



FÆLLESSKABENDE DIDAKTIKKER ER ET BEGREB, SOM BL.A. HELLE RABØL HANSEN, DORTE MARIE SØNDERGAARD OG HELLE PLAUBORG ANVENDER INDENFOR MOBBEFORSKNINGEN (EXBUS, DPU).

FÆLLESSKABENDE DIDAKTIKKER HANDLER OM, AT UNDERVISNINGEN IKKE ALENE SIGTER MOD AT SKABE ERKENDELSE OG LÆRING HOS DEN ENKELTE ELEV, MEN OGSÅ SKABER NOGET AT VÆRE FÆLLES OM I KLASSEN. DET KAN FORSTÅS SOM EN UNDERVISNING, DER IKKE ALENE SKABER MULIGHED FOR DELTAGELSE I DET FAGLIGE FÆLLESSKAB OG I FÆLLES LÆREPROCESSER, MEN SOM OGSÅ SKABER NOGET AT VÆRE FÆLLES OM.

06 Fællesskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer



CHARLOTTE MADSEN

Cand.pæd.pæd.psyk.

Adjunkt

UCN act2learn PÆDAGOGIK

FORORD

Når lærere oplever forstyrrende elever i undervisningen, kan man ofte forstå det som elevernes forsøg på at skabe og holde gang i relationerne til deres kammerater. De arbejder hele tiden på at udvikle relationerne, og de har fokus på at styrke, og nogle gange manifestere, deres positioner i forhold til klassekammeraterne. Når et fællesskab opleves som usikkert, kan der være en høj grad af angst for udstødelse eller eksklusion, og denne eksklusionsangst kan ulme, blusse op, dominere eller bidrage til forstyrrelser og mistro.

Denne artikel handler om, hvordan man kan arbejde med fællesskabende didaktikker, og jeg præsenterer forskellige bud på, hvordan lærere kan planlægge og tilrettelægge fællesskabsopbyggende undervisning, læreprocesser og aktiviteter. Artiklen vil komme med eksempler på, hvordan

dette didaktisk og konkret kan gribes an, og hvordan fokus på fleksible læringsmiljøer samt kooperative og kollaborative læreprocesser kan bidrage til dette.

Fællesskabende didaktikker handler om at samtænke undervisning, faglighed samt udviklingen af elevernes sociale kompetencer og klassens sociale liv. I dette perspektiv kan man forstå disse områder som hinandens forudsætninger. Fællesskabende didaktikker skaber ikke alene fællesskabsopbyggende læreprocesser, men de er også med til at skabe og udvikle fællesskaberne. Fællesskabende didaktikker handler om, at læreprocesser og aktiviteter inddrager og samler eleverne, og det faglige indhold bliver det fælles tredje; altså det man er sammen om (Hansen 2011).

FÆLLESSKABER I SKOLEN

I en skole eksisterer der mange fællesskaber, og disse fællesskaber kan forstås på flere måder. Et fællesskab kan forklares som værende en gruppe mennesker, der er sammen om noget bestemt, og igennem dette føler en vis samhørighed. Ud fra denne beskrivelse kan et fællesskab forstås som noget forholdsvis stabilt (Pedersen 2013). Men vi ser ofte i skolen, at fællesskaber kan udvikle sig i enten positiv eller negativ retning – selv med de samme deltagere. Eleverne arbejder konstant på at udvikle og dyrke

deres relationer, hvor de ønsker at være accepterede, ”inde i varmen” og blive anset som værdifulde medlemmer af gruppen. Derved kan man argumentere for, at fællesskaber er foranderlige og kan ændre karakter. Begrebet fællesskab henviser i denne forbindelse til social praksisteori, hvor mennesket opfattes som et socialt væsen, som bliver til i relationer ved at deltage i fællesskaber. Individet kan ikke forstås løsrevet fra det fællesskab, som det er en del af, og et fællesskab kan ikke forstås uafhængigt af de individer, som skaber det. Man kan derfor sige, at individer og fællesskaber betinger hinanden og skaber hinanden gensidigt. Fællesskabelse opstår, når mennesker tager del i et samspil, hvor de vedligeholder og udvikler noget, og derved føler sig som værdifulde deltagere (Brinkmann og Jensen 2011).

Brugen af begrebet ”fællesskabende” giver derfor mulighed for at forstå fællesskaber som noget mere procesuelt, hvor ”det fælles” forstås som et fænomen, der kan udvikles, forandres og vedligeholdes (Pedersen 2013). At sætte begrebet ”fællesskabende” sammen med didaktik sætter fokus på, at undervisningens mål, indhold og metoder proaktivt skal samle eleverne om det faglige indhold, som det fælles tredje. Det handler om, at læringsaktiviteterne tilrettelægges som praksisser, der inddrager og samler eleverne, og ideen er, at det faglige indhold bliver det, som man er sammen om. Fællesskabende didaktikker skaber ikke alene fælles læreprocesser, men de er også med til at skabe og udvikle fællesskaberne i klassen. Pointen er, at de aktiviteter og metoder som læreren anvender i undervisningen, må være fællesskabende, og ambitionen er at skabe værdig og aktiv deltagelse samt meningsfuldhed i undervisningen, og dermed skabe et fælles tilhørsforhold i klassen (Hansen 2011). Man kan sige, at undervisningen både skal skabe erkendelser hos den enkelte elev, men også skabe noget at være fælles om.

