

TEMA

Planlægning af undervisning

.....

Åbne processer og didaktiske valg i fordybelsesforløb



Af: Lise Sattrup
Faglig medarbejder,
Pædagogisk udvikling
Tlf: 23 45 87 06
ls@skoletjenesten.dk

Skoletjenesten sonder mellem to former for undervisningsforløb i eksterne læringsmiljøer: grundforløb og fordybelsesforløb.

Faktaboks

Grundforløb er karakteriseret ved at være kortere forløb på 1-3 timers varighed. Fordybelsesforløb er derimod kendetegnet ved at strække sig over flere dage, og ofte er fordybelsesforløb skræddersyet til den enkelte klasse. Hvor grundforløb finder sted på kulturinstitutionen, kan fordybelsesforløb foregå både på kulturinstitutionen og skolen. Fordybelsesforløb betegnes ofte i praksis som enten længerevarende forløb eller partnerskabsforløb samt fremhæves som havende et særligt potentiale for inklusion og læring (Hein 1998, 2012) (Aure, Illeris, Ørtegreen 2009). Når Skoletjenesten vælger betegnelsen fordybelsesforløb, er det netop for at markere forskellen til grundforløb i karakteren af undervisningssituationen snarere end rammerne for forløbet (f.eks. partnerskaber, steder mv.)

Fordybelsesforløb er kendetegnet ved en stor grad af in situ-planlægning, altså at aktiviteter og mål udvikles undervejs i forløbet som en åben proces.

Da undervisere i eksterne læringsmiljøer ikke kender eleverne på forhånd, kan det være en særlig vigtig pointe at holde processerne åbne for løbende korrigerende og udvikling.

Erfaringer fra eksterne læringsmiljøer viser, at åbne processer ofte efterlader elever og undervisere frustrerede, men også, at åbne processer kan have vigtige pædagogiske potentialer, da forløbet derved kan tilpasses i forhold til den enkelte klasse.

Anvendelse

Denne artikel indgår i en serie om pædagogiske metoder.

Målgruppe

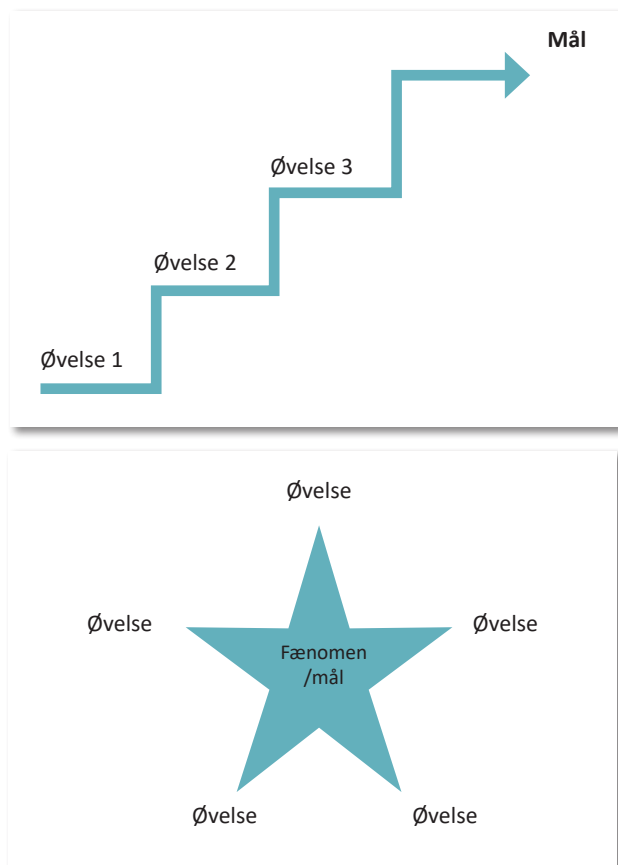
Artiklen henvender sig primært til undervisningsansvarlige på eksterne læringsmiljøer.

