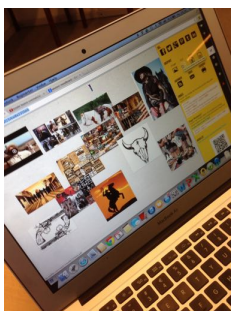
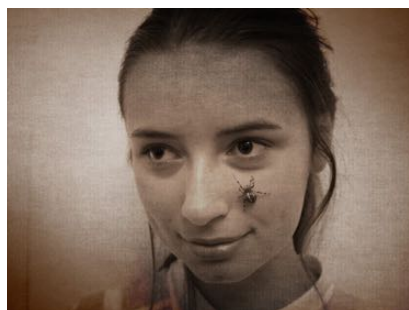
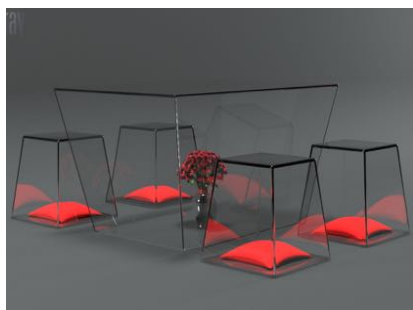


Kompetencer i produktionsorienterede forløb - Lærererfaringer og -refleksioner



DESIGN MEDIEFAG BILLEDKUNST



Artikler af:
Ole Nystrøm
Bonnie Bay Andersen
Birgitte Holm Jørgensen

Redaktør:
Christian Dalsgaard

Titel

Kompetencer i produktionsorienterede forløb - Lærererfaringer og -refleksioner

Forfattere

Ole Nystrøm

Bonnie Bay Andersen

Birgitte Holm Jørgensen

Redaktør

Christian Dalsgaard

Udgiver

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier

Aarhus Universitet

© 2015, Aarhus Universitet

Indhold

Forord	1
Indledning	2
Teoretiske benspænd til løsning af designopgaver - erfaringer fra et forløb i Design B.....	3
<i>af Ole Nystrøm</i>	
Indledning	3
Designfaserne	3
Udvalgte slutresultater	6
Slutbemærkninger	8
Den som vover lærer mest - refleksioner over et forløb i billedkunst	9
<i>af Bonnie Bay Andersen</i>	
Indledning	9
Forskningshypotese og forløbsdesign i billedkunstgruppen	9
1. Lektion i forløbet: Æggekast og æggegivning i 1g, 2g og 3g	10
Elevernes slutprodukter	13
Teori, proces og produkt - læreriagttagelser fra Mediefag B-niveau	16
<i>af Birgitte Holm Jørgensen</i>	
Undervisningsforløb med øget teorifokus	17
Kompetencer	18

Forord

Denne publikation fremlægger lærererfaringer og -refleksioner i tilknytning til forskningsprojektet *Kompetencer i produktionsorienterede forløb*.

Projektet er etableret efter initiativ fra Hans Oluf Schou (daværende fagkonsulent for mediefag) og i samarbejde med René Bühlmann (fagkonsulent for design og billedkunst) og Henning Bøtner Hansen (formand for Medielærerforeningen). Projektet har haft deltagelse af 10 lærere fra 4 skoler, der har bidraget meget til projektet ved at udvikle og afvikle i alt 13 undervisningsforløb. Følgende lærere har deltaget: Janne Yde (Aarhus Statsgymnasium), Bonnie Bay Andersen (Aarhus Statsgymnasium), Dorte Schmidt Granild (Aarhus Statsgymnasium), Birgitte Holm Jørgensen (Langkær Gymnasium), Jens Haaning (Langkær Gymnasium), Marianne Holm Rasmussen (Langkær Gymnasium), Ellen Rokkjær (Langkær Gymnasium), Ole Nystrøm (Aarhus Tech), Mai Engbo Boas (Aarhus Tech) og Søren Rørdam Bastholm (Viby Gymnasium).

Forskningsprojektet er finansieret af Undervisningsministeriet.

En stor tak til alle deltagerne.

