik i Handicap Grand Prix, der afholdes på skolen med 1000 deltagere. Eventen har Facebook- og hjemmeside, hvortil klassen skulle producere en film.

Jeg gav indledningsvist eleverne en klar master-produktionsplan, der angav deadlines for forløbets tre faser, præ-produktion, produktion og post-produktion. Herefter skulle eleverne selv styre gruppearbejde, proces i produktionens tre faser samt kontakte samarbejdsparter, lave aftaler med dem etc. Herunder skulle eleverne aflevere "skriftligt arbejde" i form af pitch af idé, synopsis og produktionsplan i et fælles dokument. Dette skulle efterfølgende bruges i evalueringsøjemed.

Elevgruppen havde på dette tidspunkt i forløbet en meget høj motivation for produktion. Derfor valgte jeg den åbne opgaveform til dem. Min ambition var at skubbe dem ud på dybt vand, så de kunne teste deres grænser og afprøve deres erhvervede erfaringer selvstændigt. Denne tilgang var inspireret af Ziehes begreb om *god anderledeshed*, der er befordrende at praktisere, fordi eleverne bliver sat i en situation, der adskiller sig fra deres hverdag og dermed motiveres (Ågård, 2015). Jeg ønskede, at eleverne for alvor skulle flytte sig fagligt med denne udfordring. Som Birgitte Holm Sørensen siger: "Når selv-motivationen er tilstrækkelig stor, kan læringskurven blive overraskende stejl." (Sørensen, 2020). Det var præcis denne effekt, jeg gik efter. Jeg vidste, at det kunne blive en farefuld færd og var derfor bevidst om min rolle som vejleder for eleverne. På den ene side oplevede jeg dybt motiverede elever, på den anden side vidste jeg, at deres motivation ville afhænge

af, om de kunne gennemføre projektet. Jeg havde en snak med dem om min rolle som vejleder; hvad de kunne forvente af mig og nødvendigheden af at sige fra, hvis ikke de kunne overskue processen. For at støtte eleverne bedst muligt og skabe en slags tryghed i kaos, valgte jeg bl.a. en vejlederstrategi som var *gestaltorienteret*. Det gjorde, at jeg i hver lektion var i dialog med dem for at sikre mig, at de fik opstillet mål og lavet delmål, inden jeg lod dem arbejde selv. Min tilgang til processen bestod i at anerkende og rose dem: "det var dem, der skabte resultaterne." Denne tilgang tilsvare Banduras mestringsproces, der vedrører *verbal feedback*, hvor tilskyndelser ansporer til mestringsforventning hos eleven (Dorte Ågård, 2020).

Mit læringssyn afspejlede Dysthes *kognitive* og *sociokulturelle* tilgang, hvor læringen foregår i et praksisfællesskab, hvor enkelte lidt svagere elever lader sig inspirere af mesterlæren. Som én elev skrev i sin evaluering af processen: "Jeg var glad for at Holme sagde til mig, at jeg skulle tage mig sammen, så hele projektet ikke røg på gulvet". Her kan man tale om, at eleven oplever et meta-blik på egen læring. Læring foregår i en interaktiv proces, styret af dialog og den faglige viden bygges op i den sociale praksis, eleverne indgår i. Den vejledningsstrategi jeg brugte mest var den *vejledende*, hvor lærer og elev sammen opbygger den viden, der opstår i processen. Desuden var min vejlederstrategi *kritisk*, idet eleverne faktisk beholdt deres gode overblik processen igennem. Det betød, at vi kunne reflektere kritisk sammen over selve processen, hvilket bevirkede et refleksivt blik på egen læring. Illeris pointerer at meta-læring "som en overordnet forståelse kan ske, når der findes og opleves betydelige modsætningsforhold, og der er mulighed for en overskridende bearbejdelse. Læreprocessen kan have karakter af gennemlevelse af en krise, hvor den lærende i længere eller kortere tid tumler med en subjektivt påtrængende problemstilling." (Illeris, 2015). Her er koblingen til det problemorienterede arbejde i øvelsen tydelig. Strategien med at lade eleverne møde svære udfordringer, hvis overskuddet er til det, er interessant, fordi de udvikler sig. Samtidig er det væsentligt at arbejde med flere typer feedback i- og efter processen, så eleverne kan nå at bearbejde deres tanker for at opleve meta-refleksion.

Eleverne lærte meget af dette forløb, i første gang ubevidst, senere ved at italesætte deres erfaringer. De løb ind i problemer undervejs, da deres aftaler ikke holdt og de ikke kunne gennemføre de interviews, de havde planlagt. Deres medvirkende havde glemt aftalen om at filme. Det interessante var, at eleverne havde overskud til at se, at deres medvirkende ikke havde mange ressourcer (psykisk handicappede).

Sammenkoblingen af de to øvelser i forløb med reklamefilm og Handicap Grand Prix-produktion

Ved at tænke de to øvelser i forløb med reklame og Handicap Grand Prix sammen, skabes der grundlag for en optimal læring: Eleverne overflytter erfaringer og refleksioner fra den bundne til den frie opgave. De to opgaver arbejder i et felt *imellem* teori og praksis, og an-

vender og inddrager elevens erfaringer, så de gradvist oplever faget som én metode. I forhold til mine indledende spørgsmål om at bruge elevernes motivation i den kreative proces til at skabe motivation i fagets teoretiske del, er pointen, at eleverne, også de svage elever, konstant oplever mestringsfølelse, idet de får lov til at arbejde inden for nærmeste udviklingszone. De er en del af praksisfællesskaber, hvor de byder ind i processen, fordi der arbejdes med mål og delmål, opgaverne stilladseres og arbejdsmetoderne er udtænkt og gennemført, så de passer til elevernes mulighed for at mestre opgaverne. Den løbende feedback er tilrettelagt, så den passer til læringssynet, hvilket har betydning for den vejledningsform, der er valgt, således at det går hånd i hånd. Eleverne oplever refleksionsprocesser, hvor de sammen i deres refleksioner og evalueringer opnår meta-blik på egen læring.

Efterrefleksioner

I forhold til at arbejde med mestring og motivation i gymnasieskolen, er mediefag et eksemplarisk fag. Det rummer gennem sin anvendelsesorienterede tilgang mange muligheder for at skabe et inspirerende og udviklingsorienteret klasserum. Man kan samarbejde tværfagligt med de øvrige fag, man kan arbejde innovativt ud-af-klassen-ind-i-virkeligheden og lave samarbejdsrelationer med eksterne parter. Man kan bryde med de traditionelle læringsformer og arbejde med eleverne på et niveau, der tilsvarende deres interesser. Eleverne oplever at faget beskæftiger sig med meningsfuld læring. De kan se betydningen af det arbejde de laver, fordi de ikke kun behøver producere til sig selv og en lærer, men faktisk kan få ting vist og kommenteret uden for klasserummet. Det motiverer dem.

Line Arlien-Søborg underviser i mediefag og dansk på hf, Skanderborg-Odder Center for Uddannelse og har en baggrund i tv- og filmbranchen fra Danmarks Radio, Nordisk film og Det Danske Filminstitut.

Referencer

- Arlien-Søborg, Line (2018): "Råd, tips og tricks i arbejdet med mediefag", in *Fagdidaktik i mediefag*, red. Mimi Olsen, Frydenlund
- Asmussen og Fibiger (2013): *Den medierede virkelighed*, Lindhardt og Ringhof Uddannelse
- Austring, Benny D & Sørensen, Mette (2006): *Æstetik og læring, grundbog om æstetiske læreprocesser*, Gyldendal
- Bandura (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*
- Bandura, Albert (2012): "Self-efficacy", in *Kognition & Pædagogik*, nr. 83
- Beck, Allan (11. maj 2016): "Eleverne er så bange for at fejle at de

ikke lærer noget”, Information

- Christiansen, Hans-Christian & Rose, Gitte (2010): red. *Læring med levende billeder*, Samfundslitteratur
- Dolin, Jens og Kaspersen, Peter (2015): "Læringsteori" in *Gymnasiepædagogik*, p. 201. Begrebet "Learning by doing"
- Giddens, Anthony (1991): *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag
- Haugaard, Anette (2015): "Karakterer spænder ben for innovation", in *Gymnasieforskning*. Dec
- Holm-Pedersen, Peder (sep. 2015): "Hvor er vi egentlig på vej hen?" (Interview med Jens Dolin) in *Gymnasieforskning*
- Illeris, Knud (2015): *Læring*, Samfundslitteratur
- Lave, J & Wenger (2003): *Situeret læring - og andre tekster*, Kbh. Hans Reitzels Forlag
- Lindberg, Helle, (17. dec. 2015): "HF er bedst til at løfte", *Gymnasieskolen*
- Maneger, Terje og Wormnes, Bjørn, (2015): *Motivasjon og mestring, utvikling av egne og andres ressurcer*, Fagbokforlaget, Norge
- Merleu-Ponty, Maurice (1945/1994): *Kroppens fænomenologi*, Det lille Forlag
- Sørensen, B. Holm, (2020): "Styrk deltagerperspektivet", in *Unges motivation og læring*, in Hans Reitzels Forlag
- Sørensen, Hutter, Katznelson og Juul (2013): *Unges motivation og læring*, Hans Reitzels Forlag
- Tufte, Birgitte (2007): *Tv på tavlen - på ny*, CVU, København & Nordsjælland
- Ågård, Dorte, (20. marts 2015): "Sådan motiverer du dine elever", Politiken
- Ågård, Dorte, (2015): *Motivation*, Frydenlund


Multimodalitet, distribution og dannelse i mediefag

Af Maiken Kate Christensen



Det er oplagt, at vi i forbindelse med elevernes egne produktioner i mediefag arbejder med målgrupper og distribution for at gøre eleverne til kritiske mediebrugere og for at bidrage til deres dannelse. En dannelse, som kan rumme både et positivt blik og et mere negativt blik på, hvordan medierne påvirker vores hverdag. Men det rejser også en række spørgsmål: Hvordan kan multimodale elevproduktioner være et redskab til at integrere arbejdet med målgrupper og distribution bedre i undervisningen, samtidig med at vi styrker elevernes refleksioner, kompetencer og dannelse i forbindelse med egen produktion og egen mediebrug?