SOCIAL EKSKLUSIONSANGST

Begrebet ”social eksklusionsangst” (Søndergaard 2009) kan bruges til at forstå og beskrive de mekanismer, som kan være i spil i et fællesskab, når angsten for eksklusion

POINTEN ER, AT DE AKTIVITETER OG METODER SOM LÆREREN ANVENDER I UNDERVISNINGEN, MÅ VÆRE FÆLLESSKABENDE, OG AMBITIONEN ER AT SKABE VÆRDIG OG AKTIV DELTAGELSE SAMT MENINGSFULDHED I UNDERVISNINGEN, OG DERMED SKABE ET FÆLLES TILHØRSFORHOLD I KLASSEN (HANSEN 2011). MAN KAN SIGE, AT UNDERVISNINGEN BÅDE SKAL SKABE ERKENDELSE HOS DEN ENKELTE ELEV, MEN OGSÅ SKABE NOGET AT VÆRE FÆLLES OM.



er dominerende. Denne angst for eksklusion handler om, at mennesker har et grundlæggende behov for at høre til i et fællesskab, og når man oplever en risiko for, at man kan blive skubbet ud eller gjort irrelevant som deltager, så øges uværdiggørelsen, og med den følger en social eksklusionsangst. Følelsen af værdighed hænger sammen med en oplevelse af at være accepteret og inkluderet, og Søndergaard peger på, at det at producere foragt for andre kan give en midlertidig lindring for eksklusionsangsten, da man derved forsøger at minimere andres betydning for fællesskabet. Det er derfor vigtigt at holde øje med balancen imellem foragtproduktionen og værdighedsproduktionen, fordi foragtproduktion kan være tegn på, at en ond cirkel kan være i gang.

Klasser eller grupper der er ramt af eksklusionsangst er utrygge, og der vil være en høj grad af mistrivsel. Disse fællesskaber kan f.eks. opleves som urolige, eleverne kan udvise modstand mod undervisningen, eller der kan være mobning på spil. Eleverne vil bruge en masse energi på at positionere sig selv og hinanden samt opbygge hierarkier, og dette kan medføre en foragtproduktion, der som regel vil puste til angsten og usikkerheden. Man kan forstå disse mekanismer som et omdrejningspunkt, som fællesskabet

samler sig omkring som en uformel måde at skabe fællesskab på i grupper, som mangler noget at være fælles om (Søndergaard 2009).

Fællesskabende didaktik er et begreb, som retter sig mod undervisningen, og pointen er, at læreren didaktisk arbejder bevidst og målrettet på at gøre undervisningen til fællesskabets omdrejningspunkt, således at det faglige bliver det, som eleverne er fælles om. Læreren fokus må være på, hvordan man kan støtte værdighedsproduktionen i klassen eller gruppen (Rabøl Hansen 2011, Søndergaard 2009).

Wenger (2008) foreslår begrebet *praksisfællesskaber*, der forstås som fællesskaber, der er knyttet sammen gennem praksis; som en gruppe mennesker, der deler en interesse for et emne, og som fordyber sig med deres viden inden for dette område på basis af fortløbende eller vedvarende interaktion. Et grundelement i Wengers forståelse af praksisfællesskab er begrebet meningsforhandling, hvor mening opstår og dannes i samspillet mellem egne og andre deltageres forudsætninger og forståelser. Deltagerne former, gennem forhandling, praksisfællesskabet, og praksisfællesskabet former den enkelte deltagers ageren inden for praksisfællesskabet. Deltagelse i et praksisfællesskab er med til at forme ens faglige identitet (Wenger 2008).

FÆLLESSKABSOPBYGGENDE PROCESSER BASERET PÅ KOOPERATIV OG KOLLABORATIV LÆRING

Ethvert samarbejde indeholder såvel kooperative som kollaborative aspekter (Bang og Dalsgaard 2005). Dog kan der være en bevidst eller ubevidst vægtning af den ene eller anden form.

Kooperative læreprocesser handler om, at eleverne igennem en arbejdsdeling løser en fælles opgave. Hver person er ansvarlig for en del af opgaven eller problemløsningen, og hver person bidrager til fællesskabet med sin viden og spidskompetence. I kooperative læreprocesser kan man udnytte elevernes forskellighed som ressourcer og arbejde bevidst med at opbygge inkluderende fælles-



FÆLLESSKABENDE DIDAKTIK ER ET BEGREB, SOM RETTER SIG MOD UNDERVISNINGEN, OG POINTEN ER, AT LÆREREN DIDAKTISK ARBEJDER BEVIDST OG MÅLRETTE PÅ AT GØRE UNDERVISNINGEN TIL FÆLLESSKABETS OMDREJNINGSPUNKT, SÅLEDES AT DET FAGLIGE BLIVER DET, SOM ELEVERNE ER FÆLLES OM. LÆRERENS FOKUS MÅ VÆRE PÅ, HVORDAN MAN KAN STØTTE VÆRDIGHEDSPRODUKTIONEN I KLASSEN ELLER GRUPPEN

skaber, som handler om, at den enkelte oplever sig som en betydningsfuld deltager. Kooperativ læring kan foregå i grupper, og læreren må have fokus på, at der opbygges fællesskaber, der fungerer på måder, der tillader forskellighed uden at føre til udskillelse (Weidner 2010).