Christian Dalsgaard
Januar 2015

Indledning

Formålet med denne udgivelse er at fremlægge en række af lærernes erfaringer og refleksioner fra deres tilrettelæggelse og afvikling af undervisningsforløb i tilknytning til forskningsprojektet *Kompetencer i produktionsorienterede forløb*. Målet med projektet er at identificere centrale kompetencer og arbejdsprocesser i forskellige produktionsorienterede forløb i billedkunst, design og mediefag. Projektet har særligt fokus på, hvordan produktionsorienterede forløb kan skabe sammenhænge mellem teori og praksis. Det overordnede forskningsspørgsmål for projektet er:

Hvilke særlige kompetencer udøver eleverne i forløb i billedkunst, design og mediefag, der kombinerer teori/analyse og praksis/produktion?

Projektet har udviklet og gennemført 13 undervisningsforløb i design, billedkunst og mediefag i efteråret 2014. Projektet har involveret 10 lærere fra 4 skoler.

Publikationen indeholder tre artikler, én fra hvert af de deltagende fag:

- Teoretiske benspænd til løsning af designopgaver (design)
- Den som vover lærer mest (billedkunst)
- Teori, proces og produkt (mediefag)

Teoretiske benspænd til løsning af designopgaver - erfaringer fra et forløb i Design B

af Ole Nystrøm, Aarhus Tech

Formålet med dette undervisningsforløb har været at hæve den teoretiske/informative del i designprojektet, uden at kompromittere den induktive læringsform. Samtidigt har målet været at understøtte og i højere grad guide eleverne igennem designfasen med små oplæg, som kontrollerer at eleverne færdiggør en fase og kommer videre i forløbet.

Indledning

Produktet som elever skal designe i denne opgave er et siddemøbel. Brug, placering og målgruppe er ikke videre defineret, og er overladt til eleverne selv. Elevernes teoretiske forståelse og indsigt i formsprog, materialer og terminologiske designudtryk skal trænes, så derfor er der indlagt tre *benspænd* i opgaven: Eleverne trækker sedler i tre 'hatte' for at få et *primært materiale*, et *primært udtryk* og en *primær form*. Eleverne skal få deres slutprodukt, 'siddemøblet', til at "udstråle" disse tre benspænd. Sedlerne var fordelt som:

Materialer: Eg, Aluminium, Stål, Polypropylen, Fiber beton, Tekstil, Læder eller Akryl.

Form: Symmetrisk, Asymmetrisk, Organisk eller Geometrisk - (alle x2).

Udtryk: Kompleks, Fræk, Lukket, Klassisk, Dynamisk, Rå eller Elegant.

De 24 elever i klassen skulle selv danne tremands-grupper, men hver kategori skulle være repræsenteret i gruppen. Derved var det ikke kun kompetencer eller sociale relationer som afgjorde gruppedannelserne, men allerede i første lektion skulle eleverne tage stilling til, om de tre kategorier "passede" sammen.

Designfaserne

Hele forløbet strakte sig over otte lektioner af 120 min.

1. lektion: Oplæg, gruppedannelse samt afklaring af teorien vha. research

Efter gruppedannelsen skulle eleverne have afklaret, hvad de forstod ved netop deres benspænd, fx "Hvad mener vi er et "dynamisk" produkt? Desuden skulle grupperne forberede en "Elevator Pitch" til næste lektion.

Refleksioner

En utrolig spændende måde at danne grupper på! De "normale" grupperinger blev opløst. Eleverne tog virkelig opgaven til sig. De løb rundt og forsøgte at finde former eller udtryk, som de mente havde potentiale til et givet materiale – og omvendt. Til sidst gik puslespillet op uden de sædvanlige klynk og klager.

2. lektion: Elevator Pitch, materialereseach

Lektionen starter med at alle grupperne fremfører et lille skuespil, kaldet en "Elevator Pitch" – en 60 sekunders fremlæggelse af gruppernes hovedtema, naturligvis på en overbevisende og salgsrigtig måde. Resten af lektionen blev brugt til research af gruppernes primære materiale, til brug i en PowerPoint-fremlæggelse for resten af klassens elever.

Refleksioner

God idé med elevator pitch. Eleverne forstod konceptet og var gode til at forsøge at sælge deres hovedtema, selvom de ikke fysisk var gået i gang med skitseringen af produktet.