Mediefag er en videreudvikling af faget film og tv, hvor man fokuserede på medierne selv og ikke så meget på, hvordan man promoverede og distribuerede. Mediefag tog over, hvor film og tv slap, og med læreplanen fra 2017 stod mediefaglæreren pludselig overfor at skulle lære sine elever at distribuere deres produktioner. Hvis man som lærer aldrig har beskæftiget sig med dette før, så kan man let føle sig på ukendt territorium, hvilket er meget rammende for min egen oplevelse af det nye krav om, at eleverne skulle lære om distribution. Det kom nogle gange til at virke lidt påklippet at lade eleverne uploade deres pilotproduktioner til Youtube eller kigge på kortfilm, der senere blev produceret som spillefilm, fordi filmskaberne var gode til at distribuere deres produktion. Eleverne gik ind i det, som om det ikke vedkom dem, for de ville jo alligevel aldrig uploade deres kortfilm til Youtube. De følte ikke, at distribution som emne vedkom dem, og jeg havde svært ved at finde vinklen ind i, hvordan jeg gjorde det mere vedkommende for eleverne. Med "Multimodale elevproduktioner" som et af temaerne til Teoretisk Pædagogikum 20/21, så jeg en mulighed for at undersøge om multimodalitet kunne bruges til at løse mit eget, og måske også andres, problem. Jeg begyndte at overveje følgende: Hvordan underviser man i distribution på en autentisk måde, som vedkommer eleverne? Kan multimodalitet støtte op om den proces? Og kan arbejdet med distribution og multimodalitet få eleverne til at se sig omkring i deres hverdag og opdage, at de nærmest konstant selv er modtagere for distribution, og på den måde bidrage til deres dannelse?



Denne artikel vil give et indblik i, hvordan jeg med afsæt i emnet "Multimodale elevproduktioner" i mit teoretiske pædagogikum så dette emne som en oplagt mulighed for at kreere et forløb med fokus på distribution. Ved at inddrage multimodale elevproduktioner i forløbet ønskede jeg at skabe en spændende, lærerig og reflekteret tilgang, som kunne gøre eleverne i stand til at udvælge modaliteter, der appellerer til deres målgruppe. På baggrund af dette skulle de promovere og distribuere deres kortfilm med en multimodal produktion i form af en plakat, en trailer eller en Snapchat-reklame. Refleksionerne over samspillet mellem modaliteterne og målgruppen står centralt, da dette er altafgørende for deres læring.

Forløb om distribution og målgruppe

Undervisningen er udviklet ud fra det interaktive læringssyn, hvor eleverne interagerer med teorier og materialer, mens de udvikler et produkt, der tager højde for ydre omstændigheder, som udvikler og ændrer sig i det moderne medielandskab. Med afsæt i dette skal eleverne interagere med undervisningen, både praktisk og teoretisk, hvilket også taler ind i den erfaringsmæssige læringsteori ud fra John Dewey og David A. Kolb, som fremlagt af Beck (Beck, 2019: 299). Læringsteorien er en kombination af Deweys to begreber, learning by doing og refleksiv læring, også kaldet reflection in action, og Kolbs to dimensioner i vidensdannelse: begribelsesfasen og den operationelle dimension. Begreberne learning by doing og refleksiv læring handler om, at eleverne gennem anvendelse af teori i praksis skal reflektere over egne valg og gøre sig nye erfaringer i en faglig kontekst. I dette forløb virker Kolbs to dimensioner som to faser, hvor begribelsesdimensionen indeholder udarbejdelsen af en persona og introducerer til multimodalitet. En persona fungerer som en repræsentant for den målgruppe, som man ønsker, at ens produktion skal appellere til. Dernæst skal eleverne indgå i den operationelle dimension, hvor de anvender den teori, og det forarbejde de har lavet, til at udvikle og pro-

Holdportræt

Mit mediefagshold er et turbohold, hvor mediefag C er komprimeret på et enkelt semester. Holdet består af 21 elever, som læser en hf på enkeltfag eller supplerer den uddannelse de allerede har. Mange af eleverne har brogede baggrunde og i nogle tilfælde afbrudte uddannelsesforløb bag sig. Nogle af eleverne er ældre end den almindelige hf-elev, men der er også yngre elever, hvilket skaber en stor aldersdiversitet i klassen. Dette kan i mange tilfælde bidrage til et mere fokuseret, motiveret og fagligt læringsmiljø, men med den virtuelle undervisning under Corona-nedlukning-

en er der også dukket visse udfordringer op, som i værste fald bliver til motivationskvælere. Eleverne kan nemt føle, at de ikke kan følge med, hvis der er for mange faglige mål i spil på samme tid og nogle elever mister motivationen, hvilket skaber et stort behov for sekvensering og stilladsering af øvelserne.

Undervisningen på dette semester, har været stærkt påvirket af nedlukningen, hvor enkeltfagseleverne på mit turbohold aldrig fik mulighed for at komme tilbage i skole, før de skulle afslutte faget.

ducere et produkt, som sættes i kontekst med verden udenfor klasse-lokalet i kraft af personaen.

Forløbet er også bygget op omkring Etienne Wenger og Jean Laves læringsteori om praksisfællesskaber og situeret læring. Læringen foregår gennem meningsforhandling mellem eleverne, som skaber viden, der senere bruges i deres faglige arbejde med at konstruere "vidensprodukter" (tema 2: Multimodale elevproduktioner, 2020-21: 2). Læreren bliver medierende ifm. at planlægge undervisningen, så den fordrer "praksisfællesskabets udfoldelse ved bl.a. at opbygge rum for deltagelse, tingsliggørelse, identitet og handling." (Dolin, 2020: 199). I forløbet er det derfor vigtigt, at eleverne, trods den virtuelle undervisning, skal præsentere og diskutere deres tanker om personaen, de har udviklet, og deres endelige multimodale produktion.

Forløbsbeskrivelse

Mål: Eleverne skal...

- blive eksperter i brug af målgrupper og kunne reflektere over, hvordan man bedst muligt når sin målgruppe
- få kendskab til multimodalitet, og hvordan dette kan anvendes i promovringen af egen film til en målgruppe
- producere en multimodal produktion til deres valgte målgruppe
- blive mere bevidste og reflekterede omkring egen mediebrug

1. undervisningsgang – 2 moduler á 50 minutter:

Målene præsenteres, og eleverne introduceres til målgruppe, distribution og promovring med eksempler. Eleverne introduceres til målgruppeværktøjet persona og udarbejder deres egen persona med udgangspunkt i målgruppen for deres pilotproduktion. En eksemplarisk persona frem-

lægges i plenum, og eleverne får mulighed for at korrigere deres persona inden aflevering.

2. undervisningsgang – 3 moduler á 50 minutter:

Målene for forløbet genopfriskes, og eleverne introduceres til multimodalitet med eksempler der illustrerer, hvordan de potentielt selv bruger multimodalitet på Snapchat/Instagram, og hvordan professionelle bruger det i distribution og promovring. Opgaven præsenteres, og der gives tid til idégenerering og til diskussion af, hvordan forskellige modaliteter kan engagere/nå målgruppen.

Eleverne udarbejder enten en plakat, trailer eller Snapchat/Instagram-reklame som deres multimodale produktion. Denne fremlægges i grupper, hvor eleverne også præsenterer deres persona og begrundet valg af modaliteter. I den fælles opsamling diskuteres det, om og hvordan målene er nået.

Forud for forløbet havde eleverne allerede produceret deres pilotproduktion, hvorefter de skulle udarbejde en persona, som kunne være fra målgruppen for deres pilotproduktion. Tanken med at gøre dette *efter* deres produktion var først og fremmest, at eleverne derved nemmere kunne arbejde med én opgave ad gangen. Jeg var opmærksom på at italesætte, at eleverne viste, at de havde noget på hjerte, som de udtrykte i deres pilotproduktioner, der var små selvportrætter af deres hverdag under nedlukningen, som følge af Covid19. Med udgangspunkt

i dette lagde jeg vægt på, hvordan de kunne arbejde med personaens udfordringer og motivation, fordi det var her, deres films præmis kunne tale til målgruppen.

I anden lektion skulle eleverne først introduceres til multimodalitet, og hvordan de potentielt allerede producerer eller ser multimodalitet i deres hverdag. Dernæst skulle de producere deres multimodale produktioner i form af en plakat, trailer eller Instagram-story, som skulle fungere som promovring af deres pilotproduktion. De skulle i denne proces inddrage deres persona og arbejde med, hvordan de kan tale til personaens udfordringer og motivation ved at sammensætte forskellige modaliteter. Klassen blev til sidst opdelt i to forskellige virtuelle klasserum, hvor de skulle fremvise og præsentere deres produktion. I lektionen stod elevernes refleksioner i centrum, idet de i forbindelse med præsentationen skulle forklare og reflektere over deres valg og fravalg.

Elevernes egne erfaringer som mediebrugere skal også i spil, så derfor understregede jeg igennem hele forløbet, at de selv hele tiden ser og producerer multimodale produktioner. Formålet er, at eleverne også får mulighed for at reflektere over, hvordan medier kan målrette produktioner og produkter til dem selv, og hvordan de kan bruge det i relation til egne produktioner og budskaber.

Opgave 1 - 1. undervisningsgang: Lav en persona ud fra jeres produktions målgruppe

Følgende elementer skal indgå i en persona:

- Personlige data
- Behov
- Motivation
- Udfordringer
- Medievaner
- Rolle
- Billede

Opgave 1 - 2. undervisningsgang: Gør opmærksom på jeres produktion!

I har lavet en persona, som I nu skal inddrage i jeres valg af produktion; hvordan får I bedst muligt fat på lige præcis jeres persona?

Vælg en af følgende muligheder for en multimodal produktion, der skal promovere jeres pilotproduktion:

- Plakat
- Trailer
- Snapchat/Instagram-story

Hvor kan man dele disse multimodale produktioner? Hvilke medier bruger jeres persona, og hvilken af disse vil bedst fange personaens opmærksomhed?

Benyt det materiale, I allerede har fra jeres pilotproduktion, så I bare kan hente det i jeres arkiv.