Kooperative læreprocesser er i fokus i de meget brugte strukturer, der indgår i *Cooperative Learning-konceptet*, som Spencer Kagan har udviklet (Kagan og Stenlev 2006), men optræder også i mere almindeligt gruppearbejde, hvor deltagerne uddelegerer arbejdsopgaverne inden for en overordnet ramme.

Et eksempel på en kooperativ proces kan være, at en gruppe elever skal lave en planche om f.eks. et bestemt dyr. De vælger så at uddelegere opgaverne, sådan at en elev skriver fakta om dyret, en anden skriver om dyrets fjender, en tredje skriver om, hvilke lande dyret lever i, og en fjerde tegner et kort over, hvor dyret lever, tegner dyret og laver overskrift på planchen. Disse fire delopgaver samles herefter til et samlet hele, hvor de forskellige elementer limes på en fælles planche.

Kollaborative læreprocesser kan forstås som processer, hvor eleverne i fællesskab konstruerer viden. Videnkonstruktionen er baseret på dialog og gensidig forpligtelse

hos eleverne, og i kollaborative læreprocesser skaber eleverne viden ved at meningsforhandle om information, erfaringer, oplevelser, fortolkninger og handlinger. Det er af stor betydning, at deltagerne betragter sig som en del af fællesskabet, og at de føler sig gensidigt afhængige og dermed forpligtede på processen (Wenger 2008, Agertoft m.fl. 2003). Læringen opstår som et resultat af samarbejdende personers handlinger i en sammenhæng, hvor der igennem dialog bringes viden i forbindelse med andres erfaring og hidtidige viden. Herved opstår der en dynamisk proces, hvor eleverne igennem aktiv deltagelse bidrager til det fælles produkt eller mål. Alle lærer af hinanden, der bygges ovenpå andres ideer og erfaringer, og på denne måde øges den fælles viden og kompetence, som er til stede i fællesskabet (Roschelle & Teasley 1995, Agertoft m.fl. 2003).

Et eksempel på en kollaborativ læreproces kunne være, at en gruppe elever skal repetere fagbegreber. Det kan være i forbindelse med afslutningen på et emne eller som forberedelse til en fremlæggelse eller en prøve. Eleverne sidder i en gruppe, og man kan forestille sig en situation, hvor en elev giver sit bud på, hvad f.eks. fotosyntesen eller berettermodellen handler om. Måske er der en eller flere i gruppen, som ikke helt kan huske det og ved at lytte til den forklaring, som den første elev kommer med, så kommer de i tanke om flere aspekter, som de kan bidrage med. Dette kan anspre til, at der er en tredje, som bidrager med endnu en bid eller spørger ind til den forrige forklaring. På den måde kan man sige, at gruppen tilsammen bliver skarpere på, hvad emnet handler om.

Kollaborative processer opleves ligeledes ofte i forbindelse med en brainstorm eller ideudvikling, hvor gruppe-medlemmerne giver ideer, som de andre så griber og bygger videre på. En kollaborativ proces vil på denne måde ofte give en følelse af, at man tilsammen er kommet længere, end man ville kunne præstere alene.

Kooperative og kollaborative læreprocesser kan være eksempler på fællesskabsopbyggende processer. Man kan i sådanne processer opleve sig som en værdifuld deltager, hvis gruppen lytter og inddrager den enkeltes bidrag eller ide. I fællesskabende læreprocesser kan eleverne

opleve, at de, i udviklingen eller løsningen af opgaven, vil være afhængige af hinanden, og at de hver især har nogle færdigheder eller kompetencer, som kan anvendes i fællesskabet. I tilrettelæggelsen af sådanne læreprocesser må læreren derfor gøre sig overvejelser over, hvilke interesser, færdigheder eller kompetencer den enkelte elev har, og dernæst indtænke dette i opgaven eller aktiviteten. Måske kan det i nogle tilfælde være nødvendigt at italesætte enkelte elevers evner eller kompetencer, hvis ikke eleven selv eller gruppen har øje for det.

LÆRERENS DIDAKTISKE DESIGN - ELEVERNE SOM DIDAKTISKE MEDDESIGNERE

Begrebet "didaktisk design" sætter fokus på, at der ikke blot er tale om en didaktik, der følger et bestemt fag og foreskriver en bestemt form for undervisning, men om flere didaktikker, hvor didaktik ikke eksisterer i nogen fast form, men kan ændres, være kontekstuel og artefaktororienteret (Holm Sørensen 2009).

