

Unge Stemmer - et valgfag til folkeskolen

Jensen, Leon Dalgas

Publication date:
2016

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Jensen, L. D. (2016). Unge Stemmer - et valgfag til folkeskolen: Rapport fra følgeforskning. Kbh.: Danske Professionshøjskoler.

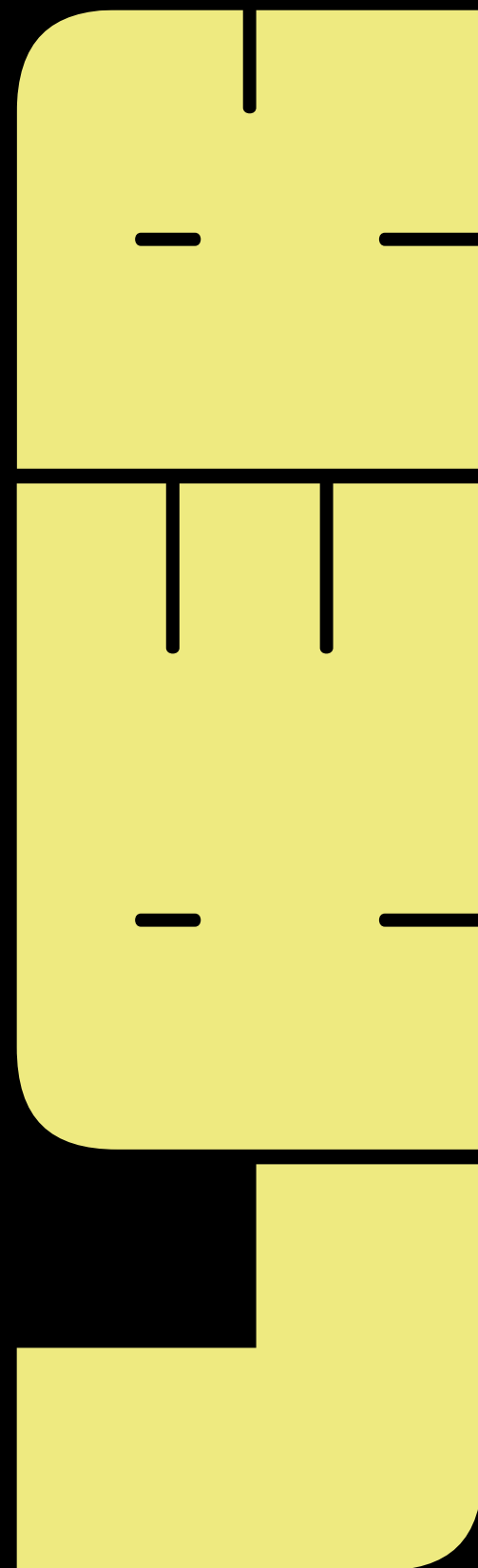
General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Leon Dalgas Jensen

**UNGE STEMME – ET
VALGFAG TIL FOLKESKOLEN.
Rapport fra følgeforskning**

18. april 2016

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
1 Metode	4
1.1 Aktionsforskningsmetodik	5
1.2 Dokumentstudiet	5
1.3 Reflekterende samtaler.....	6
1.4 Observationsstudiet.....	6
1.5 Analyse af datamaterialet.....	7
1.6 Principper for en læringsmålorienteret didaktik	8
1.7 Principper for en demokratisk pædagogik.....	9
1.8 Læringsmål og dannelse til demokratisk deltagelse	10
2 Undervisningsforløbet i valgfaget Unge Stemmer på Arbejdermuseet	11
2.1 16. februar 2015, introduktionsaften for holdet	11
2.2 18. februar 2015, kl. 13:00-16:00.	12
2.3 25. februar 2015, kl. 11:30-16:30.	17
2.4 11. marts 2015, kl. 13:00-16:30.	22
2.5 25. marts 2015, kl. 13:00-14:30.	26
2.6 8. april 2015, kl. 08:30-14:00	28
2.7 Onsdag d. 22.4.15. Anes iagttagelser.....	31
2.8 Afvikling af projekterne.....	32
Evalueringsdag 29. april kl. 13:00 - 15:00:	34
3 Sammenfatning	39
4 anbefalinger til fagbeskrivelsen	41
5 Referencer og materiale	44
Bilag	45
Bilag 1. Guide til observationsstudie af undervisningen i valgfaget "Unge stemmer"	45
Bilag 2. Observationsskema 1	49
Bilag 3. Observationsskema 2.	50
Bilag 4. Notat om beskrivelsen af valgfaget "Unge stemmer"	51
Bilag 5. Plan over Leons og Lennarts observationer	57

Indledning

I foråret 2015 gennemførte skoletjenesten v/Arbejdermuseet og Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv et udviklingsprojekt, som havde til formål at udvikle et valgfag, som skoletjenesten kunne tilbyde folkeskoler i området.

Faget skulle leve op til bekendtgørelsen om Fælles Mål 2014 og dermed være beskrevet som anvist i bekendtgørelsen. Samtidig skulle faget "... inspirere unge til aktivt medborgerskab og styrke deres demokratiske selvtillid", understøtte deres "... personlige værdiafklaring" og inspirere den unge til at "... hæve sin stemme i det offentlige rum og tage aktiv del i det samfund, man er en del af". Faget blev beskrevet som et fag, "... der vil skabe motivation til at ville, koncentration til at kunne og tryghed til at turde at tage del i demokratiet og turde blande sig i dialogen og debatten om det samfund, de unge er en del af." (Koncept, 4. feb. 15)

Til projektet blev knyttet en følgeforskning, som blev gennemført af lektor, ph.d., Leon Dalgas Jensen, Professionshøjskolen UCC, Videreuddannelsen og adjunkt, ph.d., Lennart Ravn Heerwagen, Professionshøjskolen UCC, Læreruddannelsen Zahle. Følgeforskningen blev gennemført med en aktionsforskningsmetodik, der involverer Arbejdermuseets projektkoordinatorer og undervisere i både indsamling og analyse af data.

Deltagere har været Ane Riis Svendsen, der er undervisnings og udviklingsansvarlig for Arbejdermuseets Skoletjeneste og Projektleder på projekt Unge Stemmer. Linda Nørgaard Andersen, der er Undervisnings- og Udviklingsansvarlig for Arbejdermuseets Skoletjeneste, og Maj Laasholdt, der var Projektmedarbejder og inspektør på Udstillingen Uhørt Ungdom.

Derudover har en del af undervisningen været varetaget af undervisere fra KraftWerket, Københavns Kommunes projektværksted for unge.

Denne rapport er udformet af Leon Dalgas Jensen.

1 Metode

Genstandsfeltet for følgeforskningen til udviklingsprojektet er undervisningspraksis i forløbet. Forskningen sigter mod at skabe viden om den undervisningspraksis, der finder sted. Med undervisningspraksis mener vi de mange former for aktivitet, som lærer, og lærer og elever i samarbejde, sætter i værk med henblik på, at eleverne opnår læring.

Observationsguidens operationalisering kan ses i bilag 1. Eksempler på centrale undervisningsaktiviteter er:

- Formulering af læringsmål og afgrænsning og organisering af undervisningens indhold i emner og temaer
- Igangsættelse og ledelse af arbejdsprocesser og samarbejdsrelationer
- Fremskaffelse af læremidler og andre ressourcer for læring
- Undervisernes formidling af centrale fagbegreber, grundlæggende sammenhænge og viden
- Undervisernes formidling af viden om forskellige metoder og øvelser i brug af metoderne
- Undervisernes og elevernes rammesættelse og ledelse af grundlæggende værdidiskussioner
- Brugen i forløbet af forskellige former for evaluering herunder feedback til eleverne om deres læreproces og læringsudbytte og feedback til læreren om undervisningen
- Tilrettelæggelse af det psykiske, fysiske og æstetiske miljø for undervisning og læring

Der er derimod ikke tale om forskning i undervisningens effekt på elevernes læringsudbytte. Vi skelner mellem læreprocesser, som er de processer, hvori der foregår læring, og læringsudbytte, som er betegnelse for den læring, som eleverne opnår gennem læreprocesserne.

Et studie i effekten ville kræve både et empirisk studie af undervisningen og af elevernes læringsudbytte. Desuden vil det kræve, at vi empirisk kan påvise en sammenhæng mellem undervisningstiltag og læringsudbytte. Det indebærer, at vi skulle kunne isolere effekten af forskellige undervisningstiltag fra alle andre faktorer, der påvirker elevernes læring. Vores analyse er ikke tilrettelagt med henblik på at opnå dette.