I kan anvende canva.com til at lave jeres produktion.

Opgave 2 - 2. undervisningsgang: Pitch din multimodale produktion

I mødes i to forskellige grupper, hvor I hver får 5 minutter til at pitche jeres multimodale produktion til gruppen. Husk også at præsentere jeres persona.

Det eneste I skal have med, er jeres persona og den multimodale produktion.

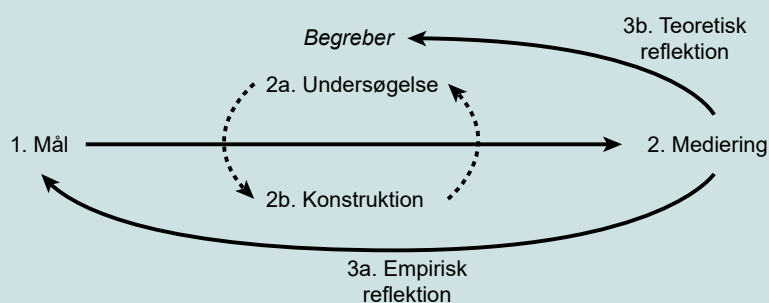
Det er vigtigt, at I kommer ind på følgende:

- Begrundelser for, hvorfor I har valgt enten plakat, trailer, Snapchat/Instagram-story til jeres persona.
- Hvordan jeres multimodale produktion skal nå jeres persona.

Refleksiv tænkning som proces i læring

Forløbet er forankret i den praktiske dimension af mediefag og har fokus på, hvordan denne fordrer teoretisk-analytisk refleksion over eget arbejde. Ved også at sætte elevernes refleksioner over de multimodale produktioner i centrum, har jeg designet forløbet ud fra Christian Dalsgaards model for læringsaktiviteter i mediefag (Olsen, 2018: 71).

Dalsgaard pointerer, at eleverne på baggrund af læringsaktiviteten skal koble teori og praksis samt skabe en sammenhæng mellem handling og tænkning/refleksion (Dalsgaard, 2015: 7). Han understreger vigtigheden af handlinger og skriver følgende: "Mennesket lærer gennem medierede handlinger, hvor fysiske såvel som teoretiske redskaber anvendes til at mediere handlingerne. Handlinger er målrettede, og redskaberne medierer dermed målet." (Dalsgaard, 2015: 8). Med udgangspunkt heri har mit forløb netop centreret elevernes handlinger i skabelsen af den multimodale produktion, og hvordan de anvender det teoretiske forarbejde i dette.



Modellen for læringsaktiviteter er udarbejdet af Christian Dalsgaard i rapporten "Kompetencer i produktionsorienterede forløb – faser og processer" for Aarhus Universitet i 2015. Den illustrerer de aktiviteter og processer der er i spil i produktionsorienterede fag, som bl.a. mediefag.

Målet er udgangspunktet for elevernes handlinger, der betegnes som mediering i modellen. Elevernes mediering bliver beskrevet som undersøgelse og konstruktion, hvilket afføder både teoretisk og empirisk refleksion. Dette peger igen bagud mod målet, men også de faglige begreber, der er anvendt for at nå målet, som de skal vurdere hvorvidt er nået i praksis, gennem empirisk refleksion.

Modellen for læringsaktiviteter er udviklet på baggrund af Deweys begreber "concern" og "interest", samtidigt med at der er en stærk indflydelse af Donald Schöns begreber "Knowing-in-action" og "Reflection-in-action". "Concern" og "interest" handler om at få eleverne til at opleve og forstå, at dette emne vedkommer dem (concern), så de indgår interesseret i arbejdet med emnet (interest). Dette har jeg forsøgt

at facilitere ved at inddrage dagligdags eksempler på, hvordan man selv konstant anvender modaliteter i sin hverdag, fx på Instagram. Dette gjorde jeg ved at indlede timen, der introducerede til begrebet multimodalitet, med at vise, hvordan flere modaliteter bidrager til en fælles historie i noget så simpelt som en Instagram-story indeholdende billede, tekst og gif, altså tre modaliteter.

Schöns begreber lægger op til den produktionsorienterede proces og de refleksioner, der opstår undervejs i arbejdet med disse produktioner. Dette skal ses i kontekst med et andet af Deweys begreber, "learning by doing", som ikke blot bør forstås som praktisk gøre, men nærmere som tænkning og refleksion. Dette står helt centralt i mit forløb, og i relation til Dalsgaards model har jeg netop forsøgt at koble det praktiske med elevernes refleksion, da det er de teoretiske refleksioner over eget produkt, der er afgørende for elevernes læringsudbytte.

I *Fagdidaktik i mediefag* sætter Dalsgaard sin egen model over læringsaktiviteter i forbindelse med mediefagets kompetencer (Olsen, 2018: 73). Her er der tale om kompetencer, som rækker ud over de faglige og handler om måder at arbejde på, og hvilke tilgange man har til faget. Der nævnes bl.a. følgende kompetencer (Olsen, 2018: 77-81):

- Evnen til at arbejde selvstændigt baseret på engagement
- Erfaring med at håndtere åbne og uvisse situationer
- Evnen til at indgå i diskussioner og forhandlinger med sin gruppe
- Evnen til at eksperimentere i faget

Forløbet om multimodale elevproduktioner sætter disse kompetencer i spil, især dét at arbejde selvstændigt igennem personligt engagement i faget og evnen til at eksperimentere med nye redskaber. Disse kompetencer kan alle betegnes som værende vigtige for den praktiske dimension i mediefag og derfor vigtige for elevernes læringsaktiviteter. Den vigtigste del af forløbet er, at eleverne bliver i stand til at reflektere over egen mediebrug og sætte det i et større perspektiv gennem deres arbejde med distributionen og promovningen af egen kortfilm. Den simple handling 'at sætte musik og tekst sammen med billeder' skal gøres til en velovervejede proces, som kan skabe en mediefaglig refleksion hos eleverne.

Dalsgaards model har dannet baggrund for de processer, der skal finde sted i mit forløb, når eleverne skal producere og reflektere. I praksis viste det sig, at eleverne følte sig mere engagerede, når der blev taget udgangspunkt i deres egen produktion og deres egen mediebrug. De forsøgte at sætte personaens udfordringer og motivation i direkte relation til deres valg af modaliteter, og det var tydeligt, at de langsomt nåede til en erkendelse af, at deres pilotproduktionskonflikt var altafgørende. En af eleverne udtalte i et interview efter forløbet: "Det går op for mig, hvor vigtigt det er, at man har styr på ens filmskonflikt, og hvilke udfordringer filmen svarer på, når man sidder med sin persona og skal ramme den". Med denne erkendelse, kan man spekulere i, om ikke eleven derved vil være bedre i stand til både at lave film og

distribuere dem. Denne elev gør sig også vigtige erfaringer gennem det praktiske arbejde, som leder til en større indsigt i formålet med at udarbejde en persona.

Praksisfællesskaber og situeret læring i virtuel undervisning

Den praktiske del af undervisningen blev besværliggjort af, at al undervisning skulle være virtuel, når man er vant til at skabe praksisfællesskaber båret af en høj grad af praktisk arbejde og teoretisk-analytisk refleksion. I det fysiske klasserum ville jeg have benyttet mig af præsentationer og refleksioner i plenum, hvor meget læring foregår i et fællesskab, men i det virtuelle klasserum var det sværere at engagere eleverne i et praksisfællesskab. Nogle af dem nævnte, at de følte, at de "blev væk" i den virtuelle undervisning og påtalte, hvor svært det er at engagere sig, når man sidder alene bag en skærm. Dette er essensen i problemet med praksisfællesskaber i det virtuelle klasserum, for ikke alle føler sig som en del af fællesskabet, når de sidder alene bag skærmen, og gruppearbejdet er tæt på ikke-eksisterende.

Etienne Wenger og Jean Lave har udarbejdet en læringsteori om praksisfællesskaber og situeret læring, som jeg har taget udgangspunkt i. Denne læringsteori er bygget op omkring, at man i klasserummet er i stand til at opbygge et fællesskab, hvor eleverne skal 'knække koden' i fællesskab. Her kan nogle elever gå foran, mens andre elever kan indgå i legitim perifer deltagelse og på den måde gå i en slags "mesterlære" (Dolin, 2020, 196). Dette har jeg forsøgt at facilitere gennem elevernes præsentationer i virtuelle grupperum, men havde det foregået i det fysiske klasserum, så havde jeg planlagt et langt større element af bevægelse og interaktion på tværs af grupper for bedre at facilitere praksisfællesskabet. I det fysiske klasserum havde der også været mulighed for at implementere mere situeret undervisning. Eleverne kunne flytte sig op til tavlen for at indgå aktivt i gennemgang af deres produkter, eller de kunne flytte sig rundt mellem de multimodale produktioner, hvor de kunne fremlægge deres produktioner. Dette ville give mig mulighed for at deltage på lige fod med eleverne og derved give dem plads til at indgå i meningsforhandlinger og fælles refleksioner.

Det er relevant at overveje, hvordan man kan tilrettelægge situeret læring i kontekst af den virtuelle undervisning, hvor eleverne opholder sig siddende foran en skærm. Denne situation er for mange elever utryk og distanceret, hvilket også gør sig gældende i denne klasse, som elevcitateret i boksen ovenfor også illustrerer. Der kan findes en forklaring på dette gennem Dorte Ågård's motivationsboostere og -kvælere, hvor hun nævner motivationskvælere som fx "distancerede og utrykke relationer til lærerne og kammeraterne" og "uklare rammer

"Situationen er u hensigtsmæssig. Jeg har brug for meget struktur, så det bliver knap så mixet. Jeg kan ikke rumme så meget (...). Den virtuelle undervisning er virkelig tung. I vil være søde og fortælle det hele, men det får mig til at tabe det hele."

Elevudsagn fra interview om, hvordan den virtuelle undervisning påvirker læringen.

og forventninger" (Beck, 2019: 223). Den førstnævnte motivationskvæler var især et problem under nedlukningen, hvor relationerne var under pres, da eleverne i bund og grund var isolerede og alene i det virtuelle klasserum.