Ud fra Dales tre didaktiske niveauer, praksisniveauet, planlægnings- og tilrettelæggelsesniveauet og det teoretiske niveau (Dale 2000) vil læreren operere på alle tre niveauer i udarbejdelsen af det didaktiske design. Læreren opsætter mål og laver en didaktisk ramme for indhold, organisering og læringsressourcer, og denne ramme kan man herefter lade eleverne være med til at udfylde. Man kan sige, at man inviterer eleverne til at operere på praksis- og planlægningsniveauet, som meddesignere af egne projekter og læreprocesser (Holm Sørensen; Audon; Levinsen, 2010). Det betyder, at der er bevægelsesfrihed inden for den didaktiske ramme, og herved gives der større indflydelse til eleverne, hvor de får mulighed for at forandre og påvirke læreprocesserne. De kan være med til at målsætte, vælge indhold, planlægge, gennemføre og evaluere, og herved bliver eleverne meddesignere af egne læreprocesser. De må derfor lære at reflektere; både over det faglige indhold, men også over deres egen læreproces og den fælles proces, som de er en del af (ibid). Udfordringen for læreren bliver så at skabe et didaktisk design, som er fællesskabende, og hvor der både er plads til forskellighed, særlige behov og fællesskabets behov.

KOOPERATIVE OG KOLLABORATIVE LÆREPROCESSER KAN VÆRE EKSEMPLER PÅ FÆLLESSKABSOPBYGGENDE PROCESSER. MAN KAN I SÅDANNE PROCESSER OPLEVE SIG SOM EN VÆRDIFULD DELTAGER, HVIS GRUPPEN LYTTET OG INDDRAGER DEN ENKELTES BIDRAG ELLER IDE.



Pointen er, at elevernes forskellige interesser, færdigheder og kompetencer kan inddrages som undervisningsressourcer, så eleverne oplever hinanden som vigtige og værdifulde deltagere i faglige fællesskaber, hvor alle har noget at bidrage med.

DIDAKTISKE BUD – OM AT TILRETTELÆGGE FÆLLESSKABENDE LÆREPROCESSER

Uforudsigeligheden præger de fleste undervisningssituationer, undervisningens praksis er mangefacetteret og komplekst, hvilket kræver kontinuerlig refleksion og justering. Lærere oplever ind i mellem, at eleverne ikke sådan uden videre indgår i den planlagte undervisning, og den pædagogiske og didaktiske opgave handler derfor ofte om at skabe et rum, hvor det er muligt at gennemføre undervisning og læringsaktiviteter (Hedegaard-Sørensen 2013). Jeg vil præsentere to didaktiske modeller, som hver for sig og i fællesskab kan understøtte læreren i bestræbelserne på at planlægge, tilrettelægge og gennemføre fællesskabende læreprocesser. Fællesskabende didaktik handler netop om, at der ikke er én didaktik, der foreskriver én bestemt form for undervisning, men om at anvende flere didaktikker, der kan understøtte dynamiske processer, og som kan justeres eller forandres undervejs; alt efter hvilke behov der opstår i situationen.

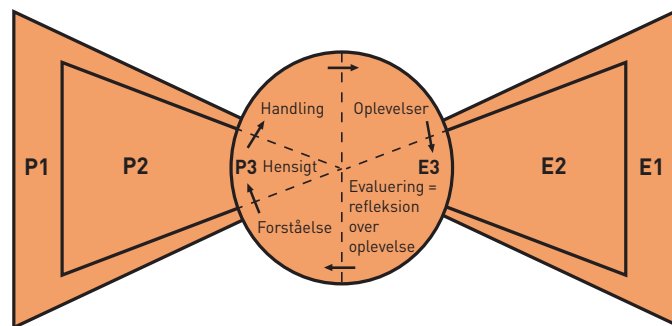
PROCESDIDAKTIK OG FÆLLESSKABENDE LÆREPROCESSER

Michael Uljens (1993) introducerer en teori om procesdidaktik, som indfanger, at undervisningens praksis er bestemt af kompleksitet og uforudsigelighed. Han har ud-

viklet en analysemodel over den didaktiske handle; ”Den pædagogiske flue”, hvor han beskriver den didaktiske virksomhed som en proces, der falder i tre dele - planlægning, udførelse, evaluering (se figur 1). Den venstre side af fluen handler om lærerens planlægning, midten handler om undervisningens gennemførelse; altså den konkrete undervisningssituation eller læringsaktivitet, og den højre side af fluen omhandler evalueringen (Hedegaard-Sørensen 2013).

Uljens inddeler lærerens planlægning i 3 niveauer: Der vil være et kollektivt planlægningsniveau, som kan forstås som de centralt udstukne retningslinjer, som f.eks. folkeskolens formålsparagraf og de nye Fælles Mål (P1). Der vil også være et individuelt planlægningsniveau omhandlende den planlægning, læreren foretager før undervisningen (P2). Dette kan være udarbejdelsen af årsplaner eller selve planlægningen af enkelte forløb eller timer og kan kombineres med overvejelser i forhold til den konkrete klasse eller den enkelte elev. Endelig vil der være et interaktivt planlægningsniveau, som er den situerede planlægning, der foregår i løbet af en læringsaktivitet eller undervisningssituation (P3).