Når det drejer sig om eleverne har vi i stedet særlig fokus på elevernes deltagelse, hvor vi skelner mellem

- fraværende
- passiv tilstedeværelse
- opmærksomt lyttende
- nysgerrig iagttagelse af de aktiviteter, de har mulighed for deltagelse i
- imitation af andres deltagelse i aktiviteterne
- selvstændig medskabende deltagelse i aktiviteterne

Vi er optaget af at undersøge hvilken elevdeltagelse, der opstår i undervisningen.

1.1 Aktionsforskningsmetodik

Følgforskningen gennemføres med en aktionsforskningsmetodik inspireret af Louise Taylor (Taylor, 2010). Vi går som forskere ind i et aktivt samarbejde med projektdeltagerne om projektet, og er i dialog med projektkoordinatorerne allerede i formuleringen af projektet men også i justering af projektet undervejs.

Som forskere bestræber vi os på at operationalisere projektejernes pædagogiske intention og konkrete læringsintention, så forskningen giver viden om de dimensioner ved den pædagogiske praksis, som projektet har udviklingsmål for. Det indebærer dog ikke, at vi ukritisk følger denne pædagogiske intention, for vi opretholder vores eget teoribaserede udgangspunkt for kritisk analyse og vurdering. Det kritiske perspektiv indebærer også, at vi skelner mellem udviklingsvisionen i den pædagogiske kontekst og den kritisk empiriske vidensproduktion. Vi forpligter os på begge dimensioner.

Hvis der optræder diskrepanser mellem forskernes og projektdeltageres tolkninger, så repræsenteres de som flere stemmer i forskningsrapporten, men forskerne har ansvaret for synteserne og konklusionerne.

Det aktive samarbejde tager blandt andet form af, at forskerne og projektdeltagerne undervejs i observationsstudiet udveksler deres iagttagelser og tolkninger, og de kommer til at virke formende ind på projektforløbet. Det kan også betyde, at forskerne på forskellige tidspunkter træder ind i en konsulentrolle og sparrer med projektdeltagerne.

Projektdeltagerne foretager også observationer og samler observationsdata og udvikler tolkninger af deres observationer, og forskerne inddrager projektdeltageres observationsdata i databasen. Forskerne inddrager også projektdeltageres tolkninger i fortolkningen af data.

Denne aktive involvering af projektdeltagerne indebærer, at projektdeltagerne ikke er anonyme, men har navn og stemme i forskningen.

1.2 Dokumentstudiet

De centrale dokumenter er beskrivelserne af fagets formål og mål og undervisningsplanernes uddybede beskrivelser af undervisningens indholdsvalg, arbejdsformer og elevprodukter. Dertil kommer stilladserende læremidler til eleverne såsom huskelister, skemaer og modeller.

I en aktionsforskningsmetodik griber forskningen aktivt ind og bidrager til udviklingen af projektet. Det indebærer at det centrale dokument, der rummer beskrivelsen af valgfagets formål, kompetencemål og videns- og færdighedsmål, ikke kun analyseres for at belyse læringsintentionen, men også kritisk vurderes som fagbeskrivelse. Den kritiske vurdering hviler på de læringsmålskategorier, der angives i kvalifikationsrammen for livslang læring, og de kriterier for beskrivelser af valgfag, som fremgår af bekendtgørelsen om Fælles Mål 2014. Derfor udarbejdes i denne sammenhæng et notat om beskrivelsen af valgfaget "Unge stemmer". Notatet (se bilag 4) indgår i udviklingen af fagbeskrivelsen, med henblik på at opnå, at beskrivelsen lever op til kravene i bekendtgørelsen og konsistent udfolder den pædagogiske intention.

1.3 Reflekterende samtaler

I tråd med den valgte aktionsforskningsmetodik gennemføres der et antal reflekterende samtaler undervejs, hvor forskerne og projektets fagansvarlige underviser og projektleder deltager.

Samtalerne har både til formål at give forskerne viden om projektledelsens pædagogiske intentioner og konkrete læringsintentioner, og at skabe et rum for refleksion med henblik på udvikling af valgfaget.

Første samtale mellem projektdeltagerne og forskerne ligger inden projektet bliver sat i gang, og er en samtale der dels afsøger udviklingsprojektets formål og mål og dels undersøger betydningen af kategorierne, kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål, som optræder i bekendtgørelsen om Fælles Mål, og som faget skal beskrives indenfor.

Anden samtale tager udgangspunkt i den udarbejdede beskrivelse af valgfaget, og til det møde foreligger fra forskernes side notatet, *Notat om beskrivelsen af valgfaget "Unge stemmer"*, UCC 16. februar 2015 (bilag 2).

Derefter følger en række mindre samtaler undervejs, mens undervisningen gennemføres. De handler om konkrete observationer over undervisningen og refleksioner i tilknytning hertil.

Efter afslutningen af undervisningsforløbet afholdes endnu en reflekterende samtale mellem forskerne og projektets fagansvarlige underviser. Denne samtale har karakter af en evaluerende vurdering af, om undervisningspraksis har været som ønsket, og om den har ført til den skabende elevaktivitet, som var ønsket.

1.4 Observationsstudiet

Vi kan ikke undvære observation som metode i denne konkrete analyse og vurdering af undervisningspraksis. En sådan analyse og vurdering må inddrage empiriske iagttagelser af undervisningspraksis, men bør netop også datatriangleres, så der indgår både observationsdata, spørgedata og dokumenter. Der kan sagtens være forskel på det, som underviserne planlægger at gøre, eller siger de gør, og så det, der foregår i praksis. Derfor er spørgende metoder og dokumentanalyser utilstrækkelige til at belyse undervisningspraksis.

Vi har dog ikke den antagelse, at vi kan opnå ufortolkede observationsdata, for vores observationer kan ikke skilles fra vores iagttagelseposition, fra den objektivisering vi foretager af det observerede og fra det begrebsapparat, de grundantagelser og de teoretiske for-forståelser, der danner udgangspunkt for vores observation. Vi er som observatører medfortolkere sammen med underviserne af, hvad der kan regnes for undervisningspraksis, og dermed er vi medskabere af genstandsfeltet for observationen.

Vi tilstræber dog også en nøgtern og saglig iagttagelse, hvor vi kommer tæt på det observerede. Vi tilstræber at forstå undervisningspraksissen indefra, på dens egne præmisser, men samtidig også holde en vis distance.

Vi vurderer, at den viden, der kan skabes på de betingelser, er den mest brugbare og relevante for udviklingsprojektets deltagere.

Dette udgangspunkt betyder også, at vi tillægger det betydning at foretage en så transparent operationalisering som muligt. Vi foretager derfor vores observationer på grundlag af en observationsguide (bilag 1). Ved observationerne anvender vi parallelt to observationsskemaer.

Observationsskema 1 (bilag 2) er indrettet til at få registreret når visse bestemte undervisningstiltag kan iagttages. Denne registrering rummer en kompleks tolkning af det iagttagede. Fx kræver det kompleks tolkning at vurdere om "Variation i

undervisningen giver forskellige deltagelsesmuligheder og læringsudfordringer for eleverne”.

Observationsskema 2 (bilag 3) er udformet som en kvantitativ registrering af de 6 deltagelsesformer. Hvert kvarter blev det for hver elev noteret hvilken deltagelsesform, der kunne iagttages. Det gav mulighed for at udarbejde en statistik over omfanget af de forskellige deltagelsesformer. Der er naturligvis stadig tale om kvalitative observationsdata, selvom en mindre kvantitativ analyse bliver mulig gennem registreringen.

Observationsdata skabes primært af Leon Dalgas Jensen og Lennart Ravn Heerwagen, men også observationer fra underviserne indgår.

1.5 Analyse af datamaterialet

Det tredje metodiske greb, der har stor betydning for analysen udover aktionsforskningsmetodikken og observationsmetoden, er valget af narrativ analysemetode. Her bygger vi primært på Jerome Bruners narratologi (Bruner, 1996). Analysen af datamaterialet bygges op over en narrativ analyse af observationsdata. På denne måde bliver det første led i analysen en narrativ organisering af observationsdata som fortælling om det iagttagne forløb. Hertil føjes så dokumentdata og data fra samtaler med underviserne, når det er relevant i den narrative struktur. Fx indgår data fra undervisningsplanerne, når målene for det observerede forløb belyses.