3. lektion: Fremlæggelse af materialer samt research og skitsering

De otte grupper fremlægger ved brug af PowerPoint deres materiale for resten af klassen, derved får alle en teoretisk gennemgang af materialerne, dog primært med henblik på brug af materialet til møbler. Stikord: Tekniske/kemiske egenskaber, Miljøhensyn, Økonomi samt Fordele/Ulemper. PowerPoint-materialet samles bagefter til brug som klassesæt. Dernæst skitsering (se beskrivelse under 4. lektion).

Refleksioner

Eleverne skal trænes meget mere i fremlæggelser. Indholdet i elevernes PowerPoint var gode, men eleverne skal bruge mere tid til at træne deres mundlige fremlæggelser.

4. lektion: Kravopstilling og skitsering

For overskuelighedens skyld er skitseringen opdelt i flere faser; *Den første vilde skitsefase*, hvor der ud fra elevernes inspirationsresearch, (både i bøger, på nettet og ude i butikkerne) – skitseres idéer, næsten uden restriktioner; *den mere systematiske og videreudviklende skitsefase*, hvor der ud fra én valgt idé, skitseres variationer, samt *den detaljerede og afsluttende skitsefase*, hvor detaljer, konstruktion og dimensionering afklares. For nemheds skyld navngives skitsefase 1, 2 og 3. Da projektet ikke er et "rigtigt" designprojekt, men en skoleopgave hvor processen er ekstrem vigtig og skal fremlægges, bliver afgrænsningen i mellem skitsefaserne naturligvis lidt kunstig, da man ellers vil miste overblikket som bedømmer af opgaverne/eleverne. Eleverne vil primært starte med blyant og papir, og gradvis bevæge sig mere over på computer og/eller papmodeller.

Refleksioner

Fin dynamik i grupperne under skitseringen. Differentieringen af elevernes tegnekvaliteter kommer dog her tydeligt til udtryk. Eleverne har en fin forståelse for forskellen og vigtigheden af de forskellige skitsefaser.



Figur 1. Eksempler fra elevernes skitsefaser

5. lektion: Fremlæggelse af skitsefase 1 - mellemkritik samt fortsat skitsering

Efter elevernes først "vilde" skitsefase, fremlægges skitserne for resten af klassen. Alle (inklusive lærer) kan her komme med kritik og input. Kritikken anvendes som hjælp til grupperne i valget af idéen som de skal skitsere videre på.

Refleksioner

Igen var det tydeligt at eleverne skal trænes i at forberede deres fremlæggelser. Eleverne var gode nok til at bruge deres designterminologi når de fremlagde, men styring af fremlæggelsestid osv. var ikke på plads.

6. lektion: Valg af skitse samt skitsefase 2

Eleverne vælger efter mellemkritikken, den idé som de vil arbejde videre med. Læreren forsøger at vejlede eleverne til at blive bedre til at argumentere teoretisk for den valgte løsning.

Refleksioner

Største hindring er i denne fase helt klart elevernes visualiseringsevner – især de mere fantasifulde idéer kan være ekstremt svære at tegne.

7. lektion samt 8. lektion: Detaljering og visualiseringen af det endelige møbel

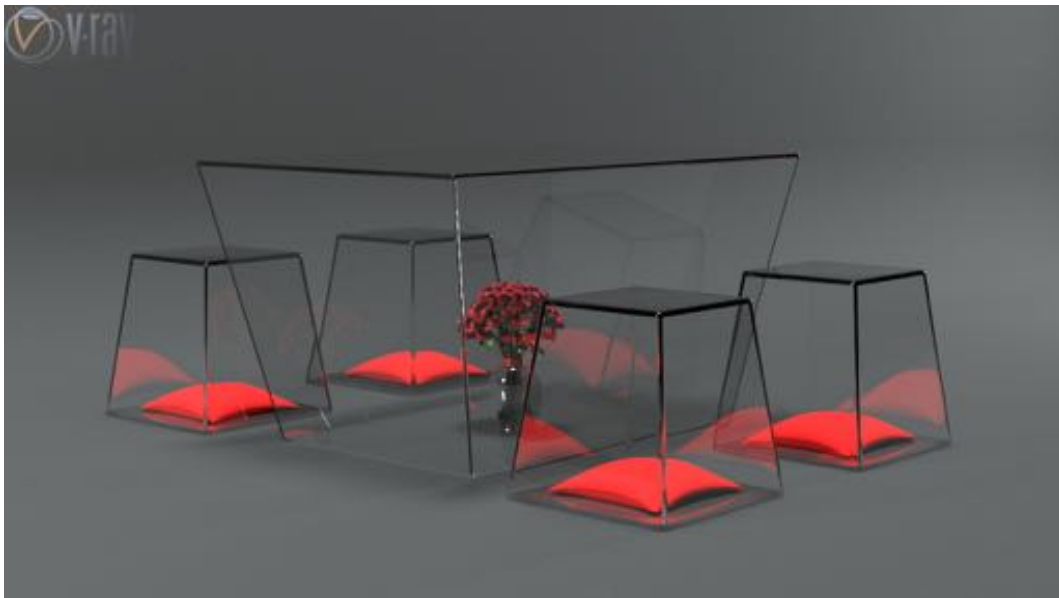
Efter den mere detaljerede skitsefase er slut, skal eleverne nu lave den endelige visualisering samt udforme den rapport som udgør deres aflevering til læreren. Alle de før omtalte designfaser skal indgå i rapporten.