Evalueringen vil foregå på tilsvarende niveauer. I den midterste del af fluen vil der være en situeret evaluering, som kan medføre justering af lærerens plan, mål eller forventninger (E3). Desuden vil der være en evaluering efter undervisningens gennemførelse (E2), hvor forløbet, akti-



figur 1. Uljens - Den pædagogiske flue

viteterne eller resultaterne evalueres. Endelig er der det tredje evalueringniveau, som refererer til det kollektive niveau, hvor der evalueres i forhold til centralt udstukne retningslinjer og de nye Fælles Mål (E1).

En af Uljens' pointer er, at evaluering således ikke blot skal foretages efter undervisningens afslutning, men også i selve undervisningssituationen; på det didaktiske handlingsniveau. Denne form for evaluering må være formativ og kan forstås som feedback fra lærer til elev eller eleverne imellem. På baggrund af denne evaluering kan det være nødvendigt at justere det planlagte, og på denne måde kan den situationsbundne planlægning og evaluering relateres til hinanden (Hedegaard-Sørensen 2013).

Derved kan man sige, at planlægningen og evalueringen udgør en naturlig del af undervisningens praksis, og den didaktiske model sætter fokus på, at undervisningens praktiske vilkår er, at konkrete undervisningssituationer ikke er stabile, konstante og forudsigelige. Begrebet "procesdidaktik" (Uljens 1993) handler ud fra dette perspektiv om, at der i læringssituationen altid må foregå en didaktisk refleksion og justering af det planlagte.

Hvis eleverne får mulighed for at byde ind med ideer eller indfald og være didaktiske meddesignere af forløbet, vil det ofte kræve justering af den plan, som læreren har lavet forud for undervisningen.

EN DYNAMISK DIDAKTISK MODEL

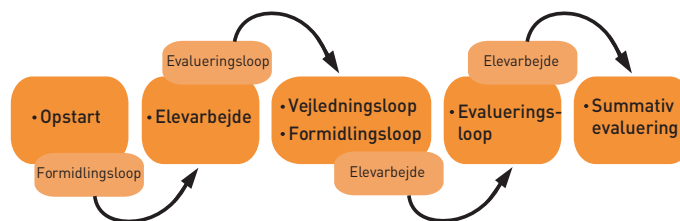
Christiansen og Gynther (2010) introducerer en dynamisk model, som skitserer et pædagogisk arbejdsmonster, der består af forskellige loops (se figur 2). Disse loops beskrives som forskellige feedbackaktiviteter, der defineres som den form for feedback, som eleven har brug for i den aktuelle situation.

Det kan f.eks. være feedbackaktiviteter af formidlende, instruerende, stilladserende, vejledende eller evaluerende karakter.

Modellen illustrerer, hvordan læreren i forskellige sekvenser eller loops kan stilladsere, facilitere og kvalificere

elevernes læreprocesser i den aktuelle undervisningssituation.

Det er en dynamisk model forstået på den måde, at de enkelte loops og rækkefølgen af disse vil variere afhængigt af undervisningsforløbet, den enkelte elev eller gruppe og lærerens løbende vurdering af, hvor eleverne er i deres læreproces. Det betyder, at der vil være forskellige loops i brug i forskellige situationer, og behovet kan forandre sig i løbet af processen (Gynther 2010).



Figur 2: En dynamisk didaktisk model (Gynther 2010, s. 82)

Med udgangspunkt i denne model kan læreren tilrettelægge og udføre det didaktiske design i forhold til de behov, der opstår i løbet af processen. Fordi forløbet organiseres i sekvenser eller loops, har læreren mulighed for løbende at få indblik i elevernes arbejde og orientere sig om, hvor de er i deres læreproces og på den baggrund give passende feedback.

Man kan anvende disse loop i sammenhæng med Uljens model, hvor de kan indtænkes i den situerede planlægning og evaluering. Uljens argumenterer for, at det er nødvendigt med et større fokus på procesdidaktik, og Gynthers foreslår, at man tilrettelægger læreprocesser med udgangspunkt i forskellige loops. Disse didaktiske modeller kan understøtte lærerens arbejde med proaktivt at lede elevgruppers udvikling og læring igennem de didaktiske valg, der træffes før, under og efter undervisningen. Hermed kan modellerne være med til at støtte udviklingen af fleksible læringsmiljøer, hvor der både er plads til elevernes forskellighed, enkelte elevers behov og fællesskabets behov.

ET PRAKSISEKSEMPEL - FÆLLESSKABENDE DIDAKTIKKER OG LÆREPROCESSE

I et emneforløb, der strækker sig over 2 uger, skal 8. klasse arbejde med dansk historie og kultur. En del af forløbet handler om, at de skal udvikle et spil om kendte danskere, som har haft en betydning for Danmark igennem de sidste 500 år. Spillet skal bruges på mellemtrinnet, hvor det skal indgå i et forløb om Danmark.