Sidstnævnte motivationskvæler forsøgte jeg at undgå ved at lade klassen arbejde med en del af den samlede opgave ad gangen, men nogle elever gav udtryk for, at bare dét, at de vidste, at de skulle bruge det til noget andet senere, gjorde opgaven svær at overskue. Dette gjorde, at selv et simpelt fagligt mål syntes vanskeligt at opnå. Som elevcitateret på foregående side viste, kunne det virke som om, alle faglige krav blev stillet samtidigt, så eleven følte at det blev for overvældende og for meget. Eleverne var utroligt mærkede af den virtuelle undervisning, både fordi det hurtigt blev meget kompliceret, og samtidig fordi hverdagen trak i eleverne, hvor nogle har børn eller andre forpligtelser, som også var påvirket af nedlukningen.

Dette var tydeligt at mærke i mediefagsundervisningen, og derfor kunne jeg hurtigt konstatere, at et potentielt praksisfællesskab ville være svækket. Selv et velovervejet forsøg på at skabe praksisfællesskaber kan falde sammen, fordi den almindelige praksis i det fysiske klasserum er sat ud af spil. Ydermere, så består dette forløb i høj grad af praktisk arbejde, som skal afføde refleksioner og fælles diskussioner af, hvordan man kan anvende modaliteter, hvilket er besværliggjort af den virtuelle undervisning. I det fysiske klasserum vil det højst sandsynligt blive nemmere at facilitere en fælles refleksion og opnå læring gennem den meningsforhandling, der ifølge Wenger opstår i praksisfællesskabet (Dolin, 2020: 197).

Jeg observerede dog i min undervisning, at de fagligt stærke elever nåede til refleksionsudveksling og derigennem til de intenderede erkendelser. Efterfølgende blev det heldigvis tydeligt gennem mine spørgeskemaer, at de mere stille og usikre elever synes at have fået lige så meget ud af forløbet, da de udtrykker erkendelser efter forløbet, der matcher de erkendelser, de fagligt stærke elever nåede til. En af de mere stille elever skriver bl.a. "Jeg synes det er godt og meget relevant, for når nogen nu producerer en reklame, film m.m. eller deler noget i et medie, vil de forstå mere, hvordan deres budskab kan være effektivt (ved at bruge multimodalitet)". Denne elev er nået til en erkendelse i anvendelsen af multimodalitet og distribution til at få sit budskab igennem, på samme niveau som eleven, jeg nævnte tidligere, er blevet mere opmærksom på, hvordan konflikten spiller en større rolle. Dette viser heldigvis, at mine betænkeligheder omkring at lave praktiske forløb virtuelle faktisk er ubegrundede i dette tilfælde.

Når eleven nævnt ovenfor siger, at det kan bruges til at "forstå mere", og "hvordan deres budskab kan være effektivt", så viser det, at eleven allerede sætter forløbet i forbindelse med andre faser og processer i mediefag. Det taler også ind i mediefags læringsaktiviteter, hvor eleverne igennem deres arbejde reflekterer både empirisk og teoretisk over deres proces. Det bliver tydeligt, at læringsmålet er opfyldt i kraft af de fælles refleksioner i det virtuelle klasserum, som potentielt ville

kunne nå endnu længere i det fysiske klasserum.

Dannelsespotentialiet i multimodale elevproduktioner

Behovet for at begå sig i den medierende verden omkring os bliver kun større, og her er det oplagt, at mediefag indgår som et fag med utroligt stort dannelsespotentialer. Dette vil jeg begrunde med Wolfgang Klafkis teori om dannelse, som værende noget, der sker i elevernes arbejde med bestemte centrale problematikker. Klafki argumenterer for fem epokale nøgleproblemer, der alle kan bidrage til elevernes dannelse, og hvor mediefag i høj grad arbejder med Klafkis fjerde nøgleproblem, som er centreret omkring den moderne kommunikationsteknologi (Klafki, 2002: 77).

Klafki beskriver, hvordan nøgleproblemerne skal bidrage til elevernes almindelse, da Klafkis grundtese er, at almindelse er "ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forudsigeligt – i fremtiden at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning." (Klafki, 2002, s. 73). Dette kigger jeg på i direkte relation til det fjerde epokale nøgleproblem, hvor Klafki skriver, at der er brug for en kritisk informations- og kommunikationsteknologisk grunduddannelse, hvor han uddyber, hvad der ligger i den kritiske tilgang: "Kritisk vil sige, at man altid forbinder indføringen i disse mediers anvendelsesmuligheder og en grundlæggende forståelse af de moderne, elektronisk arbejdende kommunikations-, informations- og styringsmedier med en refleksion over, hvordan disse medier påvirker de mennesker, der anvender dem, hvordan brugen af sådanne medier kan få sociale konsekvenser, samt hvilke muligheder der er for misbrug." (Klafki, 2002, s. 77). Dette dannelsesaspekt er lige præcis, hvad jeg har forsøgt at arbejde med igennem forløbet med de multimodale elevproduktioner.

Der er brug for, at eleverne reflekterer over deres egen og andres omgang med medier, så de kan forholde sig kritisk, både når de bruger medierne, og når de producerer medieproduktioner. Jeppe Bundsgaard, professor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, understøtter dette i udgivelsen *Det digitale instinkt: Gymnasieelevers digitale praksis*, hvor han citeres for følgende: "Digital dannelse handler derfor både om at kunne anvende og opføre sig ordentligt med teknologi, erkende teknologiens rolle i vores fælles liv, forholde sig til udfordringer og deltage engageret i at forstå og handle i forhold til de muligheder og udfordringer teknologier giver for os i vores fællesskaber, i vores samfund og som individer." (Boie, 2020: 2). Disse tanker har jeg taget med ind i udarbejdelsen af mit forløb om distribution

Wolfgang Klafkis fem epokale nøgleproblemer

1. Fredstrusler og krig
2. Ødelæggelsen eller bevarelsen af de naturlige ressourcer
3. Den samfundsskabte ulighed
4. Farerne og mulighederne ved nye tekniske styrings-, informations- og kommunikationsmedier
5. Det enkelte menneskes subjektivitet og jeg/du-forhold

Wolfgang Klafki i "Grundbestemmelser for et nyt almindelseskoncept" i *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (2002).

gennem multimodale elevproduktioner. Eleverne skal reflektere over, hvordan man kan anvende hver enkelt modalitet til at fange målgruppen, herunder vil de komme til at overveje egen mediebrug, men også hvordan andre mennesker i samfundet anvender medier.

Det fjerde nøgleproblem kan derfor ses som centralt i mange af mediefags berøringsflader, men i høj grad i forbindelse med elevernes arbejde med distribution i forbindelse med deres egne produktioner. I mit forløb har jeg fået eleverne til at arbejde med den simple kommunikationsmodel uden at påtale dette direkte, men ved at være opmærksom på afsender, budskab og modtager. De kommer til at arbejde bevidst med det i denne proces og er mere eller mindre nødt til at forholde sig til disse i deres multimodale produktion. Forløbets kerne er, at de skal udvælge modaliteter på baggrund af deres målgruppe, som er repræsenteret i personaen og derved ikke kan undgå at skulle forholde sig til modaliteternes muligheder som informations- og kommunikationsmedier.

Gennem multimodale elevproduktioner kan der ydermere skabes en mulighed for at arbejde ind i en større kontekst i forhold til gymnasielovens formålsparagraf om dannelse, nærmere specifikt paragraf 1, stk. 3 og 4. Her specificeres det, at eleverne gennem uddannelse skal "lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling". De digitale medier kan spille en stor rolle i forbindelse med at lære eleverne at forholde sig til en omverden, der i høj grad anvender og producerer medier. Ydermere, så benævner gymnasieloven, at "eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv." Her kan en dybere

Elev-citater

Ved at spørge ind til hvordan eleverne kan sætte forløbet i relation til deres hverdag, kom de med følgende udtalelser:

"Jeg kommer til at tænke mere over målgrupper, og hvordan man kan appellere til folk gennem multimodalitet. Man kan faktisk se det alle steder, den måde man bruger målgrupper, ligesom at nogen ved, at de kan få fat i mig på en bestemt måde."

"Jeg er blevet mere opmærksom på, hvordan man bedst får sit produkt ud til flest i ens målgruppe ved at bruge en persona, samtidigt reflekterer jeg mere over de reklamer, jeg ser i min dagligdag på forskellige platforme og tænker mere over, hvor-

dan man kan få en persona til at blive fanget af reklamen, så der ikke bare bliver trykket <spring over> el.lign. asap."

"Jeg er også blevet klogere på, hvordan man laver multimodalitet, og hvordan det kan bruges, og det kommer jeg helt sikkert også til at tænke på hver gang, jeg poster på de sociale medier fra nu af."

"(...) det har også personligt fået mig til at tænke over, hvor skræmmende meget man egentlig fortager sig i hverdagen uden egentlig at vide, hvad man laver."

Fra interviews med elever og spørgeskema udfyldt af elever.

forståelse for mediernes muligheder og udfordringer også bidrage til udviklingen af kompetencer som en aktiv demokratisk medborger i og udenfor klasselokalet.


Ud fra disse udtalelser kan det udledes, at eleverne har reflekteret over, hvordan forløbet kan sættes i forbindelse med deres egen hverdag og omgang med medier. Det er tydeligt, at forløbet har igangsat både faglige og personlige refleksioner, hvilket indikerer, at eleverne føler, at det faglige stof vedkommer dem. Her kan det ses, hvordan mediefag har potentiale til at danne eleverne, så de får flere perspektiver på det moderne medielandskab, som de interagerer med på daglig basis, og som kun vinder mere indpas i vores samfund.

Konklusion og flere perspektiver på forløbet

Gennem forløbet er det lykkedes at give eleverne et nyt perspektiv på deres egne produktioner, hvilket har skabt betragtninger omkring, hvilken rolle deres produktioner kan spille udenfor klasselokalet. Sidstnævnte taler direkte ind i det dannelsespotentiale, som jeg ønskede at få indfriet gennem forløbet. Det er tydeligt, at det har fået dem til at overveje, hvordan de selv kan påvirke en målgruppe, og hvordan de selv påvirkes i deres egen interaktion med medier. Ved at indtænke Klafkis fjerde epokale nøgleproblem i forløbet har processen med den multimodale produktion og overvejelser om distribution bidraget til elevernes egen dannelse som brugere og skabere af kommunikationsmedier.