Refleksioner

Grupperne bruger primært et 3d-program til deres endelige visualisering. Her er det tydeligt at der er en kæmpe fordel for de elever som mestrer programmet. Alle har modtaget den samme undervisning, som også er tilgængelig online i form af Vodcasts, men sygdom, interesse og evner er meget differentieret, og dermed er resultaterne også differentierede.

Udvalgte slutresultater

Eksempel 1. Benspænd: Et lukket og geometrisk møbel i Akryl



Eksempel 2. Benspænd: Et elegant og organisk møbel i stål: (sofaen til højre)



Eksempel 3. Benspænd: Et dynamisk og geometrisk møbel i tekstil



Eksempel 4. Benspænd: Et enkelt og organisk møbel i polypropylen



Slutbemærkninger

Et meget tilfredsstillende forløb, hvor eleverne virkelig fik styr på de forskellige designudtryk. De har taget argumentationsformen til sig, og er blevet langt bedre til at udtrykke sig med hensyn til produkters form og udtryk. Den teoretiske materialedel var knap så udbytterig. Eleverne fokuserede mest på deres eget materiale og var ikke specielt interesserede i at høre om de andres materialer. Elevernes slutprodukter er meget tilfredsstillende, især med tanke på at eleverne faktisk kun er halvvejs i deres Design B forløb.

Den som vover lærer mest - refleksioner over et forløb i billedkunst

af Bonnie Bay Andersen, Århus Statsgymnasium

Når teori og æstetisk praksis knyttes tæt sammen skal eleven ikke bare forstå teorien oppe i hovedet. Eleven skal skabe med teorien og dermed forstå den med hoved, hånd, hjerte og mave. Det kræver mod og tillid, men så er det også muligt at arbejde med mere kompleks teori og elevens læring stikker dybere og transcenderer skole og identitet. Og flere elevtyper kan opleve succes – også de elever som traditionelt ikke er stærke i skrift og tale

Indledning

Ovenstående mente jeg også, før jeg deltog i dette forskningsprojekt: Jeg har arbejdet med æstetisk produktion i de 5 år, jeg har undervist i billedkunst, design og historie. Den æstetiske praksisform er særlig, fordi eleverne kan arbejde med og forstå deres teoretiske stof på andre måder end rent kognitivt, logisk og verbalt – ja, selv en analyse kan være formet i ler i billedkunst – ligesom en kildeanalyse kan klippe klistres og illustreres visuelt i historie. I dette projekt har jeg haft mulighed for at fokusere og reflektere over det her særlige, der sker med eleven i mødet mellem æstetisk praksis og teori. Det har jeg gjort i mine tre billedkunstklasser i henholdsvis 1g c niveau, 2g b niveau og 3g b niveau. Nedenstående bygger på mine observationer og tanker fra forløbenes lektioner fastholdt i min logbog og i elevernes praksisarbejder – ikke mindst!