Lærerne har lavet en overordnet didaktisk ramme, hvor der bl.a. er opstillet nogle krav til spillet. Det skal bestå af 10 stationer, som hver må vare 2 timer. De kendte danskere, som bliver præsenteret i spillet, skal formidles så faktisk som muligt, og spillet skal bestå af både oplysende elementer og nogle mere værkstedsprægede aktiviteter. Det vil sige, at eleverne på mellemtrinnet skal lære noget af at spille spillet, og det er 8. klasses opgave at udvælge og formidle information og aktiviteter, som understøtter spildeltagernes læring. Lærerne sætter herved den overordnede pædagogiske og didaktiske ramme og laver et didaktisk design, som eleverne derefter skal være med til at udfylde.

Et af kravene til spillet var, at eleverne fra 8. klasse i fællesskab skulle udvælge de kendte danskere, som skulle indgå i spillet, og de skulle udtænke, hvordan spillet overordnet skulle organiseres og udformes. Herefter skulle eleverne arbejde sammen i firemandsgrupper, hvor de skulle udvikle hver deres del af spillet. Hver gruppe skulle arbejde med en af de kendte danskere, som klassen var blevet enige om at medtage. Grupperne skulle i fællesskab udvælge den information, der var vigtigst at få med i spillet. De skulle derefter finde frem til, *hvordan* personen skulle præsenteres samt *hvilken aktivitet*, der ville være relevant at inddrage i deres station, sådan at spildeltagerne får mulighed for at arbejde aktivt med stoffet.

Lærerne forklarede det overordnede didaktiske design og gav derefter eleverne en opgave, som skulle få hul på emnet:

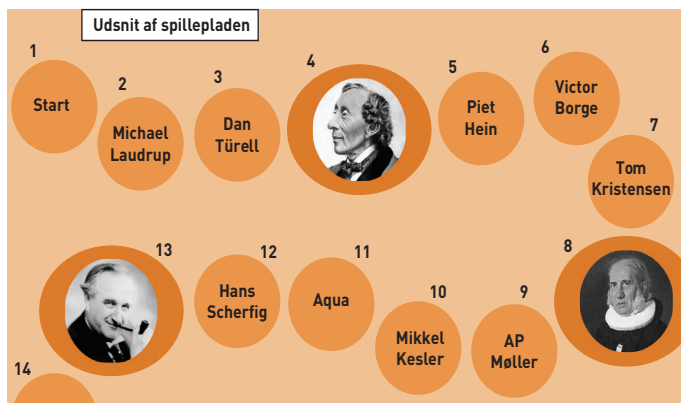
I SKAL TIL I MORGEN HAVE SPURGT JERES FORÆLDRE ELLER BEDSTEFORÆLDRE: "HVEM MENER DU, ER BLANDT DE VIGTIGSTE KENDTE DANSKERE IGennem DE SIDSTE 500 ÅR?"
- KOM TILBAGE MED 4-5 BUD PÅ KENDTE DANSKERE, SOM KUNNE VÆRE RELEVANTE AT SÆTTE FOKUS PÅ I SPILLET

Eleverne havde dagen efter en masse forslag til berømte danskere, som de præsenterede for hinanden. Grupperne fik derefter en time, hvor de på nettet kunne undersøge, hvem de forskellige personer var, og hvad de var kendt for. Herefter diskuterede de sig frem til, hvilke 10 der skulle være en figur i spillet.

Valgene faldt på:

Jørn Utzon, H.C. Andersen, Storm P., Niels Bohr, Carl Nielsen, Thyco Brahe, Vitus Bering, Hans J. Wegner, N.F.S. Grundtvig, Karen Blixen

Herefter var der en fælles drøftelse i klassen omkring, hvordan spillet skulle organiseres og udformes. Ideerne blev delt, og mange var tilhængere af, at det hele skulle struktureres på en stor spilleplade med felter, som man kunne rykke rundt på. En elev kom med det forslag, at alle felter skulle bestå af en kendt dansker, og at der skulle høre et par spørgsmål til. Hvis man kunne svare rigtigt, så måtte man flytte igen. Det fik en anden elev til at foreslå, at man så kunne lade nogle af felterne være store, hvilket skulle signalere, at det var en station med aktivitet. En foreslog, at grupperne kunne blive ansvarlige for at udvikle en station hver. I fællesskab fandt klassen frem til, hvordan spillepladen skulle udformes (se figur 3). På de forskellige felter skulle der være et nummer, som henvisede til et kort med to faktaspørgsmål om forskellige personer, og spildeltagerne skulle finde svar ved at søge på nettet på deres ipad. På de 10 store felter skulle der være billeder af de udvalgte "kendte danskere", og disse felter skulle være en station i spillet.



I de beskrevne processer, som klassen var igennem, var der elementer af både kooperativ og kollaborativ læring. Det kooperative består bl.a. i, at klassen deler spillet op, sådan at hver gruppe arbejder videre med hver sin del, som så til sidst samles til et sammenhængende spil, der bliver klassens fælles produkt. Derved kender alle målet, og hver gruppe er ansvarlig for en del af opgaven. Det kollaborative består f.eks. i, at klassen i fællesskab finder frem til, hvilke kendte danskere, der skal indgå i spillet, og hvordan spilkonceptet skal være. I denne proces var der en forhandling af mening, og de forskellige synspunkter blev drøftet. I processen skete der det, at eleverne byggede videre på nogle af de ideer, der blev fremført, og derved kom der nye ideer til i dialogen. Idegenereringen og udviklingen af spilkonceptet blev derfor en kollaborativ proces, hvor eleverne kom med forslag, som andre videreudviklede og gav nye vinkler.