Den narrative analyse har tre hovedfaser.

I den første fase organiseres data i en fortællende struktur, hvor det berettende og beskrivende er i forgrunden. Denne første narrative organisering af data er ikke en ren beskrivelse og beretning. Den rummer også en første tolkning, men den opretholder fortællingens fortolkningsåbne karakter, hvor mere komplekse tolkninger, forklaringer og vurderinger holdes tilbage. Den narrative analyses første fase rummer nogle centrale elementer:

1. Organisering af data i en struktur af fortalt tid. Der er etableret et starttidspunkt og et sluttidspunkt for fortællingen. Der er udvalgt centrale begivenheder, som optræder i en kronologisk tidsorden. Valget af begivenheder er et fortolkende greb. Begivenhederne opdeler tiden i brud og faser, og tidsrækkefølgen er med til at give begivenhederne betydning. Tidsrækkefølgen er selv en første betydningsskabende tolkning af data, men det er en tolkning som er åben for yderligere tolkning.
2. Der er rettet fokus på bestemte aktører, der handler i fortællingen. Hvilke aktører, der netop fokuseres på et bestemt sted i fortællingen, er et fortolkende greb. Aktørerne indgår i relationer og socialt samspil, og dermed inviterer fortællingen til et relationelt syn på aktørerne, og ikke et essentielt. Det forudsættes, at aktørerne har grader af handlefrihed og handler. Aktørerne antages at have intentioner og deres handlinger og intentioner er forbundet. Handlingerne har betydninger og konsekvenser, som har en kompleks relation til intentionerne. Fortællingen rummer en tolkning af de intentionerne, men antager også, at intentionerne ikke er fuldt ud bestemmende for handlingsforløbet.
3. Der er omgivelser og ressourcer i fortællingen, og et socialt og fysisk rum beskrives. Det antages at omgivelser og ressourcer rammesætter aktørernes handlinger og giver vilkår, som aktørerne handler under. De kan udnyttes og give aktørerne handlemuligheder eller begrænsninger.
4. Fortællingen identificerer især det uventede, det der bryder rutiner og rytme, og dermed indeholder fortællingen en indirekte vurdering af begivenhederne. Det forbavsende eller det der nedbryder eller bygger op, er kerneelementer i narrative konstruktioner. Det der bringer situationen i bevægelse, og påvirker aktører og deres intentioner får fokus. Ofte er det dette, som begrunder fortællingen.

Som de fire punkter gør tydeligt, er allerede den første narrative strukturering af data en fortolkning, der rummer en række valg, men det sker i narrativets fortolkningsåbne form. Den narrative analyse skaber en komposition, hvor del og helhed spiller sammen, hvor de enkelte begivenheder får deres betydning fra fortællingen som helhed, og hvor fortællingens helhed skabes af dens enkeltdele. Anden fase i den narrative analyse består af en mere teoribaseret tolkning af den skabte fortælling, hvor det også er muligt at triangulere med brug af flere teorier. Dermed udvides beretningen med en diskuterende fortolkning og forklaring. I den fase vil fortællingen blive søgt tolket ved at henvise både til dens helhed som fortælling og dens enkelte dele. Del og helhed må bringes sammen i den fortolkende analyse, og her bliver et hermeneutisk perspektiv derfor relevant.

Analysen må i denne fase invitere til forhandling om narrativets betydning, hvilket sker med den tydelige kobling af data og fortolkning. Fortællingens databaserede kendsgerninger kan fremstå utvetydige, men det er også hele tiden tydeligt, hvordan de er en funktion af fortællingen. Data fremstår som kendsgerninger gennem fortolkning af fortællingshelheden.

Tredje fase består af vurderende tolkning baseret på åbne vurderingskriterier, som i denne sammenhæng udgår fra

- projektbeskrivelsens angivelse af formål og mål med udviklingsprojektet
- bekendtgørelsen om Fælles Mål 2014
- principper fra en læringsmålorienteret didaktik
- principper fra en demokratisk pædagogik og en didaktik for dannelse til demokratisk deltagelse

Vurderingskriterierne fremgår delvist af observationsguiden, se bilag 1, og præsenteres i de følgende afsnit om læringsmålorienteret didaktik og didaktik for dannelse til demokratisk deltagelse. Den vurderende tolkning udmøntes visse steder i forslag til tiltag både vedrørende fagets formål og mål og vedrørende undervisningen.

Den narrative analysemetode indeholder også altid en metodologisk meta-refleksion over den narrative konstruktion, for en fortælling har altid en fortæller med en synsvinkel, og data og fortolkning er flettet sammen i fortællingen. Ved at gøre det tydeligt inviterer metoden til kritisk refleksion over fortællingen som fortolkning. Den narrative metode er ikke kun produktion af en berettende tekst, men også en erkendeform, en måde hvorpå vi får mening ud af erfaring. Metoden bygger på, at vi forstår komplekse begivenheder i fortællingens form og erkender gennem en narrativ konstruktion. Derfor er den nævnte opdeling i tre faser også delvist misvisende, for de foregår ikke klart adskilt i tid. Det er måske derfor mere retvisende at tale om tre spor eller tre dimensioner, som det er vigtigt analytisk at skelne mellem.

1.6 Principper for en læringsmålorienteret didaktik

Det er vores vurdering, at bekendtgørelsen om Fælles Mål sætter en læringsmålorienteret didaktik på dagsordenen. Det fremgår også af ministeriets vejledningsmateriale herom på www.emu.dk

Bekendtgørelsen trådte i kraft 1. august 2014 og den fastlagde formål og mål for skolens obligatoriske emner og fag. Den formulerede obligatoriske fælles kompetencemål og færdigheds- og vidensmål. I en central paragraf hedder det: ”§ 40. I bilag 1-45 til denne bekendtgørelse er fastsat kompetencemål, færdighedsmål og vidensmål og for visse fag opmærksomhedspunkter og kanoner (...)

Stk. 2. Kompetencemål angiver fælles mål for, hvilke kompetencer eleverne skal have tilegnet sig ved afslutningen af bestemte klassetrin. Færdigheds- og vidensmål angiver fælles mål for, hvilke færdigheder samt hvilken viden eleverne skal have tilegnet sig ved afslutningen af bestemte klassetrin.”

Mål for hvad eleverne skal have tilegnet sig, vil vi betegne som mål for elevernes læringsudbytte. Begrebet læringsmål anvender vi om sådanne mål for elevernes læringsudbytte. Læringsmål er inden for bekendtgørelsens ramme fælles for alle elever, men de kan omsættes til forskellige trin på vejen, så der skabes passende læringsudfordringer for alle elever.

Dette overordnede didaktiske princip om styring ud fra læringsmål er nu skrevet ind i lov og bekendtgørelse, og bekendtgørelsen har en skabelon, som angiver hvordan valgfag skal beskrives inden for bekendtgørelsens rammer.

Det indebærer for dette forskningsprojekt, at vi vil vurdere både fagbeskrivelsen og undervisningspraksis i lyset af, hvilke grundlæggende principper en sådan læringsmålorienteret didaktik må bygge på. Her refererer vi til den forskning som foreligger fra den australske uddannelsesforsker John Hattie (Hattie 2009, 162-184). Principperne kan kort sammenfattes således:

Læreren har en tydelig og klargjort læringsintention og tilrettelægger undervisningen med henblik på at opfylde den intention. Læringsintentionen kommer til udtryk som positive, udfordrende, men også realistiske forventninger til elevernes læringsudbytte. Disse forventninger er gjort tydelige og forståelse for eleverne.

Der er en tæt og klar sammenhæng mellem læringsintention, indholdsvalget i undervisningen og valget af konkrete fremgangsmåder og elevaktiviteter.

Undervisningens indhold og aktiviteter skal understøtte læringsintentionen ved at give eleverne passende læringsudfordringer.

Det står klart for eleverne, hvad der forventes af dem, så eleverne selv kan være med til at vurdere deres egen og andre elevers læringsfremskridt. Lærerne giver undervejs i læreprocessen en støttende feedback, som giver eleverne viden om, hvad de skal opnå, hvor langt de er i forhold til dette, og hvordan de kommer videre. Eleverne giver også hinanden feedback.

Feedbacken skal primært være en fagligt fokuseret feedback på den konkrete opgaveløsning, arbejdsprocessen og elevens selvregulering af sin læreproces.

Lærerne efterspørger aktivt, at eleverne giver meldinger tilbage på, hvor undervisningen støtter dem i læringen, og hvor de får vanskeligheder.