Eleverne udtrykker, at de er blevet fagligt klogere, og at de pludselig kan se faget i relation til deres hverdag, hvilket taler ind i Deweys begreb "concern". Dette sætter faget i relation til Christian Dalsgaards argument for, at engagement i forbindelse med selvstændigt arbejde bør ses som en af mediefags kompetencer. Derudover, så bliver det tydeligt, at eleverne indgår i fagets læringsaktiviteter jf. Dalsgaards model, hvor de undersøger og konstruerer på baggrund af empirisk refleksion i form af personaen, hvorefter de er i stand til at reflektere teoretisk over deres produkt. De udvikler herigennem mange af de kompetencer, som knytter sig til mediefag, både de teoretisk-analytiske, men også i høj grad af praktiske kompetencer.

På baggrund af elevernes refleksioner og tydelige tegn på læring kan det konkluderes, at det er vigtigt at lære eleverne at arbejde med distribution, for der ligger et stort potentiale for både at erhverve sig vigtige kompetencer indenfor mediefag og for at bidrage til elevernes dannelse. Dette forløb har vist sig at være en hensigtsmæssig måde at imødekomme de faglige mål på, som også rækker ud over undervisningen. Det er et forløb, der kan videreudvikles og bygges ovenpå i arbejdet med eksamensproduktionen senere på semestret. En videreudvikling af forløbet kunne indebære mere teori, fx farvetæori, så eleverne får mere teori at koble på deres produktioner. I en eksamenskontekst kan forløbet også bidrage positivt til deres arbejde med eksamensproduktionen, da det potentielt kan give eleverne en mere håndgribelig vej til de højere taksonomiske lag, jf. Blooms tak-



sonomi, da eleverne her kan sætte deres eksamensproduktion i forbindelse med det moderne medielandskab. Dette underbygges i artikelsamlingen *Det nye mediefag* fra 2017, hvor Iben Engberg skriver om eksamensproduktioner i flere dele: "Kravet om, at faget skal arbejde med et bredere mediebegreb, et øget fokus på den kontekst medieproduktionen indgår i og det, at eleverne skal agere som deltagere i mediesamfundet, gør at vi er nødt til at tænke eksamensproduktionen anderledes, end vi hidtil har gjort." (Engberg, 2017: 50). Her tales der om, hvordan man kan benytte flere produktioner til at understøtte og bidrage til eksamensproduktionen, ligesom den måde arbejdet med multimodale elevproduktioner som led i distribution kan bruges til at nå ud til dem, ens produktion er relevant for.

Forløbet vil også kunne anvendes som en del af optakten til en filmfestival på skolen, hvor eleverne fremviser deres film for resten af skolen. Fokus for dette skal være på at give eleverne ejerskab og opbygge et større tilhørsforhold, når eleverne føler, at de har involveret sig selv i noget, der påvirker hele skolen. Det kan også bruges som et redskab til at promotere elevs produktioner på skolens platforme, så eleverne kan få deres historier ud. I pilotproduktionerne var der en overvægt af personlige minidokumentarer, hvor eleverne fortæller utroligt rørende og inspirerende historier, som potentielt kan bevæge andre udenfor skolen. Hvis man kobler dette med forløbet om distribution og målgruppe, så er der et stort potentiale for, at det kan bidrage til elevernes følelse af medborgerskab ved at mægtiggøre dem gennem en validering af deres stemmer på denne måde.

Der er stort potentiale i at inddrage dette forløb i udviklingsarbejde, både i forhold til min egen undervisning, men også i udviklingsarbejde på skolen. I den fysiske undervisning vil der blive større mulighed for at dyrke praksisfællesskaber og situeret læring, så det vil jeg arbejde videre med.

Mediefags faglige mål rækker langt ud over bare faget selv og står stærkt i forhold til at bidrage til elevernes dannelse. Det nye faglige mål om distribution bør ikke ses som værende besværligt at efterleve, men snarere som en cementering af fagets styrke og relevans.

* * *

Maiken Kate Christensen underviser i mediefag og engelsk på København Syd, hf og vuc.

Referencer

- Beck, Steen (2019): *Didaktisk tænkning på arbejde – en brugsbog til almen didaktik på det gymnasiale pædagogikum*, Frydenlund
- Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1428 (senest tilgået 29-09-2021)
- Boie, Mette Alma Kjærsholm, Christian Dalsgaard & Francesco Caviglia (2020): *Det digitale instinkt – Gymnasieelevers digitale praksis*, Tidsskriftet Læring & Medier (LOM) nr. 23
- Caviglia, Francesco, Christian Dalsgaard, Maria O'Donovan & Mette Brinch (2017): *DiDAK – Digitale kompetenceområder*, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet
- Dalsgaard, Christian (2015): "Kompetencer i produktionsorienterede forløb" i *CUT #108*
- Dalsgaard, Christian (2015): *Kompetencer i produktionsorienterede forløb – faser og processer*, Aarhus Universitet
- Dolin, Jens m.fl. (2020): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 4. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Engberg, Iben (2017): "Eksamensproduktioner i flere dele" i *Det nye mediefag* (red. Michael Højer og Mette Wolfhagen Linnebjerg), Medielærerforeningen. Link: www.emu.dk/stx/mediefag/det-nyemediefag-et-inspirationsmateriale
- Klafki, Wolfgang (2002): "Grundbestemmelser for et nyt almendannelseskoncept" i *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim
- Løvland, Anne (2010): *Multimodalitet og multimodal tekst*, Tidsskriftet Viden om Læsning, nr. 7
- Læreplan Mediefag C – hf/stx (2017)
- Nielsen, Klaus (2013): "Læring i et situeret perspektiv" i *Læringsteori & didaktik* (red. Ane Qvortrup og Merete Wiberg), Hans Reitzel Forlag
- Olsen, Mimi (red.) (2018): *Fagdidaktik i mediefag*, Frydenlund

Perspektiverende efterord: Mediefagsunderviser i den digitale transformation



Af Mie Buhl

At være mediefagsunderviser i et spænd mellem egne medieerfaringer, eleverfaringer og mediefaget

Der er altid en forforståelse vi allerede er indlejret i, når vi tilgår medier som undervisere. Denne forforståelse er en personlig og professionel bias og den har i høj grad betydning for, hvilke didaktiske valg vi træffer. Som forsker og underviser, vil mine personlige medieerfaringer fra min barndom i 70'erne på landet frem til i dag skabe den resonansbund, hvormed jeg ser på det aktuelle mediebillede og dermed det fagområde som mediefag bygger på. Jeg var barn i en tid, hvor medier var analoge – både de skrevne og de levende billedmedier. Genrerne var opdelt – enten så jeg børnetime eller tv-avis og lørdagsunderholdning sammen med de voksne. Film krævede en biograf, og var i min familie en sjælden og fælles begivenhed. Levende billedmedier var noget jeg så på ikke noget jeg interagerede med – hverken hjemme, i skolen eller senere på gymnasiet.

Da jeg gennem mit uddannelsesforløb i 80'erne stiftede bekendtskab med digitale teknologier i form af stationære computere, der kunne programmeres til at lave billeder, var den faglighed, der omgav digitale teknologier, adskilt fra den faglighed, jeg blev introduceret til som værende medier. Medier omfattede analoge videoer, der gradvist blev tilgængelige via VHS-bånd, som kunne afspilles på en videoafspiller og ses på tv-skærm.

I mine første år som underviser i starten af 90'erne brugte jeg på én gang computerens digitale teknologi og videoens analoge redigeringsanlæg i mit arbejde. En ting var min praktiske undervisningsvirkelighed, noget andet var, at forskningen inden for levende billeder og inden for digital teknologi (EDB) udviklede sig parallelt og adskilt. Dette syntes også at være tilfældet inden for den pædagogiske forskning, hvor mediefag og IT blev tilgået med forskellige perspektiver. Den mediepædagogiske forskning udviklede sig med en forankring i den analoge filmskabelse og de dramaturgiske og æstetiske virkemidler herfra, mens datalogi tog sig af digitaliseringen.

En af de mange udfordringer for den fagprofessionelle er at håndtere sin egen forforståelse, de unges forudsætninger og et fagområde, der

i de kommende år vil være præget af, hvilke muligheder den digitale teknologi tilfører "for levende billeder i en kommunikativ, æstetisk, kulturel og samfundsmæssig kontekst" (UVM 2019). Unge på gymnasiet i dag har et helt andet medieerfaringsgrundlag, som de møder mediefagsundervisning med. De er vokset op i en tid, hvor medier og digital teknologi er blevet til digitale medier. Tilkomsten af en passus, der adresserer IT som område, indgår i læseplaner for gymnasiefaget:

"Udvikling af digitale kompetencer er helt centralt i mediefag både i forbindelse med fagets teoretisk-analytiske og praktiske dimension. Faget giver indsigt i brugen af digitalt produktions- og postproduktionsudstyr, men også i de muligheder, der ligger i kommunikation på forskellige platforme og på tværs af platforme. (...) Digitale kompetencer vil således i mediefag sige at udvikle elevernes kritiske bevidsthed i deres omgang med den digitale kulturs muligheder og begrænsninger" (UVM 2019).

Vi har altså at gøre med en faglighed, hvor den teoretisk-analytiske og den praktiske-produktionsmæssige dimension har fået tilført en dimension fra et andet vidensområde: datalogi, og som skal balancere mellem på den ene side et mediefagligt teorigrundlag og på den anden side et digitalt produktionsgrundlag. Endvidere er en gennemgående tematik i fagets pædagogik, hvordan forholdet mellem den teoretisk-analytiske og praktisk-produktionsmæssige tilgang til faget håndteres. Hvilken viden opnås ved at 'gøre' frem for alene at 'læse om' og 'se'? Hvordan kan undervisning tilrettelægges på en måde, der understøtter relationen mellem de to tilgange til viden, synes at være et tilbagevendende spørgsmål.