Efter at have lavet fælles aftaler, gik grupperne hver til sit, og arbejdede videre med hver deres person. De første dage gik med at indhente viden om personen, hvorefter grupperne gik i dialog om, hvad der var vigtigt at have med i spillet. Igen opstod der kollaborative processer i grupperne, hvor eleverne brainstormede og diskuterede, hvordan deres person skulle præsenteres.

Grupperne udviklede i løbet af de næste 3 dage deres station. Dette var en kreativ proces, hvor eleverne kollaborativt skabte og udviklede deres del af spillet. Der kom

mange kreative bud på, hvordan man kunne formidle viden på en anderledes, spændende og sjov måde.

Tanggaard (2008) og Brinkmann (2009) definerer bl.a. kreativitet som udviklingen af noget, der er nyt og som samtidig er anerkendt som havende værdi indenfor praksisfællesskaber i et bestemt domæne. En af forudsætningerne for at være eller blive kreativ er, at man er fagligt godt klædt på. At man ved noget om det felt, som man gerne vil gøre noget ved. Tanggaard argumenterer for, at kreativitet forudsætter viden og færdigheder inden for eksisterende praksis, for at kunne transformere den viden til nye former eller sammenhænge (Tanggaard, 2008). Derfor var det vigtigt for den skabende og kreative proces, at eleverne forinden havde brugt tid og kræfter på at indhente viden, at diskutere og formulere deres forståelser, og at de havde mødt andres refleksioner og forståelser.

Grupperne fik lavet nogle meget forskellige stationer, hvor den fastlagte tidsramme på to timer gjorde, at spildeltagerne kunne starte og stoppe nogenlunde samtidig.

EKSEMPLER PÅ STATIONER I SPILLET:

Den gruppe som havde valgt H.C. Andersen, havde lavet en interaktiv bog i Book Creator på iPad, som beskrev hans liv og rejser. Der var indlagt lydklip, billeder samt videosekvenser, som eleverne selv havde indspillet. Når spildeltagerne havde læst bogen, så var der en lille quiz, som testede om de havde fået fat i de vigtigste pointer. Til sidst skulle spildeltagerne lave en tegneserie over "Den grimme ælling".

Gruppen der havde valgt Storm P lavede en lydavis, hvor de indtalte en fortælling om, hvem Storm P var, og hvad han var berømt for. De indlagde små lydstumper, hvor de havde lavet fiktive interviews af relevante personer i Storm P's liv. Herefter havde gruppen lavet nogle collager over tegninger af Storm P's opfindelser, som spildeltagerne skulle på opdagelse i. Til sidst skulle spildeltagerne selv konstruere eller tegne en opfindelse, som havde samme finurlige logik, som Storm P anvendte

NÅR ELEVER SAMARBEJDER I SKABENDE, KREATIVE OG EKSPERIMENTERENDE LÆREPROCESSE, BLIVER DER MULIGHED FOR, AT DER FOREGÅR EN FÆLLES KONSTRUKTION AF VIDEN, OG LÆREPROCESSEN KAN DERVED BLIVE KOLLEKTIVT KONSTRUERET. PÅ DEN MÅDE KAN DEN GENSIDIGE AFHÆNGIGHED BLIVE ET OMDREJNINGSPUNKT I ARBEJDET. ELEVERNE MÅ I SÅDANNE PROCESSE INTERAGERE OG KOORDINERE HANDLINGER OG FORSTÅELSER, HVILKET INDEBÆRER, AT DE MÅ VÆRE AKTIVT DELTAGENDE I SAMARBEJDET. PÅ DEN MÅDE KAN LÆREREN DIDAKTISK TILRETTELÆGGE LÆREPROCESSE, SOM HAR GODE MULIGHEDER FOR AT BLIVE FÆLLESSKABENDE.



I løbet af hele denne proces med at konstruere og udvikle spillet var lærerne løbende i dialog med de enkelte grupper. De iværksatte forskellige feedbackaktiviteter eller loops ud fra de behov, som grupperne havde. Nogle grupper havde brug for vejledning, andre havde behov for, at lærerne formidlede noget information, og andre igen havde brug for hjælp til at strukturere deres proces. Derved kunne lærerne igennem procesdidaktiske overvejelser hele tiden stilladsere og facilitere elevernes læreprocesser.

Man kan sige, at lærerne i dette forløb lavede det overordnede didaktiske design, som eleverne blev præsenteret for, og derefter skulle eleverne være didaktiske meddesignere, både på praksis- og planlægningsniveauet. Den overordnede planlægning handlede om at opstille læringsmål for forløbet og derefter lave en planlægning og tilrettelæggelse af selve forløbet. Lærerne var i løbet af processen meget bevidste om at være i dialog med grupperne i forhold til at støtte deres læreproces med forskellige feedbackaktiviteter og lade dem få mulighed for at få indflydelse og dermed være didaktiske meddesignere. I løbet af processen var der formative evalueringer, hvilke medførte justeringer og forandringer af lærernes og elevernes oprindelige plan. Der foregik en del kollaborativ læring, og hele forløbet var i mange situationer fællesskabende. Eleverne havde ejerskab over deres del af projektet, og de havde en følelse af, at klassen i fællesskab havde udviklet og skabt dette spil.