Disse principper anvendes i analysen til vurdering af undervisningskvalitet.

1.7 Principper for en demokratisk pædagogik

Det didaktiske udviklingsprojekt i form af udvikling af valgfaget ”Unge stemmer”, som er denne forsknings genstand, har elevernes dannelse til demokratisk deltagelse som overordnet formål. Denne ambition vurderer vi ikke kun vedrører valgfagets indhold, men også egenskaber ved undervisningspraksis. Denne praksis må selv virke på et demokratisk grundlag med værdier som åndsfrihed og ligeværd (Benner 2005).

En demokratisk pædagogik skal rumme mennesker med forskellige livsopfattelser, trosforestillinger, grundværdier og kulturelle normer. Den demokratiske pædagogik understøtter at mennesker kan leve side om side og indgå i ligeværdig demokratisk samtale på tværs af disse forskelligheder. Lærerne skal derfor i deres undervisningspraksis håndhæve demokratiske værdier i skolens rum og dermed skabe rammer for, at børn og unge kan udvikle deres personlige værdigrundlag (Jensen 2012).

Undervisning der sigter mod at danne til demokratisk deltagelse må invitere børn og unge ind i den politiske deltagelse ved at give dem muligheder for at tænke kritisk og

tænke i alternativer til bestående samfundsforhold. Undervisningen skal skabe et læringsmiljø, der giver mulighed for erfaring med demokratisk deltagelse. Disse kriterier for kvalitet i undervisningen vil også indgå i dette forskningsprojekt.

1.8 Læringsmål og dannelse til demokratisk deltagelse

I vores vurdering af undervisningens kvalitet tager vi udgangspunkt i, at Arbejdermuseets valgfag hviler på både en *læringsmålorienteret* didaktik, hvor undervisningen sigter mod, at eleverne tilegner sig beskrevne kompetencer, færdigheder og viden, og en *dannelsesteoretisk didaktik*, hvor undervisningen tilrettelægges ud fra et overordnet formål om dannelse til demokratisk deltagelse i samfundet. De to sæt af didaktiske principper virker sammen i Arbejdermuseets tilgang.

Kombinationen af de didaktiske tilgange vil efter vores opfattelse kvalificere undervisningen.

Den læringsmålstyret undervisning kvalificeres, fordi perspektivet om dannelse til demokratisk deltagelse sætter konkrete specifikke læringsmål i form af færdigheder ind i et dannesperspektiv. Dermed modvirkes den læringsmålorienterede didaktiks tendens til snæver fokus på evaluerbare færdighedsmål.

Den dannelsesteoretiske tilgang kvalificeres også. Denne tilgang har tendens til ensidigt at betone overordnede dannelsesformål så meget, at fokus på at eleverne tilegner sig grundlæggende viden og færdighed bliver diffus. De tyske didaktikere Werner Jank og Hilbert Meyer peger på, at den dannelsesteoretiske didaktik er så metodisk ubeskrevet, at dens omsætning i undervisningspraksis bliver abstrakt (Jank & Meyer 2006, 197-199). Den dannelsesteoretiske didaktiks tendens til at være diffus og metodisk ubeskrevet modvirkes af forpligtelsen til at konkretisere dannelsesformålet i konkrete læringsmål.

Det strider ikke mod en didaktik for demokratisk dannelse at undervisningen også sigter mod at eleverne opnår specifikke kompetencer, færdigheder og viden.

Tværtimod. Vi forventer derfor at se den læringsmålorienterede og dannelsesteoretiske didaktik forenet i dette fags undervisning.

2 Undervisningsforløbet i valgfaget Unge Stemmer på Arbejdermuseet

Studiet af undervisningsforløbet bygger på en kombination af observationer, analyse af undervisningsplaner og materialer og samtaler med underviserne.

Data organiseres i det følgende narrativt som fortælling om det iagttagne forløb, jf metodebeskrivelse. En narrativ organisering er ikke en ren beskrivelse. Den rummer også en første tolkning.

Undervejs i den narrative organisering foretages også nærmere tolkninger af det iagttagne, og der foretages visse steder vurderinger på grundlag af de kriterier for undervisningens kvalitet, som fremgår af observationsguiden og metodebeskrivelsen. Vurderingerne udmøntes visse steder i forslag til tiltag til udvikling af undervisningen.

2.1 16. februar 2015, introduktionsaften for holdet

Det følgende bygger på observationsdata fra Maj Laasholdt.

Introduktionen foregår i Festsalen på Arbejdermuseet. Ane byder velkommen, præsenterer de forskellige personer, der er tilknyttet projektet og starter en navnerunde, hvor eleverne to-og-to skal præsentere sig for hinanden og svare på spørgsmålet: Hvorfor valgte du at tilmelde dig til valgfaget "Unge Stemmer"?

Samtalen varer 5 minutter, og efterfølgende præsenterer de for holdet hinandens navne og svar på spørgsmålet. Der kom svar som: "XX mente, at valgfaget kunne tilbyde ham noget andet end historielæreren"; "Hun håber hun bliver bedre til at diskutere".

Ane og Linda samler op og fortæller om fagets indhold og arbejdsformer og formålet med faget. De stiller eleverne et åbent spørgsmål: Hvad tænker du om unge stemmer? Hvad betyder det?

Der kommer svar som: "Det er en alternativ måde til at få sin stemme hørt på, når nu man ikke har stemmeret"; "Muligheden for at få indflydelse, selvom vi ikke har stemmeret endnu";

"Skolereformen: Der er altid fokus på, hvad de voksne, forældre og politikere synes, men ikke de unges perspektiv".

Det gav anledning til dialog om forandringerne i folkeskolen og betydningen af at kunne argumentere for sit synspunkt.

Aftenen er påvirket af skudangrebet den 14. og 15.

februar 2015 på debatmødet i Krudttønden og ved synagogen i Krystalgade og af politiets efterfølgende drab på gerningsmanden. Så svar er også: "Unge har også en holdning fx i forhold til weekendens terrorangreb i Kbh. Medierne er fyldt med voksne stemmer"; "Malala på 16 år fik Nobels Fredspris, fordi hun kæmpede for pigers ret til at gå i skole i - Afghanistan – det var et udtryk for en ung stemme".

Ane og Michella går over til at introducere nogle historiske kilder, der viser eksempler på demokratisk deltagelse. Et fotografi af Kaj, Åge og Harald i 1936, der cykler til Spanien for at kæmpe mod Franco, og et antal artikler om røde motorcykel, som var et initiativ, hvor folk kørte rundt i Danmark for at informere om deres sag.

Introduktionsaftens aktiviteter tydeliggør for eleverne, hvad formålet og målene er med valgfaget. Aktiviteterne understøtter samtidig elevernes engagement ved at spørge til deres motivation og bringe aktuelle spørgsmål, der optager dem, frem.

Eleverne får til opgave næste gang at medbringe en genstand, der repræsenterer "Mit København".

Underviserne bringer artefakter ind, og opfordrer eleverne til selv at medbringe artefakter. Dermed rettes elevernes fokus på, hvordan artefakter kan være betydningsbærende.

Ane runder introduktionsaftenen af med at spørge elever, hvad de tænker oven på skudangrebet. Der kommer svar som: "Jeg synes det bliver kørt meget op"; "Det bliver opfattet som et angreb på vores ytringsfrihed"; "Selvom der var få der rent

faktisk døde, så er det et angreb på os alle"; "Når jeg står på Nørreport, så tænker jeg, at Danmark er et terrortruet land – det kommer tættere. Faren er, hvis man begynder at ændre adfærd, fordi så vinder terroristen"; "Det er et problem, at man kræver at muslimer skal gå ud og tage afstand fra det. Jeg er jo heller ikke enig med Breivik, selvom jeg er hvid og kristen". Aftenen rundes af med pizza, sodavand og enkelte cyklede med ud for at være med i mindehøjtideligheden på Østerbro.

Underviserne understøtter fagets formål og mål ved at efterspørge elevernes tanker om skudangrebet, lade dem komme til orde og give dem mulighed for at deltage i mindehøjtideligheden.

2.2 18. februar 2015, kl. 13:00-16:00.