Forskningshypotese og forløbsdesign i billedkunstgruppen

I billedkunstgruppen kom vi hurtigt frem til en række ord, som vi synes især kendetegner vores elev i billedkunst. De begreber blev senere vores forskningsfokus ud fra den hypotese, at elevens arbejde med teori og æstetisk praksis træner nogle særlige kompetencer (af mangel på bedre ord), som vi så igen ville kigge efter, når forløbene gik i gang:



Figur 2. Begreber, der kendetegner elever i billedkunst

Begreberne går både på elevens faglige viden og læring, men i særlig grad elevens generelle kompetencer og almendannelse.¹ Opsummeret er hypotesen altså, at eleverne er anderledes i billedkunst, fordi de arbejder med *æstetisk praksis*.

Inden for projektets rammer designede vi et fælles forløb ud fra ovenstående hypotese. Her ville vi eksperimentere med sammenknytningen mellem teori og praksis. Hvor svær teoretisk forståelse kunne eleverne opnå gennem ret enkle praktisk-æstetiske øvelser? Forløbet kaldte vi *OBJEKT - DESTRUKTION*. Allerede efter første møde var de enkelte lektioner med hver deres teori-praksis kobling defineret. Forløbet blev designet sådan, at der var mulighed for differentiering i forhold til niveau, tidsramme, materiale og kollegiale forpligtelser. Forløbets første halvdel var centreret om ægget som objekt, og midtvejs skete der et kompleksitetsspring til den kønnede krop som objekt for det kønnede blik. Vi havde særligt fokus på forløbets første lektion, som vi i billedkunstgruppen døbte *SUSET*. Her var det os magtpåliggende at ruske op i eleven, rive tæppet væk og viske tavlen ren. Vi ville væk fra elevens fordomme om, hvad der er muligt at arbejde med i skolen og i billedkunst.

Hvis læreren intet vover - hvordan skal vi så få eleven til det?

1. Lektion i forløbet: Æggekast og æggegivning i 1g, 2g og 3g

Ægget er jo først og fremmest et utraditionelt materiale at skabe med. Min 2g og 3g blev slået sammen til denne første lektion og placeret i blandede grupper på tværs af klasserne (de måtte ikke føle sig for trygge). De blev orienteret om *teori* om gengivelsesstrategier og bedt om i *praksis* først at lave gengivelser *AF* æg på alle tænkelige måder.

Refleksioner fra min logbog

Højt niveau af *energi, initiativ, dynamik, fordybelse, rammebrud* (måtte ikke tegne *med* æg, de gjorde det bare alligevel:)), *sammenhæng* i gruppen mellem det de hver især sad og nørklede med (overraskende og forskelligartede produkter, men ofte samhørighed imellem gruppens produkter), *praksis* viste *stor forståelse* for teori

¹ Jeg er her inspireret af Klafkis (2002) forståelse af dannelse i det moderne samfund: At individet opdager og gør krav på sin egen og andres mulighed for at forandre verden til et bedre sted.



Figur 3. Billeder fra 1. lektion

I anden del af timen blev eleverne introducerede til *teori* om æstetik og kreativ destruktion (Schumpeter og Kant) altså at skabelse også er destruktion. I *praksis* skulle eleverne kaste med 200 æg op på et lagen/lærred uden for billedkunst.

Refleksioner fra min logbog

Dreng i front med kast, måske for mange om lærredet, sværere at komme til, flere blev tilskuere og dokumenterede mere end deltog. Langsomt kom flere med, især nogle af pigerne. Skulle have flere hints fra mig end jeg havde troet til rammebrud, tage jord mm - en hentede dog maling. (lave det omvendt med 1g efter efterårsferien - æggekast først).

Den praktiske øvelse havde ikke så megen energi, som jeg havde anticiperet, så jeg byttede om på de to dele af timen, da jeg senere skulle begynde forløbet i 1g c-niveau. Her var energiniveauet helt enormt og æggene var væk og papiret ødelagt, før jeg fik kameraet i gang med at filme. En elev (en dreng) udtalte lidenskabeligt: "Bare vi kunne starte alle timer med at kaste æg."

Det er jo interessant hvorfor øvelsen virkede mere efter hensigten i 1g end 2g+3g. Der kan være flere grunde, men rækkefølgen af praksisformerne i timen er den væsentligste, tror jeg. Den mere eksplosive praksis bør ligge før den mere kontemplative. I min logbog skriver jeg nemlig, at 2g og 3g grupperne er så fordybede i deres æggegivelser, at de er svære at få med ud til æggekast.