AFSLUTNING

Jeg har i denne artikel præsenteret to didaktiske modeller, som kan være med til at udvikle og understøtte fællesskabende læreprocesser. Modellerne kan sammentænkes, eller de kan anvendes hver for sig, og de kan begge bidrage til at planlægge, gennemføre og evaluere fællesskabende læreprocesser. De kan anvendes i forhold til organiseringen af fleksible læringsmiljøer, hvor der kan være plads til forskellige behov, ressourcer og kompetencer. Igennem kollaborative og kooperative læreprocesser kan læreren understøtte udviklingen af fællesskabende aktiviteter og processer, og hvis læreren hele tiden har fokus på at støtte værdighedsproduktionen i læringsmiljøet, kan der på den måde udvikles et læringsmiljø, hvor der kan være plads til diversitet.

Når elever samarbejder i skabende, kreative og eksperimenterende læreprocesser, bliver der mulighed for, at der foregår en fælles konstruktion af viden, og læreprocessen kan derved blive kollektivt konstrueret. På den måde kan den gensidige afhængighed blive et omdrejningspunkt i arbejdet. Eleverne må i sådanne processer interagere og koordinere handlinger og forståelser, hvilket indebærer, at de må være aktivt deltagende i samarbejdet. På den måde kan læreren didaktisk tilrettelægge læreprocesser, som har gode muligheder for at blive fællesskabende. Når læreren sætter rammen for et overordnet didaktisk design, der inddrager nogle af de præsenterede elementer, og eleverne får mulighed for at være didaktiske meddesignere af egne læreprocesser, bliver det muligt at udvikle og understøtte fællesskabende læreprocesser.

LITTERATUR

Agertoft, A & I. Bjørnshave & J. Lerche Nielsen & L. Nilausen (2003). Netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere. Værløse: Billesø & Baltzer

Agertoft, A & I. Bjørnshave & J. Lerche Nielsen & L. Nilausen (2003). Deltagere i netbaseret læring – en guide til samarbejde. Værløse: Billesø & Baltzer

Bang, J. og Dalsgaard, C. (2005): Samarbejde - Kooperation eller kollektion? I: Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse, 2. årgang, nr. 5, 2005

Brinkmann, S. og Jensen, E. (2011): Fællesskab i skolen. Akademisk Forlag

Hansen, H. R (2011): Fællesskabende didaktik - et forslag et et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab. I: Skolen i morgen - Tidsskrift for skoleledere nr. 10. August 2011

Dale, E. L. (1998). Pædagogik og professionalitet. Århus: Klim.

Dale, E. L. (2000): Professionalisering og læring i organisationer. I: Andersen, P. & Frederiksen P. (Eds.), Innovation, kompetence, læring. Frederiksberg: Dafolo.

Gynther, K. (red.) (2010): Didaktik 2.0. Akademisk Forlag

Hedegaard-Sørensen, L. (2009): "Specialpædagogikkens 'pædagogik' og 'didaktik'". Tidsskriftet Specialpædagogik, nr. 5, årg. 29.

Hedegaard-Sørensen, L. (2013): Inkluderende specialpædagogik - procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen. Akademisk Forlag

Holm Sørensen, B., Audon, L. og Levinsen, K. T. (2010): Skole 2.0. Klim

Illeris, K. (2006). Læring, Roskilde Universitetsforlag.

Kagan, S. og Stenlev, J. (2006): Cooperative Learning – undervisning med samarbejdsstrukturer. Alinea

Søndergaard, D. M.(2009): Mobning og social eksklusionsangst. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (2009): Mobning - sociale processer på afveje. Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, L. (2008) "Kreativitet skal læres – når talent bliver til innovation". Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red) (2009): Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen.

Dafolo

Tetler, S., Baltzer, K., Hedegaard-Sørensen, L., Boye, C. & Liv Andersen, G. (2009). "Pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringsituationer" I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.). Effekter af specialundervisningen, pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Uljens, M. (1993). Den pedagogiska flugan – en analysmodell för didaktisk handlande. Vasa: Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr. 2. Uppsala: Sociologiska Institutionen, Uppsala Universitet.

Uljens, M. (red.) (1997). Didaktik. Lund: Studentlitteratur.

Weidner, M. (2010). Kooperativ læring i undervisningen. Frederikshavn: Dafolo Forlag

Wenger, E. (2008). "Praksisfællesskaber". Hans Reitzel.
Pedersen, C. (2013): <http://omsigt.dk/om-faellesskabelse/>

Roschelle, J. & Teasley, S. D.(1995) "The construction of shared knowledge in collaborative problemsolving". Computer Supported Collaborative Learning. Red. C. O'Malley. Springer Verlag.