Mediefaglighed – teknologifaglighed

I mediefaget ser det ud til, at dikotomier mellem mediefaglighed og teknologifaglighed, mellem teori og praktisk produktion til stadighed er en udfordring i den pædagogiske praksis.

Mediefaglighed

Medieforskningens tidlige tematisering af medier som massemedier har sine videnskabelige referencer i henholdsvis et mediekritisk perspektiv og et receptionsperspektiv. Fremkomsten af massemedier indikerede muligheden for at levere store mængde af information ud til mange og i takt med fremkomsten af nye teknologier har dette billede til stadighed ændret sig. Der er altså både tale om massemedier og masseteknologier. Den tyske teoretiker Niklas Luhmann (1994) forsøgte at indfange massemedier som et kommunikationssystem, der arbejder med de samme logikker som det ældre kommunikationssystem: kunst fx med brugen af æstetiske virkemidler. Men han påpegede samtidigt, at massemediesystemet er kodet anderledes end kunst og har en anden funktion end kunst. Han beskrev massemediers funktion som at producere *asymmetrisk kommunikation i samfundet*:

- Vi ser nyheder og dokumentar på tv for at kunne notere os dem og ikke deltage i dem fx når vi ser indslag fra krigs- eller sygdomshær-

gede områder, vi ikke selv befinder os fysisk i.

- Vi bliver underholdt på forskellige måder, og vi tilbydes forskellige muligheder for identifikation, når vi ser film, quizprogrammer, realityprogrammer osv.
- Vi lader os tilbyde reklamer, der opfører en slags 'teaterstykke', som har til hensigt at overbevise os om, at vi er villige til at købe en vare.

Det asymmetriske består i, at vi véd, at massemedier skaber et uvirkeligt univers, som vi accepterer som en midlertidig virkelighed. Ifølge Luhmann er massemediernes logik at blive ved med at udfordre den kommunikation, som hele tiden foregår i samfundet med det formål at få den til at skifte. Det ser vi dagligt i breaking news, nye fortællinger, nye reklametilbud. På den måde skaber massemediernes en offentlig opinion, som på den ene side viser det indlysende og på den anden side konstruerer en uvirkelig virkelighed (Buhl 2004).

Netop dette forhold om påvirkning af vores virkelighedsopfattelse som mediebrugere er et væsentligt område for den kritiske medieforskning, mens receptionsforskningen i højere grad ser os som brugere, der differentierer medieindtryk i samspil med egne oplevelser og præferencer. På tidspunktet for Luhmanns analyse var en skelnen mellem den virkelighed, der vises i massemediernes univers og den virkelighed der eksisterer uden for massemediernes virkelighed mulig at opretholde, fordi den digitale teknologi endnu ikke havde realiseret sig i vores hverdagsliv. Luhmanns analyse er på mange længder genkendelige for mig, der har en medieerfaringshistorie, hvor jeg i store dele af mit liv var betragter af 'massemediernes tre kategorier', der blev stillet til rådighed for mig på bestemte tidspunkter og i bestemte rammer. De eksempler på medieindhold, jeg mødte gennem uddannelsessystemet og lærte at analysere og forholde mig kritisk til, faldt inden for denne ramme.

Digitalisering af medier har imidlertid ikke alene ført til, at der bliver tilføjet nye elementer til Luhmanns tre kategorier. Digitalisering har også ført til, at vores forhold til medier og medieindhold udfolder sig på andre præmisser i hverdagsliv og uddannelse. Vi, der er født før 1990'erne, har tendens til at bruge digitale medier som betegnelse for en digitalisering af de mediekategorier, som vi kender til fra en analog virkelighed, hvor fx tv, film, reklamer, til- og fravalg af mediebrug er knyttet til bestemte situationer, bestemte tidspunkter og bestemte steder. Denne medieerfaringsbaggrund er karakteriseret ved, at adgangen til mediebrug ligger uden for vores egen beslutning og er struktureret af tv-programmer og sendetidspunkter. Vi tilgår forandringerne af medier med betegnelser som interaktive medier, digitale medier og sociale medier i takt med, at teknologien byder på nye muligheder. Vores erfaringer med medieproduktion er både baseret på analoge og digitale værktøjers forskellige logikker. Logikkerne bygger på en skelnen mellem analoge produktionsprocesser, der ligger til grund for udarbejdelsen af fx storyboards, der før var med til at sikre at dyre optagelsesbånd skulle bruges med omtanke og klippene i redi-

geringen skulle være rigtige første gang og selvfølgelig en fastholdelse af et narrativ. De digitale produktionsprocesser, hvor det digitale materiale er let tilgængeligt og kan redigeres i det uendelige, fordrer ikke teknisk den samme lineære systematik som analoge teknologier. Fastholdelse af storyboard understøtter en lineær fremadskridende fortælle måde, der måske skygger for andre non-lineære fortælle måder.

Den digitale teknologi er udviklet til et niveau, hvor den er en allestedsnærværende aktør i hverdagsliv og uddannelse, den er interaktiv – både mellem ‘mennesker og maskine’ og mellem ‘maskiner’. Forståelsen af digital teknologis logikker har betydning for, hvordan vi bliver i stand til at reagere på medieindhold på sociale medier. Socialt medieindhold er tilgængeligt døgnet rundt, uanset hvor vi befinder os. Vi kan interagere med både tekst, levende billeder og lyd til rådighed og enten låne indhold fra andre eller producere vores egne nyheder, underholdning eller reklamer. Eller vi kan bruge platformene til at dele vores personlige liv – endda for nogens vedkommende private liv – og fremstille det i blandformer af nyheder/dokumentar, underholdning og reklamer. Den digitale teknologi kan interagere med os via algoritmer. Vi får digitale meddelelser, der ikke er afsendt af en anden person. Det mærker vi, når vi modtager autogenerated indhold på Instagram eller på Facebook i form af produktreklamer eller underholdningstilbud, som vi kan interagere med. For os, der er født før 90’erne skaber disse muligheder både glæde og bekymring, fordi vi kan se, hvordan grænserne mellem sandt og falsk bliver udfordret med alternative virkelighedsfortællinger, kendte og ukendte samværsformer, der foregår i hybride formater af online og offline møder, og som aldrig friholder os fra potentielt at bidrage til andres underholdning, når de ‘liker’ eller det modsatte. Eller møderne bidrager til kapitalisering af det personlige og private liv gennem mix på semi-intime influencerplatforme, hvor vi alle er venner og så alligevel ikke helt – der skal også lige sælges en vare.

Som undervisere navigerer vi i alt det nye med afsæt i de medieerfaringer vi har med os personligt og professionelt, der uanset hvilket årti de stammer fra, er nogle andre end erfaringerne hos dem, som vi skal undervise. Er man ung i dag, kender man ikke en verden, hvor medier var analoge, separate eller blev leveret tids- og rum specifikke. Man kender ikke til, at man ikke kan interagere, producere eller spille sin egen person ind i medieuniverset.

Teknologifaglighed

Den teknologiske udvikling er en afgørende medspiller i forståelsen af, hvordan den mediefaglige produktion af levende billeder udvikler sig. Den franske hastighedsteoretiker Virilio forsøgte i 80’erne at indfange og beskrive den teknologiske udvikling ud fra det, han betegnede som et *billedlogisk* perspektiv, hvor han lagde tidsorganisering til grund for forholdet mellem teknologi og menneskelig billedperception. Hans billedlogistiske ordningsprincip for billedformer bestod af tre kategorier,

som han definerede ud fra deres slutpunkt (Virilio 1989). Logikkerne viste, hvordan både billedformer og det kommunikativt forhold til dem ændrer sig over tid:

- *Formel billedlogik (18. århundrede)*: Den formelle billedlogik omfatter fx maleri eller gravering og er kendetegnet ved, at der er et *direkte tidsligt* perceptionsforhold mellem menneske og produkt: håndens arbejde sætter spor i det valgte materiale (farvespor på maleriet, ridser i metalpladen). Den visuelle kommunikation er *direkte* mellem producent og recipient med et konkret produkt som mellemkomst.
- *Dialektisk billedlogik (19. århundrede)*: Den dialektiske billedlogik omfatter fx fotografi og kinematografi (film) og er kendetegnet ved et perceptionsforhold mellem menneske og produkt i *forskudt tid*: fotografen fastholder et udvalgt udsnit af sin omverden, trykker på kameraknappen på det rigtige tidspunkt, hvorefter filmrullen gennemgår en række analoge processer frem mod det endelige fotografi/film. Billedet træder i stedet for det udvalgte udsnit af virkeligheden og fastfrosset i *forskudt tid*. Den visuelle kommunikation er *indirekte* mellem produkt og recipient med producentens mellemkomst.
- *Paradoksalt billedlogik (20. århundrede)*: Den paradoksale billedlogik omfatter videografi (video), holografi (laser), infografi (computer) og er kendetegnet ved et perceptionsforhold mellem menneske og produkt i *tilfældig tid*, hvor der ikke eksisterer en fysisk materiel forbindelse mellem producent, produkt og recipient, idet produktet er immaterielt. Infografen bearbejder digitalt materiale, som kan opleves et tilfældigt sted på et tilfældigt tidspunkt via binære koder og på en brugergrænseflade. Den visuelle kommunikation opstår som en *billedoverraskelse* for recipienten via dennes egen aktivering af præsenterede muligheder (Buhl 2002).