Figur 4. 1g kaster æg mod papir som smadres

Refleksioner fra min logbog (efter lektionen med 2g+3g)

Handlekraft og *initiativ* (fx finder hurtigt flere, nye materiale end præsenteret for), *ejerskab* (gør opgaven til deres egen, finder på nye ideer inden for konceptet), *ansvar* (rydder op og vasker borde uden at jeg beder om det), *samarbejde* (grupperne arbejder enten helt naturligt konkret sammen, (selvom de er fra forskellige klasser) om værker eller der er

tydeligt en fælles linje i det de laver), *fordybelse* (svært at få dem med ud, meget fordybende i deres gruppes produktion, sværere at få med ud til æggekast), *Mod* (bryder rammerne for opgaven, fx tegne med æg, går frejdigt ind i samarbejdet med elever de ikke kender, kaster æg – især drengene, så kommer pigerne på).

Elevernes slutprodukter

Jeg springer nu frejdig hen over 5-6 lektioners teori og praksisarbejde og til 2. og 3.g'ernes slutprodukter, hvor de skulle arbejde med at destruere kønnet som objekt og/eller det kønnede blik i et æstetisk produkt: Foto, video, tegning, ler, installation mm var op til eleven selv.

Observationer fra min logbog om brainstormfasen

Høj grad af *internalisering*, *forståelse*, *indlevelse*, *selvstændighed*, *handlekraft*, *initiativ*, *mod* (går imod ordrer fra mig uden at blinke;) *entusiasme*, *fordybelse*. En synes, det er for overvældende med alle de ideer hun har og beder om flere benspænd – jeg siger, at det er meningen og at hun skal træne sig selv i at blive i usikkerheden, udforske mulighederne og så vælge – det accepterer hun tillidsfuldt (...) Flere relaterede til noget, de havde oplevet uden for skolen.

En elev i 3g blev interesseret i gamle familiefotografier og de gentagne kønsspecifikke magtforhold, hun identificerede heri - Hun researchede og fandt rigtig mange gamle iscenesatte familiefotografier, som hun analyserede. I sit praksisprojekt bruger hun nogle af de visuelle, kropslige magtmarkører, hun identificerede i fotografierne, men bytter om på de personer, der anvendte dem. Fx det fællestræk at manden ofte var oprejst i billedet og havde en hånd på hustruens skulder, at manden eller et drengbarn hierarkisk set var placeret i centrum. Manden var oftere i mørke farver og kvinder i lyse.



Figur 5. Billeder fra elevs familiefotoprojekt: Inspiration fra gamle familiefotografier (venstre) og egne fotografier (midten og højre)

Eleven udviste her en stor *selvstændighed* og en nuanceret *forståelse* for teorien, hun var *arbejdsom* og *for dybet*, brugte lang tid på projektet og inddrog sin egen familie i det - hendes læring transcenderede skolen.

En anden elev havde en aha oplevelse, da ægget blev udskiftet med kroppen som objekt: hun blev opmærksom på, hvor meget tid hun selv brugte foran spejlet og hvordan hun poserede for blikket. I hendes praksisprojekt iscenesatte hun sit Facebook-profilbillede med sin mors (meget maskuline) kæreste:



Figur 6. Fotografier fra et elevprojekt

Hun udviste ligeså stor *forståelse* for teorien og hendes læring gik ud over skolen: Hun fik pludselig et nyt blik på sin egen selviscenesættelse på nettet. Jeg vil påstå, at der skete noget med hendes almindannelse.

Jeg udvælger selvfølgelig projekter her, som i særlig grad understøtter mine pointer, men det var svært at vælge, for alle produkterne, uden undtagelse, viste stor forståelse for teorien og høj grad af *refleksion*, *for dybelse* og *selvstændighed*.

Et sidste projekt, jeg lige vil dvæle ved, er lavet af en elev i 2g, som lod sig inspirere af gamle kvindeportrætter (elevens mormor) hvor kvinden "fanges" i halvprofil uden at have øjenkontakt med beskueren. Hun lavede et lignende billede hjemme, men fandt en stor edderkop og satte på modellens ansigt - det er topmålet af *mod* for mig.