Undervisningen begynder i lokalet, kaldet Pio, hvor der også er et billede af Pio på væggen, men ellers ligner lokalet et mødelokale og et lokale til mindre undervisningsforløb. Bordene er opstillet i bordgrupper, og stolene er opstillet i en halvcirkel med front mod præsentationsskærm til digital præsentation. Efter ankomst, placering i lokalet og en introduktion af underviserne gennemføres en lille proces, hvor eleverne præsenterer sig. Eleverne bliver bedt om at finde sammen to og to og give hinanden oplysninger om navn og skole, og hvorfor de har valgt at være med i dette valgfag. Det er en gentagelse af øvelsen fra introaftenen, men er relevant fordi, der er elever som ikke deltog i introaftenen.

Alle elever deltager aktivt og seriøst i øvelsen, og der er også en generthed til stede. Så får de en ny instruktion: Præsenter den, du har talt med. Det var en overraskelse for flere af eleverne, for de havde ikke sørget for at bide mærke i hverken navn eller skole og måtte spørge til det igen for at kunne præsentere den anden elev. Derimod gik det tilsyneladende nemmere med at huske den andens begrundelse for at gå med.

Her følger en række udsagn fra præsentationerne – ikke nøjagtigt gengivet, men gengivet i kort form og samlet i nogle grupper: Behovet for andre rammer og nye udfordringer end de gængse i skolen: "Komme væk fra skolen"; "Opleve noget andet"; "for at prøve noget nyt"; "et anderledes fag"; "Lære noget nyt" (udsagn fra 6 elever herom)

Interesse for historie: "Kan godt lide historie" "vil blive bedre til historie" (udsagn fra 5 forskellige elever herom)

Selvom alle eleverne deltager seriøst i denne lille sekvens, kunne jeg også registrere at enkelte elever viste en vis utilpashed ved det socialt krævende i situationen. Det er en vigtig didaktisk overvejelse at vægte mellem hensynet til at alle elever oplever, at de trygt kan deltage, og at de også med det samme i faget udfordres på deres kompetence i forhold til at træde i relation til fremmede og præsentere sig.

For at blive bedre til at tage stilling og debattere: "kan lide at debattere"; "For at blive bedre til at fremføre synspunkter og tale" (udsagn fra 4 elever om det)
Andre udsagn: "En lærer synes jeg skulle"; "jeg fik det tilbudt af en lærer".

Underviseren indledte næste sekvens ved at spørge: "Hvad ligger der i, at det hedder 'Unge Stemmer'?"

Instruktion: Find sammen to og to og præsenter jeres tanker herom for hinanden. Find én I ikke har talt med. Når I er færdige, så ræk hånden op, og gå til en anden, der også har hånden oppe og fortæl hinanden om jeres tanker.

Næsten alle eleverne går aktivt og seriøst ind i denne proces. En enkelt er mere nysgerrigt iagttagende overfor de andres aktiviteter. Dette forløber over ca. 10 minutter.

Underviseren: Vil nogle dele deres tanker? Her kommer udsagn som "Det hedder 'Unge Stemmer' fordi det handler om at komme ind i politik og kunne debattere";

Tematikken er klar, men målet med det kommunikeres ikke klart. Det ligger underforstået, men kunne måske med fordel udtrykkes. Det kunne fx ske ved at sige "Ved at undersøge hvordan andre mennesker har sat sager på dagsordenen, kan vi opnå viden om og færdigheder i selv at sætte sager på dagsordenen"

"Nej – det kan være alt muligt I kan sætte på dagsordenen. Hvad der optager jer."

På dette tidspunkt er der gået godt en halv time, og underviseren introducerer nu de tre faser i fagets forløb, og går over i en præsentation af næste sekvens, som skal handle om, hvordan mennesker i København har sat sager på dagsordenen.

Eleverne er blevet bedt om at tage en genstand eller fotografi med. Underviserne har også taget genstande og fotos med, som viser noget om deres forhold til København. De præsenterer deres genstande/fotos og stilladserer på denne måde elevernes efterfølgende præsentationer. Eleverne får lidt tid til at overveje deres egen præsentation. Eleverne præsenterer nu deres genstande for hinanden. Jeg kan iagttage, at de får talt om deres oplevelser med at bo i København, om det man kan i byen og gør i byen. Næsten alle elever deltager aktivt, og er optaget af at præsentere deres genstand. Et par elever deltager ikke på egen hånd i denne øvelse, men forekommer at være passivt til stede. Et par elever er mest nysgerrigt iagttagende.

Underviserne kontakter en elev, der forholder sig passivt, for at inddrage eleven i øvelsen. Der er ikke angivet noget klart formuleret

Underviserne får frem, at faget indebærer at eleverne "sætter noget på dagsordenen".

Selvom det så kan være det, eleverne selv er optaget af, er det jo en slags politisk handling at sætte noget på dagsordenen. Det er ikke på dette tidspunkt helt klart for alle elever, hvad det indebærer.

"Få sine meninger om politik ud". Der opstår også her, den problematik som også elevernes motivation for at deltage, havde vist. En elev spørger om det kun skal handle om politik. Eleven giver udtryk for at ønske at arbejde med et historisk emne. Underviseren svarer

Det ser ud til at være en udfordring for Arbejdermuseet at få gjort tydeligt, at det ikke er et historiefag. Det kom senere frem, at et par enkelte af eleverne forventede, at de kunne gå i dybden med et historisk emne. Det er vigtigt, at kommunikationen til lærerne og eleverne bliver præcis her og får bearbejdet forestillingen om, at når det kommer fra Arbejdermuseet, må det jo være et fag der ligner historiefaget.

læringsmål for denne sekvens, men aktiviteten går ud på at sætte ord på erfaringer og oplevelser med København. Det synes også som om eleverne blot accepterer at gå med i processen, og at det ikke er helt tydeligt for dem, hvad det skal føre til. Der er hos underviserne stor opmærksomhed på alles deltagelse, hvilket også er i tråd med formål og mål med faget, for dette fag forudsætter elevernes egen engagerede aktivitet. Dette kan også være en udfordring for nogle elever, som oftest vælger at være mere passivt til stede i sociale processer og først engagerer sig dybere, når de arbejder individuelt.

Underviseren instruerer nu: "Omsæt det I har talt om i et enkelt ord"

Eleverne melder ud med en række ord, som skrives op på tavlen. Ordene synes at markere en mangfoldig erfaring med og værdier knyttet til at leve i København. Alle elever deltager i denne del. Det bliver stadig ikke særligt tydeligt, hvad målet med aktiviteten er. Alles deltagelse indikerer dog at alle har en fornemmelse af, hvad der er i gang, men det er en vigtig didaktisk overvejelse, at det kan have stor betydning for eleverne deltagelsesmuligheder, at de fuldt har forstået, hvad meningen er med aktiviteten.

Anes refleksion efterfølgende: Det er her vigtigt, at det er tydeligt for eleverne, at denne opgave har det læringsmål, at de får sat ord på de erfaringer og oplevelser, de har med deres egen by, og deler dem med hinanden.

Næste sekvens foregår i en af Arbejdermuseets udstillinger, så eleverne forlader lokalet "Pio". Der er angivet et læringsmål for denne sekvens i undervisningsplanen, idet det er angivet, at eleverne skal opnå indblik i, hvilke udfordringer byens befolkning har oplevet og handlet på i den tids København.

Eleverne skal besøge familien Sørensens lejlighed. Underviseren spørger "hvad kan vi sige om deres liv ved blot at gå rundt i udstillingen"? Eleverne opfordres til at gå på opdagelse.

En elev har på dette tidspunkt besluttet sig for at forlade undervisningen, har pakket sine ting og venter på en god lejlighed til at gå, hvilket sker lidt senere. Eleven kontaktes her af en underviser, der tager en samtale med eleven, og i forlængelse af den samtale forlader eleven stedet.

Eleverne vender tilbage med deres observationer. Der bliver spurgt til deres observationer, og den aktivitet er egnet til at vise, om de har haft mulighed for at leve sig ind i, hvordan familiens liv har været, og hvilke udfordringer og muligheder de har haft. Forskellige udsagn fra eleverne peger på, at de har haft mulighed for det i mindre målestok.

Underviseren begynder nu fortællende at berette om Karen Marie og hendes mor på grundlag af kildemateriale, og afslutter med at spørge: "Hvad ville I spørge hende om, hvis hun var her"?

Eleverne finder en makker, og de udveksler ideer til, hvad de kunne spørge om. En deltager, der ikke lige fandt en makker, henvender sig i stedet til en af underviserne og gennemfører øvelsen med underviseren, som så træder ind som ligeværdig deltager i processen. Hermed markerer underviserne, at de er sammen med eleverne om at udforske spørgsmålet, hvilket kan fremhæves som en underviserrolle, der er i overensstemmelse med ambitionen om, at deltagerne opnår en selvstændig aktivt skabende rolle i processen.