Virilos billedlogistik skal naturligvis ses i den historiske kontekst, hvori den er skrevet. Imidlertid peger han på en stigende kontingens på flere vigtige parametre: det tidslige, det rumlige og det materielle. Netop kontingensen i disse parametre giver mennesket andre betingelser for at navigere, fordi det tilbyder alternative virkelighedsopfattelser, der ikke er forankret i et materielt produkt eller en repræsentation af en fysisk forekommende materialitet. Man kan på brugergrænsefladen opleve billeduniverser, der aldrig har eksisteret i den fysiske verden ikke blot i form af animerede figurer, men også computergenererede historiske tidsperioder, der ikke er begrænset af scenografisk snilde, men ligner en verden vi kunne være med i selv. Der kan manipuleres med ansigter med det såkaldte *deepfake*, hvor en person digitalt tilføres en alternativ personlighed, der potentielt skaber furor og konflikt. Deepfake kan lade sig gøre, fordi der kodes en algoritme til at lære sig at genkende noget data som ser 'ægte' ud, og derefter sorterer algoritmen i mængder af data. En anden algoritme gør det modsatte: prøver at snyde den første algoritme indtil den lærer sig at sortere alt fra, der ikke ser ægte ud. På et tidspunkt vil den kunne fremstille den

perfekte simulering af en person, der ser ægte ud, og som gør det muligt fx at få en politiker til at sige noget fiktivt, men hvor det ser ud som om, det er en videooptagelse af den 'virkelige hende', der siger det. Computeren bruger vi også til at simulere formelle og dialektiske billedlogikker (maleri, graving, fotografi/kinematografi) dog med den ikke uvæsentlige forskel, at man netop simulerer og dermed slipper den materielle forankring. Den paradoksale billedlogik udfordrer til stadighed vores erfarede distinktioner mellem tid, rum, materialitet og vores skelneevne mellem sandt og falskt. I den forstand kan man tale om en digital transformation, der gradvist har ændret og ændrer vores hverdagsliv. Mediepædagogisk skal underviseren manøvrere mellem eksisterende medieproduktionstraditioner, set gennem sin egen medieerfaringsoptik og sin mediefaglige viden, samtidigt med at netop elevernes medieerfaringer er radikalt anderledes og det mediefaglige vidensgrundlag skal kunne tage bestik af udviklingen af digitale teknologiers betydning.

Et sociomaterielt perspektiv på den digitale transformation af mediefagets indhold og metoder som en tredje vej

Med den digitale teknologi som en allestedsnærværende aktør, der kan generere digitalt indhold som ovenikøbet interagerer med os eller via kunstig intelligens interagerer med sig selv, laver nye verdener, simulerer eksisterende medieformer, overskrider fysiske love om tid og rum, tvinges vi som undervisere til også at se på, hvordan vi forstår det mediefaglige indholds vidensgrundlag og hvordan vi ser på de lærende.

Uddannelsessystemets målsætning om at udvikle individet – både alsidigt og erhvervsrettet – har over årene bevirket et videnskabeligt teorikorpus, hvor udviklings- og kulturpsykologi (fx Piaget, Vygotsky), erfaringspædagogik (fx Dewey) og dannelsesdidaktikker (fx Klafki) indtager centrale positioner. På trods af forskelle har teorierne til fælles, at det er individets intentionalitet og kognitive kapacitetsforandring i tilknytning til faglig læring der er omdrejningspunkt, uanset om det er med fokus på udvælgelsen af læringsstimulerende aktiviteter, læremidler eller læringsmetoder. Det, der udspiller sig *omkring* individet, fungerer således som baggrundstæppe for individet (Buhl 2020).

Mediefaglig praksis med humane og nonhumane aktører

Antropologen Latour (2005), kalder dette fokus på individet som udgangspunkt for al handling for den antropologiske asymmetri. Med asymmetrien mener han, at vi forstår alt hvad vi gør ud fra menneskelig vilje og handling som for eksempel brug af kamera, storyboard, moodboard og redigeringsprogrammer i en medieproduktion eller billeder, analysemodeller, teorier i medieanalyse. Latour er kritisk over for, at mennesket er eneste aktør. Han foreslår i stedet at se praksissituationer vi indgår i som et sammensurium af mange aktører både humane og non-humane. Han forklarer, at enhver ting, der gør

en forskel, er en aktør (Latour 2005:71). Kameraet er en aktør på linje med os. Det materiale vi bruger til at lave story/moodboard på, er en aktør, de bagvedliggende diskurser der ligger til grund for story/moodboards er en aktør. Alle aktører indgår i et netværk med os, det bord vores kroppe sidder eller står ved, og det rum kroppen bevæger sig i, og drives af overleveringer af en lang tradition af lignende praksisser med brug af sprog og symboler.

Latour udviklede ideen til sin aktør-netværk-teori ved at følge processer, hvor professionelle udførte deres hverv. For eksempel beskriver han (Latour 1999), hvordan en gruppe biologer arbejder med at kortlægge plantediversitet i en skovbevoksning i Amazonjunglen som et udtryk for aktør-netværk. Det starter med, at biologerne samles på en bestemt geografisk lokation. Baseret på eksisterende optegnelser i rapporter vandrer de i et bestemt landområde, finder forskellige jordtyper, graver små jordprøver op, bringer dem tilbage til et midlertidigt laboratorium. Jordprøver lægges ud i bunker på borde, samles i reagensglas, som påføres etiketter med notationer, samles, beskrives og kategoriseres i logs osv. Latour bruger dette eksempel til at argumentere for, at resultaterne af videnskabsfolkernes arbejde ikke blot er en humanstyret proces. Den viden, der bliver til som en effekt af en række dynamiske handlinger med jord, reagensglas, pipetter, papir, pen, aktivering af symboler og tegn osv., gentager tidligere tiders praksisser med undersøgelser af lignende karakter. Latour gør dermed op med en subjekt-objektdikotomi, hvor det alene er forskernes intentionelle handlinger, der skaber viden, og sidestiller humane og non-humane aktører som nødvendige deltagere i den videnskabelige praksis.

Den pædagogiske praksis med mange aktører

Den pædagogiske forskning har ladet sig inspirere af Latours aktør-netværksteori (ANT). Fenwick et al. (2011) argumenterer for, at ANT er en mulighed for at nytænke og intervenere i vedtagne pædagogiske praksisser og derved "reframe" de selvfølgelige måder, hvorpå uddannelse forstås. Forfatterne vil gerne anskue pædagogisk praksis som sociomaterielle processer. De eksemplificerer skolens materialiteter som kontinuerlige flow af pædagogiske begivenheder i form af fx beklædning, tidsplaner, adgangskoder, blyanter, vinduer, historier, planer, tyggegummi, skriveborde, elektricitet og lys. Disse ser de ikke som separate objekter fra mere 'skolede' objekter, men som samlinger af materialitetsmønstre, der kontinuerligt ændrer sig og omfatter humane og non-humane energier, der konstant kombineres med (og opløses væk fra) andre samlinger (Fenwick et al. 2011: vii). Eksempelvis vil tekstbøger, tablets, diskurser, lokaler, læringsmodeller, story-/moodboards, apps osv., der tilbyder forskellige deltagelsesformer, blive en del af diskursen på et gymnasium for en tid og brede sig til flere skoler. Der er altså en kontinuerlig praksis af 'gøren' som tilskrives mening, og det er disse processer, der kan studeres og forstås som en form for videns-assemblager. Formålet med den sociomaterielle tilgang er ikke at udtænke nye teoretiske kategorier, men at se nye muligheder i de måder hvorpå en aktuel pædagogik allerede udfolder sig. Her kan

måske også ligge en nøgle til at arbejde didaktisk med mediefaglige og datalogiske praksisformer som mediepædagogiske greb, der møder elevernes medieerfaring, den digitale udvikling og mediefaglige mål.

Det sociomaterielle perspektiv er udviklet med henblik på pædagogik generelt og ikke specifikt på udredning af et enkelt fag eller en faggruppe. Derfor kan perspektivet ikke fremanalysere hverken det mediefaglige indhold eller læringspotentialer i undervisningsfaget på gymnasiet. Perspektivet kan heller ikke anvendes 1:1 til at opfylde en politisk ambition om at styrke it-kompetencer i mediefaget. Men perspektivet kan måske skærpe opmærksomheden på potentialerne i at anskue gymnasieelevers læring som faglige *sociale og materielle praksisser*, og som en ensidigt kognitivistisk fokus på eleven kan have tendens til at overse værdien af. Derigennem kan det sociomaterielle perspektiv imødekomme et behov for at udvikle et mediefaglig indhold, hvor digitale teknologier i en årrække har haft en funktion som værktøj frem mod at anskue digitale teknologier som materialiteter – på linje med andre materialiteter og dermed aktører, der indgår i meningssskabende handlinger.

It-didaktisk forsker Bente Meyer (2020) viser med følgeforskning af to projekter om implementering af teknologi i skolen, at elevernes og læreres praksis med tablets i udvalgte skolefag indgår i et komplekst samspil med andre materialiteter som fx bøger, kladderhæfter, lommeregnere, tavler, smartboards, linealer, kolber, pap, farver, geografiske kort. Endvidere peger hun på, at det er forskellige faglokaler eller hjemklasser med deres materielle kultur, der sammen med iscenesættelsen af læringsressourcer driver læreprocesserne (Meyer 2020). Meyers forskning viser, hvordan et fokusskifte fra elevernes interaktion og output til et sociomaterielt fokus kan skabe fornyet opmærksomhed på, hvordan faglig læring bliver til gennem praksis. Det sociomaterielle perspektiv skal hjælpe os til at forstå, at det sociale og det materielle er sammenfiltret i organiseringen af en læringsituation. Derfor vil den digitale teknologi, uagtet at den simulerer analoge billedformer, føre til en faglig læringspraksis, hvor digitale logikker filtreres sammen med mediefaglige logikker i en medieproduktion. Dertil kommer, at de humane aktørers (elevernes) håndtering af digitale teknologier, som de har erfaringer med via deres smartphone- og social mediebrug fra deres hverdagsliv, indgår som meningssskabende materialiteter i en medieproduktion.

Sociomaterialitet som perspektivskifte på egen mediepædagogisk praksis

Mediefagsunderviseren står altså med ansvaret for at organisere en undervisning, hvor der er flere aktører end elevernes intentioner, der er med til at bestemme undervisningens udfald. For underviseren kan denne indsigt bruges til se på begreber om både elevforudsætninger og fagindhold som sociomaterielle aktører.