Skoletjenesten - Videntcenter for eksterne læringsmiljøer udgiver løbende viden og værktøjer, der kan bruges til at kvalificere undervisning i eksterne læringsmiljøer.

Artiklen vil med afsæt i to didaktiske mønstre diskutere, hvordan overordnede didaktiske valg kan understøtte åbne processer i eksterne læringsmiljøer.

DIDAKTISKE VALG

Knudsen og Sattrup viser i artiklen "Demokratiske stjerner", hvordan to didaktiske mønstre, trappen og stjernen, på forskelligvis kommer til syne i åben skole-samarbejder mellem museer og skoler (Knudsen & Sattrup 2019).



Figur 1 og 2: Mønstret i henholdsvis et trappesforløb og et stjernesforløb (Knudsen & Sattrup 2019).

Trappedidaktikken bygger på en progressions-tænkning, hvor helheden viser sig til slut, og undervisningen bygges op af delelementer og delmål.

Stjernerdidaktikken tager derimod afsæt i helheden – et fænomen, der skal undersøges, eller et produkt, der skal udvikles. Det kunne eksempelvis være fænomenet Lighed, der var kernen, og derefter udgør takterne i stjernen de aktiviteter, eleverne må gøre, som eksempelvis at undersøge spørgsmål om lighed eller afprøve forskellige lighedsforståelser. Men det kan også være produktet, der er det centrale – som eksempelvis et teaterstykke – og vejen dertil, der derved fordrer flere forskellige mindre aktiviteter, f.eks. undersøge forskellige roller eller udarbejde kulisser. Stjernerdidaktikken bryder med den lineære tænkning og gør det muligt for eleverne selv at være de undersøgende; derigennem kan eleverne tage ejerskab over rækkefølge og valg.

Fordybelsesforløb og åbne processer kan naturligvis finde sted i begge modeller, men jeg vil på baggrund af eksempler fra fordybelsesforløb i eksterne læringsmiljøer diskutere de didaktiske valgs implikationer på de åbne processer og pege på, hvordan særligt stjernerdidaktikken understøtter åbne processer.

ÅBNE PROCESSER

Indledningsvist præsenteres et par eksempler fra fordybelsesforløb i eksterne læringsmiljøer.

Eksempel 1

På et museum ville nogle museumsundervisere gerne bibringe eleverne en oplevelse af, at der var en ny verden (på museet), som var helt vildt spændende. Derfor ville de ikke 'lukke' undervisningen for meget i forhold til emner og aktiviteter. Det medførte, at undervisningen blev meget procesorienteret og med et for eleverne ukendt mål og resultat. Lærere og museumsundervisere prøvede løbende at sætte overskrifter på undervisningen, så de kunne kommunikere med eleverne. De lod ting 'sive frem' undervejs i forløbet. Resultatet var, at der var flere frustrationer undervejs hos både elever og lærere, og at man var på mere usikker grund som museumsunderviser.

Eksemplet beskriver, hvordan museumsunderviserne gerne vil holde processer åbne for at give eleverne en ny eller anden oplevelse. De åbne processer bidrog til at understøtte det spændende og som en vigtig anderledeshed, men samtidig peges der også på, hvordan det var frustrerende for både elever, lærere og museumsundervisere. Underviserne beskriver, hvordan de gerne vil åbne en ny verden for eleverne, og derfor ikke lukkede forløbet gennem emner eller aktiviteter.

Men hvordan sikrer en manglende lukning af emner eller aktiviteter, at museumsunderviserens intentioner lykkes? Man må holde sig for øje, om det er eleverne, der skal erfare åbne processer, eller det handler om underviserens behov for fleksibilitet og justeringer i forløbet. Altså om det at være i åbne processer er en pædagogisk intention eller et middel til noget andet. Eller om der er tale om en fælles undersøgelse, elever og undervisere skal foretage sammen, og på hvilke præmisser.

I det andet eksempel fremhæver underviserne, at det ikke er væsentligt, om elever i tredje klasse kan huske eller ved, hvad intentionerne er med forløbet, så længe læreren holder kursen og sikrer en rød tråd i forløbet.