Herefter følger en sekvens hvor hele gruppen fælles udveksler svar på spørgsmålet "hvad ville I spørge hende om"? Der er først svar fra pigerne i denne del, og der kommer spørgsmål som "Hvorfor hun efterlod sin datter", "Om hun gerne ville på arbejdsmarkedet". Underviseren registrerer de aktive piger og spørger derfor til drengene "hvad ville I drenge spørge hende om"? Underviseren er her opmærksom på at understøtte drengenes deltagelse, fordi selve casen var meget fokuseret på kvindeliv. En dreng svarer "ville spørge hende om, hvad der var svært for hende". Underviserne bringer nu en lille kuffert ind. Den er svær at åbne, men det lykkes.

Underviserne tager et brev frem. "I slutningen af 1800-tallet bringer en gruppe kvinder en uretfærdighed frem for deres chef. Hvad tror I det kunne være, de bragte frem? Drøft det to og to". Eleverne går straks i gang med at drøfte, hvad det kunne være. De forsøger at indleve sig i hvilke uretfærdigheder, der kunne være tale om.

Efter to-og-to drøftelsen samles eleverne igen til fælles drøftelse, hvor underviserne beder om bud.

Eleverne nævner "løn", "ligestilling", "bedre forhold, sundhedskvalitet", "bedre arbejdstid".

Nu læses brevet fra kvinderne op. Det er en meget konkret, præcis og levende skildring af nogle forhold på arbejdspladsen. Skrivelsen er holdt i et meget korrekt, formelt og sagligt sprog, men også med en stærk appel til chefen om at handle.

Underviseren spørger nu "hvordan prøver de at tale deres sag"?

Fra eleverne kommer svar som "de taler ikke provokerende", "de er ydmyge", "det er som om de er undertrykte".

En af underviserne fortæller nu afsluttende, at kvinderne strejkede i 2 uger. Den var den første kvindelige strejke og den første succes for Kvindeligt Arbejderforbund.

Vurderet ud fra elevernes aktivitet og svar synes sekvensen, hvor eleverne havde forladt lokalet Pio, at nå målet. Eleverne får indblik i nogle af de udfordringer, som borgere i København har oplevet og handlet på.

Eleverne oplevede at underviserne anvendte kilder til at belyse fortidig menneske- og samfundsliv, men denne metodiske pointe blev ikke trukket klart frem i undervisningen. Det kunne understøtte elevernes læring, hvis der ganske kort blev trukket op "fordi vi har disse kilder – både genstande, fotografier og tekster – så har vi mulighed for at forstå og indleve os i tilværelsen for den tids mennesker. Vi har lige brugt kilderne til det. Det kan vi, fordi de er skabt i den tid og af den tids mennesker, men også foreligger for os i dag".

Den illustrative scrapbog

Efter en pause samles eleverne i Pio. Eleverne får udleveret en bog, hvori de kan skrive. En af underviserne instruerer, at de kan nedskrive/tegne el. lign. de indtryk de får. De skal i bogen give udtryk for deres indtryk. Et værktøj til at huske de indtryk I får, siges det. Farveblyanter uddeles.

Eleverne går i gang med det. Fire elever er noget tøvende overfor opgaven, mens tolv elever aktivt går i gang med aktiviteten.

I den næste sekvens arbejder eleverne organiseret i grupper på egen hånd med kilder. En underviser introducerer ved at forklare, hvilken opgave Arbejdermuseet og Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv har, og hvilke typer af kilder, der samles her. Eleverne får udleveret en kasse med kilder og et spørgegærk til kildeanalyse.

Underviseren stilladserer yderligere ved selv at analysere en kilde for eleverne med udgangspunkt i spørgegærkets spørgsmål. Eleverne får at vide, at opgaven er at analysere kilderne og efterfølgende som gruppe selv at skabe et udtryk for til sidst at præsentere dette udtryk med et tidsforbrug på max 2 minutter. De får at vide, at udtrykket kan være et slogan, en illustration eller andet visuelt.

Elevernes cases er Ungdomshuset på Jagtvej 69, Folkets hus i Stengade, Byggeren en stor byggelejeplads midt i den sorte firkant, som man rev ned, for at bygge nye boliger og Christiania.

Elevernes arbejde med kilderne munder ud i, at de kan give et svar på, hvilke udfordringer kilderne peger på, borgere i København har ønsket at sætte på dagsordenen.

Med afsæt i denne analyse skaber grupperne nu et udtryk, der vedrører den sag, som kilderne omhandler.

Til denne sekvens er der i undervisningsplanen angivet to klare læringsmål: Eleverne kan fortolke historiske kilder og omsætte indtrykkene fra de historiske kilder til nutidige udtryk. Det står også klart for eleverne, at dette er opgaven, og alle grupperne går engageret i gang med at løse den.

Anes præsentation af undervisningsforløbets tre faser:

Fase 1:

I den første fase af forløbet ser vi på de mennesker, der var her før os, mennesker der satte ting på dagsordenen, fordi de gerne ville ændre noget og gøre opmærksom på noget.

Læringsmålet i fase 1:

Ved at undersøge, hvordan andre mennesker har sat sager på dagsordenen, kan vi opnå viden om og færdigheder i selv at sætte sager på dagsordenen.

Fase 2:

Her skal I i gang med at arbejde med kampagner. KraftWerket kommer på, de er vant til at arbejde med unge, projekter og kampagner. I denne fase lærer I en masse om, hvordan man gør. Får værktøjer osv.

Fase 3:

Her laver I jeres eget projekt. I skal arbejde i grupper, og I får hjælp, sparring og inspiration undervejs.

Opgaven er meget udfordrende for eleverne, men de tager den på sig, og alle tilstedeværende deltager selvstændigt medskabende i aktiviteten.

Eleverne anvender materialet og det stilladserende spørgeark aktivt i arbejdet. Kildematerialet giver i flere tilfælde anledning til, at eleverne går ind i værdirefleksioner og værdidiskussioner. Underviseren stilladserer gruppernes arbejde med den korte præsentation med anvisningen:

Hvem er afsender og hvem er modtagerne? Hvad er budskabet? Giv et slogan! Grupperne arbejder alle selvstændigt og medskabende med denne aktivitet, og alle grupper får gennemført deres præsentation.

Det er karakteristisk, når grupperne arbejder, at underviserne går rundt til grupperne og giver dem løbende formativ feedback på deres arbejde med opgaven.

Det virker støttende for elevernes læringsaktivitet.

I en afsluttende fællesgørelse spørger underviseren, hvad det fælles er for de cases. Det kan flere af eleverne give reflekterede svar på.

Opsamling fra underviseren: "Overvej hvordan budskaber kan komme frem. I eksemplerne bliver kunsten brugt".

Det varierer noget, om læringsmålene gøres tydelige for eleverne i de forskellige sekvenser, men der hvor det

sker, kan iagttages, at eleverne tager opgaven på sig og selv er med til at vurdere, om de når i mål med opgaven. Dette understøttes af undervisernes formative feedback undervejs, mens eleverne løser opgaverne.

Anes efterfølgende refleksion om scrapbogen: det er vigtigt at denne bog bliver et mere anvendt procesværktøj i forløbet. Det betyder at der skal være mere tid til at udfylde den, hvis det skal have sin berettigelse!

I de sekvenser, hvor underviserne præsenterer sagsforhold, begreber og metoder, er langt hovedparten af eleverne opmærksomt lyttende, mens en mindre gruppe synes at være mere passivt til stede.

I løbet af dagen er der stor variation i typen af aktiviteter, og det giver ret forskellige deltagelsesmuligheder for eleverne. Nogle aktiviteter sætter nogle af eleverne i en passiv position, men de elever finder samtidig på andre tidspunkter gode muligheder for selvstændig medskabende deltagelse. En stor gruppe af eleverne er aktivt deltagende i alle dagens aktiviteter.

Skiftet i undervisningsmiljøet fra kursuslokalet Pio til udstillingslokaler på Arbejdermuseet understøtter flere deltagelsesmuligheder for eleverne. Brugen af Arbejdermuseets udstillinger i undervisningen og brugen af genstande og kilder fra Arbejdermuseet og ABA understøtter læringsmålene om indlevelse i de udfordringer borgere i København havde i den tid, kilderne er fra. Da eleverne bliver holdt samlet i Pio, giver det underviserne gode muligheder for at give eleverne formativ feedback undervejs i deres arbejde, hvilket også sker.