Et sociomaterielt perspektiv på mediefaglighed vil kunne rette opmærksomheden på "levende billeder i en kommunikativ, æstetisk,

kulturel og samfundsmæssig kontekst”, på genrerne “fakta, fiktion og faktion”, på “viden, kundskaber og redskaber til at skabe og distribuere medieproduktioner” på forholdet mellem af “teoretisk-analyse og produktiv-praksis” (UVM 2019) som materielle aktører. Hermed flyttes fokus fra elevens håndtering af produktions- og analyseværktøjer og materialer eller fra elevens iderigdom og/eller kritiske blik, til at se processen som en sammenfiltret proces af elev, værktøjer, teorier, analysemodeller, produktionsmodeller osv. Det sociomaterielle perspektiv giver mulighed for at se på faglig læring og faglig “gøren”-processer (teknologi, krop, symboler, energier, rum) som faglighed, der *bliver til* – i praksis. Underviseren kan, udover at orkestrere de faglige praksisser med al den faglighed hun besidder, skærpe opmærksomheden på alt det, der gøres, på samspil mellem gøre og læring, og på alle de materialiteter, der kobles og aktiveres. Herved kan udvikles et blik for, hvordan forskellige iscenesættelser af læringsressourcer kan muliggøre meningsfulde handlinger.

Umiddelbart kan det se ud, som det allerede finder sted, når der træffes didaktiske valg ud fra det asymmetriske forståelsesparadigme med det humane centrum. Men med det sociomaterielle perspektiv vil digitale teknologier indgå som materialiteter, der ‘gør’ noget i faglige læringsprocesser. Endvidere vil perspektivet bidrage til at skærpe opmærksomheden på, hvordan og hvornår materielle koblinger i disse processer genkendes som for eksempel faglig læring i mediefag til forskel fra dansk, billedkunst eller design.

Underviseren skal altså med andre ord ikke alene være opmærksom på, hvad eleverne gør, men også være opmærksom på alt det andet, der ‘gør’ og holde den faglige praksis i gang ved at iscenesætte læringsituationer og læringsressourcer. Som eksemplet med Latours forskere, der indgår i en proces af materialiteter, prøvetagningsrutiner og videnskabsdiskurs, indgår undervisere og elever også i processer med white- og smartboards, tavle, papir, tablet, smartphones, hinanden, mediegenerer, analysemodeller, mediediskurs og digital teknologidiskurs, når der står mediefag på skemaet. At identificere faglig læring er derfor mere omfattende end en meningskondensering af individers verbale udsagn, levende billedudsagn eller eksamensresultater.

Den sociomaterielle forståelsesramme tilbyder ikke en ny pædagogisk model, men perspektivet peger på, at gennem det elever, lærere og ting gør tilsammen, frembringes kontinuerligt ny viden, der bidrager igen til udvikling af en faglig praksis (Buhl 2020). Med andre ord er enhver faglig læringspraksis en fagudviklende praksis. Mediefagets “gøren” og det “performative” som en integreret del af den faglige diskurs er udviklet gennem dets historiske baner. Faglighedens aktører konstituerer sig i en meningsfuld praksis af sociomaterialiteter i form af teknologier, symboler og kroppe, værktøjer, instrumenter, digitale data, mediediskurser, digitale diskurser, æstetikdiskurser, faglige notationer osv. Fagligheden udfolder sig ikke i dikotomier mellem mediefaglighed og digital teknologifaglighed, eller i dikotomier mellem teori

og praksis. Den udfolder sig som mediefaglig læringspraksis.

Den mediefaglige læringspraksis med flere aktører og flere sæt af medieerfaringer

”Jeg får en bedre forståelse for teorien, når jeg laver praktiske øvelser. Når jeg lærer teorien gennem praktiske øvelser, giver det en anden forståelse af teorien, og jeg husker teorien lidt bedre” (denne udgivelse, s 61). Dette citat fra en gymnasieelev stemmer overens med studieordningens didaktiske principper om ”at integrere den teoretisk-analytiske undervisning i den praktiskproduktionsmæssige og omvendt.” (UVM 2019). Målet om at integrere to mediefaglige tilgange repræsenterer en dialektik, som til stadighed udfordrer os som undervisere, der arbejder med det kunstnerisk-æstetiske område i uddannelsessystemet. Systemet er i udstrakt grad båret af et teoretiske paradigme, der er karakteriseret ved verbalsproglige refleksions- og notationsformer som analytiske tilgange til videndannelse og tænkning.

Udgangspunktet for mediefagets praktisk-produktionsmæssige tilgang relaterer sig til mestring af en performativ praksis frem mod et produkt eller et udtryk. Men spørgsmålet er, om der ikke også ligger en videndannende proces knyttet til denne praksis? Man kunne lidt polemisk begrunde den produktionsmæssige praksis med at ”hvis vi kan tænke os til noget, er der vel ingen grund til at gøre det?”

Et sociomaterielt perspektiv ville karakterisere elevens udsagn om mediefagets dialektiske diskurs som en af flere aktører i en *mediefaglig læringspraksis*. Hvis man som underviser tænker over, hvad de forskellige aktører kan bidrage med, udvides det fagdidaktiske repertoire af muligheder for tilrettelæggelse og iscenesættelse af faglige læringsressourcer.

Mediefagprofessionel didaktiker i den digitale transformation

Som underviser i den digitale transformation er den faglige professionalisme båret af, at man forstår sit eget erfaringsgrundlag som en bias, der altid er med i den fagdidaktiske praksis. Det er ikke en begrænsning, man skal se bort fra, nærmere en vigtig medspiller i de refleksioner, der følger med i undervisningsorganisering.

Man kan for eksempel tænke over, at ens egne medieerfaringer og elevens medieerfaringer er forskellige og bygger på forskellige faser af medie- og teknologievolution, der fra at have været adskilte fagparadigmer gradvist interagerer. Didaktisk indebærer dette, at den mediefaglige æstetik, kommunikation og kultur udfolder sig i samspil med nye formater som YouTube-videoer, og TikTok-videoer og Instagram reels, som distribueres digitalt og potentielt kan gå viralt. Formaterne kan tilgås hvor som helst og når som helst på stationære og mobile devices. Mediegenrer forandrer sig, fordi der skubbes til visheden om fakta og fake. Dermed skabes usikkerhed om ikke bare ‘can we believe what we read’, men også ‘what we see’, hvilket giver en anden referenceramme i forhold til at forstå den samfundsmæssige kontekst.

8

Man kan for eksempel tænke over, hvorvidt man selv er vokset op med, at medier repræsenterede afmålte alternativer til en fysisk forankret erfaringsverden, der skulle ses, når de blev sendt og ikke kunne streames efter behov. Man kan tænke over, at de elever man står overfor, allerede er født ind en allestedsnærværende medietilstand i form af netmedierede nyheds-, underholdnings- og reklametilbud. Oveni tilbydes de mulighed for og krav om konstant interaktivitet, sociale kontaktflader og selveksposering. Derved kan dikotomier som offline-online, analog-digital, eller fysisk-virtuel måske ikke være de mest hensigtsmæssige kategorier at tilbyde elever at navigere efter, fordi de allerede opererer på tværs af dikotomierne – dikotomierne er ikke brugbare.

Man kan overveje, om man kan arbejde med didaktiske principper for tilrettelæggelse af undervisning, hvor dikotomi mellem teori og praksis afløses af et didaktisk princip om teorigenererende praksis, hvor viden artikuleres i og gennem en performativ faglig læring (Buhl 2016). Det didaktiske designprincip engagerer den lærende i problemstillinger fra en praktisk tilgang med henblik på at generere viden – ikke øve sig i teori, ikke forstå teori, ikke omsætte teori, ikke illustrere teori, men *danne* teori. Man kan overveje, om orkestreringen af læringsressourcer i en teorigenererende praksis kan drives af 'inquiry' diskurser med blik for mangfoldigheden af aktørers betydning i processerne af meningsskabende handlinger.

Man kan overveje, om den faglige læringspraksis skal orkestreres med mange åbninger for ideudvikling, eksperimenter, frie valg af temaer og problemstillinger. I denne overvejelse spiller eksisterende uddannelses- og dannelsesdiskurser en rolle, ligesom man kan tage bestik af de konkrete medieerfaringer, der qua tid og rum er i spil i den konkrete situation. Hvis uddannelsessystemets diskurs fokuserer på præstation, test og resultater, og elevers hverdagsmedieerfaringer baserer sig på krav om perfektionskultur, valg og jagt på anerkendelse, kan åbne tilgange til læring være et stort bjerg at bestige.

At være mediefagsunderviser i den digitale transformation i 2020'erne indebærer en parathed over for en opspeedet digital teknologisk udvikling. Det fordrer opmærksomhed på medieerfaringer mellem generationer af ikke alene mennesker, men af teknologier. Det fordrer nysgerrig observans af de praksisformer, der udfolder sig i hverdagsliv og uddannelsesliv. Det fordrer lyst til nye måder at udvikle faglige forståelsesparadigmer på, som kan hjælpe til at give elever mulighed for at navigere i den virkelighed, de og vi befinder os i og fremover skal deltage i. Sidst, men ikke mindst fordrer det blik for at se opmærksomt på eget erfaringsmæssige udgangspunkt, når man skal træffe didaktiske beslutninger.

* * *

8

Mie Buhl er professor i visuel kultur, IT og læringsdesign på Aalborg Universitet og leder af den kunstnerisk-æstetiske faggruppe på Teoretisk Pædagogikum.

Referencer

- Buhl, Mie (2020): Praksisfaglighed - til nytte eller dannelse? *Unge Pædagoger*, 81(3), 4-12
- Buhl, Mie (2016): Theory-generating practice. Proposing a principle for learning design. *Læring og Medier*, 9 (15), 1-21. ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/23464/20871
- Buhl, Mie (2004): Visual culture as a strategy of reflection in education. *Nordisk Pedagogik*, 24 (4), 277-294
- Buhl, Mie (2002): *Paradoksal billedpædagogik: variationer i læreruddannelsens billedkunstfag*. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Børne- og undervisningsministeriet (2017): *Mediefag B - stx, august 2017*. www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017
- Børne- og undervisningsministeriet (2017): *Mediefag C - hf, stx, august 2017*. www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017
- Fenwick, Tara, Edwards, Richard and Sawchuk, Peter (2011): *Emerging approaches to educational research. Tracing the sociomaterial*. Routledge
- Luhmann, Niklas (1994): *Die Realität der Massemedien*. Taschenbuch Suhrkamp
- Meyer, Bente (2020): *Med teknologien ved hånden. Teknologi og mobil læring i skolens praksis*. Dafolo
- Virilio, Paul (1989): *Synsmaskinen*. Politisk Revy