Figur 7. Fotografier fra et elevprojekt

En fællesnævner for disse praksisarbejder er, at eleverne i høj grad nedbryder muren mellem skole og hjem. Fysisk såvel som mentalt.

Alt for ofte oplever man som lærer, at eleven synes at forstå noget i undervisningen, som egentlig kunne påvirke elevens måde at se sin egen verden. Men når eleven forlader klasseværelset, følger den nye erkendelse ikke med. Det særlige med disse praktisk-æstetiske projekter er, at eleven ofte sætter sig selv i spil og tager både viden og kompetencer mere til sig generelt. Man kan tale om en mere affektiv læring. Eleven går hjem og bruger rigtig lang tid på at udtænke og udføre sit projekt, involverer sig selv og sin familie i det. Og den læring, der er foregået, stikker dybere og bliver en del af elevens identitet.

Jeg havde en interessant oplevelse, som jeg slutteligt vil dele. Den indtraf, da jeg fra at have kørt små og store æstetisk-praktiske opgaver pludselig introducerede en egentlig aflevering: En powerpoint om klassiske skulpturer, som skulle afleveres i LUDUS. Her er hvad jeg observerede i min log:

Refleksioner fra min logbog

Samme fald (i 3g) i energiniveau, selvstændighed, handlekraft, mod, tillid og entusiasme som i 2g - her er det faktisk værre. De har svært ved overhovedet at komme i gang, mange efterspørge yderligere opgavepræcisering, selvom det (synes jeg) er en meget åben og ligetil opgave. En elev kommer hen til mig og sætter sig helt op af mig og spørger mig igen og igen om dette eller hint nu er det "rigtige". Mærkbar forskellig opførsel de udviser i deres eget arbejde og i deres kontakt med mig!

Den vil jeg lade stå ukommenteret og afsluttende hen.

Referencer

Klafki, Wolfgang (2002). *Dannelsesteori og didaktik*, KLIM.

Teori, proces og produkt - læreriagttagelser fra Mediefag B-niveau

Af Birgitte Holm Jørgensen, Langkær Gymnasium

Forholdet mellem teori og produkt er et helt afgørende i mediefag, men ofte mangler der et bevidst fokus på det, der ligger i mellem: processen. At lave et produkt i form af en kortfilm tager lang tid. Der er et filmsprog, der skal læres, en idé der skal fødes (her er vi nok ved det sværeste punkt) og udvikles, et historie der skal fortælles i billeder, et optagearbejde, der skal planlægges og en mængde af råfilm, der skal klippes ned til det endelige værk. Derfor er det vigtigt, at både lærer og elever er bevidste om den læring, der foregår i disse mange processer. Bevidste om, at vi lærer mens vi gør/handler/producerer (learning in action) og at alle delprocesserne, hvad enten der er tale om en konflikt i produktionsgruppen, hvor det er argumentationsevnerne der er i fokus, eller det er en uenighed om det fortællelemæssige klimaks i filmen, også skaber læring. At det er når teorien bruges i praksis, den får værdi.

I denne konkrete situation er det er elevernes andet år med mediefag. Det er et lille (10 elever) B-niveau hold, der har mediefag på andet år, og de kender derfor til processerne omkring det at lave film. De kender de forskellige arbejdsgange og ved i grove træk, hvad der skal til for at planlægge, optage og redigere en film. Derfor ved de også, at meget af kreativiteten og idéerne ofte opstår, når man står ude i marken og optager eller sidder og redigerer i det materiale, man har fået med hjem. Alligevel er det stadig endemålet, produktet og ikke processen, der optager eleverne.

Det betyder, at det der foregår i klasseundervisningen op til filmproduktion ikke altid er så læringsmæssigt effektivt, som det kunne være, fordi elevernes fokus simpelthen ligger et andet sted. Den læring, der foregår, når man udvikler idéer, tegner storyboard og planlægger optagelser, er diffus for eleverne og kompetencer som samarbejde og kreativitet skal man derfor arbejde struktureret med at støtte. Det er én af grundene til, at forarbejdet, det vi i fagets terminologi kalder præproduktionen, ofte bliver meget nedprioriteret af eleverne til fordel for fokus på selve produktet.