Underviserne får kun sporadisk feedback fra eleverne på, hvad i undervisningen der gav dem gode læringsmuligheder, og hvor de oplevede læringsvanskeligheder. Den feedback bliver ikke systematisk efterspurgt af underviserne.

I de fleste sekvenser er læringsmålene ikke tydelige for eleverne, og det er ikke muligt for eleverne at tage læringsmålene på sig, så de selv vurderer, om de når læringsmålene. I den for dagens mål og fagets formål centrale sekvens, hvor eleverne selv analyserer kilderne og omsætter kildernes budskab til nutidige udtryk, bliver læringsmålene tydelige for eleverne, og de bliver løbende gjort tydelige i undervisernes formative feedback.

2.3 25. februar 2015, kl. 11:30-16:30.

I undervisningsplanen er angivet mål for fase 1 i valgfagets tre faser. Fase 1 har som mål at eleverne:

- gennem arbejdet med de historiske kilder og eksempler skal tilegne sig en indsigt i samfundets foranderlighed, menneskelivets mangfoldighed og mulighed for samfundsforandringer.
- får en opfattelse af, at fortiden kan være med til at inspirerer dem til aktivt medborgerskab og styrker deres demokratiske dannelse og selvtillid.
- får en fornemmelse for, hvilken viden arkivalier kan generere

Læringsmål af typen "tilegne sig indsigt i", "får en opfattelse af" og "får en fornemmelse for" er videns- og forståelsesmål, og de lægger sig tæt op ad valgfagets dannelsesformål, men er ikke formuleret som færdighedsmaal, der kan evalueres.

Derudover formuleres et mål for museets egen praksis:

At museet kan agere som rum for medborgerskab ved at give eleverne viden og kompetencer – og deraf mod til personlig stillingtagen

Undervisningsplanen har også formulerer læringsmål for dagen:

Eleverne skal kunne skelne mellem at have sin egen stemme og at tage andres stemme (individualisme og solidaritet)

Eleverne skal kunne bruge vores demokratimodel til at diskutere, argumentere og analysere de eksempler, de har mødt. Målet er at det vil styrke deres demokratiske forståelse og deres demokratiske handlemuligheder (deres demokratiske kompetence)

Læringsmål for dagen præsenteres også for eleverne ved undervisningens begyndelse, men de har ikke en sproglig form, der gør dem fuldt forståelige for eleverne.

Det er vigtigt for undervisere at have fagligt præcise mål med brug af fagsprog, men hvis undervisningen skal understøtte at eleverne tager målene på sig, engagerer sig i at nå dem og selv kan være med til at vurdere, om de når målene, skal de have en for eleverne forståelig form og præsenteres igen på passende tidspunkter knyttet til aktiviteterne

Lokalet Pio er indrettet med gruppeborde, og alle elever er i rummet.

Underviserne går over til at præsentere dagens program i form af hvilke aktiviteter, der sættes i værk.

Underviseren skaber en mail-liste: "Så jeg kan skrive til jer". Underviseren forudsætter at alle har en mail-adresse, og det har de åbenbart også.

Én elev tager den bog til noter frem, som blev udleveret sidste gang. Ingen andre gør det.

Underviserne nævner ikke bogen.

Underviserne begynder med en opsamling fra sidst med de stikord, som eleverne bragte frem, og som satte ord på erfaringer og oplevelser med København.

Underviserne arbejder med begreberne fortid, nutid og fremtid og peger overfor eleverne på at de sidst tog udgangspunkt i nutiden, ved at eleverne havde genstande med og formulerede erfaringer og oplevelser med København. Så gik de til fortiden med brug af Arbejdermuseets udstilling og kilderne, og opgaven i dag er så at gå til fremtiden: "Hvilke ord vil kendetegne fremtidens København"?

Underviserne betoner nu samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning i elevernes udvikling af deres tilgang til livet som unge borgere i København.

Underviserne anvender her en metodisk tilgang, der tager udgangspunkt i det historiedidaktiske begreb historiebevidsthed. I dette valgfag kan det netop være en metodisk tilgang som kan tilbydes eleverne: Hvis I ønsker at kvalificere jeres visioner for fremtidens København kan I begynde med at undersøge jeres erfaringer og oplevelser med livet i København, som det former sig for jer nu. Med den bevidsthed kan I så gå til kilder og undersøge, hvordan borgere i København til andre tider har haft visioner for deres liv og søgt at forfølge dem. Hvilke ideer og erfaringer herfra kan I så anvende i udvikling af jeres egne fremtidsvisioner? Metoden ligger under sekvensen, men bliver ikke tydeligt og systematisk formidlet som metode til eleverne.

Eleverne opdeles i mindre grupper på 3 og 2 deltagere og får til opgave at sætte ord på, hvad der vil kendetegne fremtidens København om 10 år. "Find tre ord".

Alle eleverne deltager i deres grupper aktivt med at finde bud på ord. De skriver ordene ned på udleveret papir. Efterfølgende præsenterer alle grupperne de ord de har fundet, og underviserne opsummerer. Der kommer mange ord, som udtrykker at eleverne både ser muligheder og vanskeligheder i fremtiden.

I undervisningsplanen gør underviserne sig tanker om elevernes urørlighedszone, som nemmere bliver respekteret, hvis tidshorizonten er 10 år frem, og dermed giver en mulighed for distancering.

Næste sekvens har fokus på at gå fra eget perspektiv som individ, til perspektivet som en del af et fællesskab med ansvar for andre. Underviserne tager begrebet solidaritet på dagsordenen og beder eleverne om to-og-to at overveje, hvad de forstår ved begrebet solidaritet. Underviseren stilladserer ved selv at komme med eksempler. "Hvis I kan, så kom med et eksempel" instrueres eleverne.

Det ser ud til, at denne undervisningssekvens understøtter, at eleverne begynder at tænke på, hvad de selv mener skal sættes på dagsordenen for udviklingen af København.

Grupperne går i gang og der kommer bud som: "at gøre noget for andre", "spaniensfrivillige gjorde noget for andre", "at vise empati – kunne sætte sig ind i

andres sag", "når man holder sammen i en gruppe og hjælper hinanden", "når vi betaler skat, så nogle kan få ydelser uden at betale", "sætte sig ind i hvad andre har brug for".

En stor del af elevernes aktivitetsform den første times tid er at være opmærksomt lyttende til underviserens præsentationer, men i de sekvenser, hvor deres aktivitet efterspørges, deltager næsten alle selvstændigt medskabende i aktiviteten.

Demokratimodellen

Efter en pause følger en sekvens om "den demokratiske model".

Det er ifølge undervisningsplanen hensigten med modellen, at eleverne kan anvende den til at analysere og vurdere demokratiske tiltag. Som læringsmål er også angivet, at eleverne skal kende det demokratisyn, der ligger til grund for udviklingen af valgfaget. Demokratisynet præsenteres gennem præsentation af modellen.

Modellen præsenteres af underviseren, og den visualiseres som en trekant, hvor der angives tre hjørner med hvert sit perspektiv på demokrati. I det ene perspektiv forstås demokrati som en række grundværdier og principper fx i form af frihedsrettigheder. I det andet perspektiv forstås demokrati som en væremåde, som en måde at leve og virke sammen på, hvor den respektfulde samtale er centrum. I det tredje perspektiv forstås demokrati som en form for statsstyre, som en styreform.

Underviserne præsenterer på denne måde eleverne for, at når valgfaget er optaget af at inspirere dem til aktivt medborgerskab og styrke deres demokratiske selvtilid, så kan det forstås på forskellige måder afhængigt af det perspektiv på demokrati, som anlægges. Men de får også en model, som kan anvendes til at analysere konkrete eksempler på demokratisk handlen.

En elev spørger til demokratiet i Schweiz – "er det direkte demokrati"? og får nogle svar på det. Underviser spørger "Hvilken type demokrati skaber de på Christiania"? Der kommer elevsvar som "direkte demokrati".

Der følges ikke op med kritisk refleksion over, om Christiania-talsmændenes præsentation af demokrati på Christiania er et idylliserende skønmaleri eller ej. Det står åbent for gruppernes arbejde.

Grupperne bliver nu sat i gang med opgaven, at anvende modellen på en analyse af eksemplerne fra forrige undervisning. Eksemplerne er "Byggeren", "Christiania" og "Ungdomshuset"

Underviserne går rundt mellem grupperne og giver dem formativ feedback på deres analyser af eksemplerne.