Eksempel 2

Det gode ved at have sådan en lang proces over 5 dage – og hvis man har en god og tydelig rød tråd så sådan nogle elever i 3. klasse de behøver ikke kunne huske, hvor det er vi kommer fra, og de behøver heller ikke vide hvor vi skal hen, så længe de har fornemmelse af, at vi har en stærk kurs lige nu og er der noget vi skal, så vil de gerne være med til det og så synes de det er fedt. Og så har de tillid til at de voksne gør det her af en speciel årsag, og så er de med ombord ik'. Jeg tænker at det er det en god rød tråd kan.

Hvor første eksempel peger på frustrationen ved de åbne processer, peger andet eksempel på den røde tråd som en 'løsning' i åbne processer. Dette fokus på den røde tråd bekræftes af Molbæk, Sørensen og Quvang, der netop påpeger, at den røde tråd er central, når undervisningsforløb er baseret på in situ-planlægning. (Molbæk, Sørensen & Quvang 2014)

Hvor læreren sonder mellem den røde tråd i undervisningen og de pædagogiske intentioner (formål og mål) med undervisningen, fremhæver Molbæk, Sørensen og Quvang vigtigheden i både at arbejde med den røde tråd og forløbets intentioner, samt at inddrage eleverne i intentionerne løbende.

Så skyldes elevernes og lærernes frustrationer i de åbne processer netop en manglende klarhed på intentioner? For er det intentionen, at eleverne

skal lære at være i en åben proces, og hvad fordrer det så af didaktiske valg? Eller er det intentionen, at forløbet skal kunne tilpasses eleverne og situationen løbende, og hvilke didaktiske valg fordrer det så?

PÆDAGOGISKE INTENTIONER

Thrane og Thrane er optaget af at arbejde med normbrydning og handlekompetencer og fremhæver, at det handler om at skabe rammer, der giver plads til, at børnene er de undersøgende, men at undersøgelsen er valgt ud fra en given intention. (Thrane & Thrane 2018). En væsentlig sondring hos Thrane og Thrane er, at alt ikke er åbent, men elevernes undersøgelser er åbne. Spørgsmålet bliver så, hvordan en læreproces kan rammesættes, så eleverne får mulighed for en åben og afsøgende undersøgelse.

Informeret af de to didaktiske mønstre, trappen og stjernen, vil jeg pege på stjernen som en didaktisk rammesætning, der kan muliggøre elevernes individuelle undersøgende og åbne processer i fordybelsesforløb på en måde, hvor den overordnede pædagogiske intention ikke forbliver uklar for hverken elever eller undervisere. Her er det netop helheden eller de overordnede intentioner, der er tydelige, men samtidig sikres en fleksibilitet i kraft af elevernes tilgang til emnet og valg af delundersøgelser.

Udfordringen ved at bruge trappendidaktikken til åbne processer i fordybelsesforløb kan derimod være, at didaktikken bygger på en lineær progressionsmodel, der ikke nødvendigvis er forenelig med en åben proces. For måske opstår frustrationen, når undervisningen bygger på trappemønstret, men uden en tydelig intention med hvert trins rolle. Og måske kan elever lettere inddrages og lære om og af åbne processer gennem en helhedsorienteret didaktik?

Referencer

Aure, Illeris & Örtegren (2009): *Kunsten som læreresressurs*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.

Biesta (2014): *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Århus: Klim.

Hein (2012): *Progressive Museum Practice*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Molbæk, M., Sørensen, L.H. & Christian Quvang (2014): "Observation og evaluering af elevens deltagelse og læringsprofil" i M. Molbæk, L.H. Sørensen & C. Quvang, *Deltagelse og forskellighed* (s. 86-104). VIA System.

Sattrup & Knudsen (2019): "Demokratiske stjerner", *Åben skole antologi*.

Thrane & Thrane (2018): "Didaktiske refleksioner over børns arbejde med normer" i *Æstetik & pædagogik*. Akademisk Forlag.