En anden årsag til dette produktfokus er, at endemålet og den summative evaluering generelt spiller en stadig større rolle i elevernes bevidsthed. Der er en kedelig tendens til, at hvis man ikke får karakterer for en given opgave eller et produkt, så er engagementet mindre, end hvis der bliver givet karakterer. Eleverne er ganske enkelt ikke tilstrækkeligt bevidste om, at den faglige læring, der foregår i processen er mindst lige så vigtig, hvis ikke vigtigere end det faglige niveau ved det endelige produkt. Og netop dette bliver måske ekstra tydeligt i et fag som mediefag, hvor nær ved halvdelen af tiden bruges på produktionsorienterede forløb.

Der er altså en generel tendens til produktorientering og fokus på den endelige film, frem for processen. Dette fokus på det endelige produkt, det vil i sidste ende sige eksamensproduktionen, som oftest ligger i det sene forår, mener jeg er meget problematisk, hvilket også er en af grundene til min deltagelse i projektet i det hele taget. En metabevisthed om læringsprocesserne/læring som en proces frem for en forestilling om viden som færdigt ”produkt” kan efter min overbevisning være med til kvalitetsmæssigt at højne den læring der finder sted. Men hvordan kan vi vise eleverne, at læring er en proces og at processerne skaber læring?

Undervisningsforløb med øget teorifokus

I fællesskab med tre kolleger fra to andre gymnasier i Aarhus har jeg udarbejdet et konkret materiale, hvor formålet netop var at bevidstgøre eleverne om sammenhængen mellem teori og praksis ved at holde fokus væk fra produkt og i stedet på proces. Vi udviklede et forløb, der langt hen ad vejen ligner de traditionelle produktionsforløb, men hvor vi blot sørgede for hele tiden at holde eleverne skarpe på teorien undervejs. Ved at kræve, at eleverne lavede et moodboard med idéer til filmen (her blev vi inspireret af porteføljen i billedkunst), hvor der løbende blev tilføjet noter, screendumps, skitser, små filmklip mm., kunne vi lærere følge med i den kreative proces på sidelinjen, samtidig med at vi kunne bede eleverne tage moodboardet frem ved diskussioner og redigere det (se figur 8).



Figur 8. Eksempel på elevers moodboard.

Det blev altså en form for spejling af den kreative proces der foregik i og imellem elevernes hoveder. Parallelt med moodboardet som ”kreativt fællesskrivebord” lavede vi benspænd undervejs i præproduktionen. Man kan lave alle mulige typer benspænd, hvor teorien og/eller den formative evaluering på en eller anden måde indgår. Helt konkret lod vi eleverne trække op til tre kort (à la vip fra Whist) med forskellige udfordringer såsom ”filmen skal indeholde en setup-pay-off”, ”...suspense” eller ”...surprise”. På den måde blev eleverne løbende tvunget til at standse op og tænke teori og praksis sammen. Benspændene og moodboardet

fungerede som en tydelig visualisering af processen for både lærere og elever. Samtidig var det også evident, at moodboardet fik en art kontrakt-status, hvor det man i gruppen var blevet enige om stod "nedfældet". "Kontrakten" blev hos mine elever hevet frem, når der var optræk til uenigheder, og når diskussionen stak af i en ugunstig retning.

Kompetencer

Men hvilke kompetencer er det så eleverne får, når de arbejder i forløb, hvor der afkræves et produkt? Efter min overbevisning bidrager de kunstnerisk-kreative fag med en række helt afgørende kompetencer, som alle relaterer sig til stoltheden og ejerskabet over noget selvskabt: evnen til at få en idé sammen, evnen til at formulere sig og argumentere for sin sag i en faglig jargon ("det skal være low key belysning her fordi..."), evnen til at planlægge, evnen til at udvælge og fravælge i en kreativ proces, evnen til at gå på kompromis og sidst men ikke mindst evnen til at koble teori og praksis! Alle sammen meget vigtige kompetencer man skal have for at kunne indgå i innovative, produktive og meningsfulde sammenhænge både i og uden for skolens trygge rammer. Mediefag styrker samarbejdsevnen, evnen til at idéudvikle, evnen til at gå på kompromis og til at lytte og skabe noget værdifuldt sammen, fordi eleverne i sidste ende indirekte bliver bedømt på disse evner.