Der opstår vigtige overvejelser i grupperne. "Hvor demokratisk er det at handle imod en demokratisk vedtaget beslutning"? "Men borgere skal vel også kunne aktionere mod beslutninger, de synes er uretfærdige"; "Hvis man ikke synes, man kan råbe politikerne op, kan man aktionere"; "Det er også vigtigt at vi respekterer beslutninger taget i folketinget eller kommunalbestyrelser".

I grupperne er der stor faglig forvirring om begreberne i demokratimodellen. Det kan konstateres, at præsentationen ikke klart stilladserer elevernes forståelse af modellen og dermed deres brug af modellen til analyse. På den anden side stilladserer underviserne gennem formativ feedback, mens eleverne arbejder med modellen, og det skaber en situation, hvor modellen faktisk kommer i brug til at rejse vigtige demokratiske problemstillinger.

Som observatør er det interessant at iagttage, at underviserne forstår modellen forskelligt og stilladserer eleverne forskelligt. Men i alle tilfælde fører det faktisk til, at eleverne aktivt anvender modellen konstruktivt til at analysere deres eksempler. I en pause diskuterer underviserne, hvordan modellen skal forstås, fordi de selv har oplevet, at de anvender den forskelligt og har forskellige opfattelser af den. Jeg præsenterer mine observationer for dem, og rejser det som en didaktisk problemstilling, om eleverne skal lære at forstå og bruge modellen på én bestemt måde. Skal de bruge modellen senere på en bestemt måde? Underviserne svarer lidt tøvende, men mest afkræftende. Jeg foreslår, at modellen så bruges mere flydende

som en refleksionsmodel, for jeg har iagttaget, at den faktisk blev anvendt frugtbart af eleverne på denne måde.

Da underviserne når frem til, at modellen ikke nødvendigvis vil skulle anvendes på en bestemt måde senere, foretager de ikke noget tiltag i form af en yderligere klargøring for eleverne af modellen. Modellen har i den konkrete sekvens også understøttet elevernes refleksion over vigtige demokratiske problemstillinger.

Næste sekvens har fokus på at gå fra eget perspektiv som individ, til perspektivet som en del af et fællesskab med ansvar for andre. Solidaritetsbegrebet trækkes frem. Sekvensen begynder med en Shell-bil bygget i Lego-klodser og følges op af et videoklip, hentet fra YouTube. Det bliver ikke forklaret som indledning, hvem der har skabt den, eller hvad den omhandler. Videoen er en animationsfilm skabt med Lego-klodser, hvor et Lego-bygget landskab langsomt drukner i en sort masse. Videoen er et led i Greenpeaces kampagne for at få Lego-koncernen til at droppe deres marketingsamarbejde med Shell, som led i en kampagne mod Shells olieboringer i Arktis. Da Lego rent faktisk opgiver samarbejdet med Shell, opfatter Greenpeace kampagnen som en af sine mest succesfulde.

Alle eleverne er meget opmærksomme under forevisningen af videoen, og der kommer efterfølgende mange stærke tolkninger fra eleverne af videoens budskab. Underviseren tematiserer afslutningsvis, at det er et eksempel på, hvordan der kan aktioneres kollektivt i solidaritet med andre.

Sekvens i Festsalen

Nu skifter scenen, for næste sekvens foregår i Festsalen i Arbejdermuseet.

Underviserne og eleverne placerer sig på festsalens ophævede scene i en rundkreds. Underviseren gør opmærksom på bygningens historie og på rummets arkitektur og udsmykning, og fortæller om hvordan salen har været brugt som led i arbejderbevægelsens og fagbevægelsens arbejde for at opnå politisk indflydelse. "Festsalen er også en kilde", fremhæver underviseren, "I kan se på udsmykningen, hvem der kom her". Underviseren gør opmærksom på reliefferne og fanerne, og siger at her lærte arbejdere om demokrati, om at debattere, forhandle og tage beslutninger. Festsalen bliver til en kilde til demokratiets udvikling i Danmark. Eleverne ser sig interesseret omkring. Med det samme fyldes festsalen dog med støj fra mennesker der flytter borde for at forberede et senere arrangement i salen. Det kan dog ikke forhindre at festsalen bliver en smuk, fascinerende ramme om at tale om demokratiske forsamlinger.

Underviseren fortæller om sin egen historieundervisning i grundskolen, hvor læreren sagde, at det var Frederik den 7., der gav os demokratiet. Men det var faktisk ikke rigtigt, har hun senere erkendt. I stedet var udviklingen af demokratiet en lang proces, hvor demokratisering fandt sted. "Huset her var et sted for demokrati for mennesker, hvor mange ikke havde stemmeret". Underviseren peger på, at kvinderne først fik stemmeret i 1915. Underviseren fortæller om Louis Pio.

En anden underviser introducerer nu historien om Camilla Nielsen og hendes politiske arbejde, som blandt andet i 1917 førte hende til posten som repræsentant for Socialdemokratiet i Frederiksberg kommunalbestyrelse. Fortællingen understøttes af oplæsning fra Camilla Nielsens erindringer, og alle elever lytter opmærksomt til fortællingen.

Sekvensen i festsalen understøtter også det læringsmål, at eleverne kan flytte perspektiv fra det individuelle og personlige til det kollektive. Det sker også ved at skifte fra den store historie om demokratiet og arbejderbevægelsen til den lille historie om Camilla demokratiske deltagelse.

Sekvensen i Irma

Næste sekvens begynder i Arbejdermuseets gård, derefter går alle til den nærliggende Irma-butik. Der bliver nu sat fokus på muligheden for politisk handling gennem rollen som forbruger. "Find noget, som I vil være imod at forbruge. Begrund hvorfor".

Med den opgave går alle elever ind i butikken. Alle elever deltager aktivt i denne øvelse. Nogle elever tager især ledelse og skaber en selvstændig politisk forbrugerposition undervejs i butikken. Der udvikles mange relevante bud på politisk forbrug med fokus på både ernæringskvalitet, emballage, oprindelsessted og transport, arbejdsforhold i produktionsleddet og forbrug af pesticider. De valg bliver efterfølgende begrundet ved samling udenfor.

Underviseren præsenterer dem for et eksempel på politisk forbrug. De får udleveret en kopi, hvor en pjece i tegneserieform fra Chilekomiteen i Århus agiterer for en boykot af varer fra Chile i protest mod militærjuntaens magtovertagelse. Underviseren stiller spørgsmålet om argumenter for og imod en sådan boykot. Eleverne kan godt reflektere over problemstillingen om, at det måske på den ene side svækker juntaen, men på den anden side også rammer chilensk produktion og beskæftigelse og dermed Chiles borgere. Pjecen giver som belæg for aktionen, at den chilenske fagbevægelse opfordrer til en sådan boykot.

Eleverne bliver også bedt om at forholde sig til selve formidlingsformen. "Hvad synes I om den formidlingsform"? Der kommer flere bud fra eleverne, der argumenterer for, at formidlingsformen er god.

Også denne sekvens rejser på en tydelig måde for eleverne, at der kan skabes en sammenhæng mellem den individuelle personlige aktion som forbruger og et videre sigte i form af solidaritet med det chilenske folks kamp mod militærdiktaturet.

Den enkle formidling i form af en lille tegneserie er egnet til at give eleverne ideer til, hvordan de selv vil kunne komme frem med et budskab.

Møde med tidligere aktivist Lars Sidenius

Alle går nu tilbage til Pio. Her bliver eleverne bedt om at forberede spørgsmål til en besøgende gæst, Lars Sidenius, og de bliver også opfordret til at tage de bøger frem, som de fik udleveret forrige gang til noter.

I aktiviteten der nu sættes i gang anvender de placemat consensus teknikken - "mødet-i-midten". De organiseres i grupper på 4 og får et stort stykke papir, der er inddelt i fem rum. Fire rum i siderne og et i midten. De bliver bedt om først individuelt at finde spørgsmål og skrive i et af de fire siderum og dernæst sammen i gruppe blive enige om 2-3 spørgsmål, som så skrives i rummet i midten. Eleverne går aktivt i gang med det. De får formativ feedback undervejs fra underviserne.

Efter en kort pause ankommer LS, som præsenterer sig selv og fortæller om den politiske aktivitet i 1970'erne. LS giver os forskellige tidsbilleder fra 1970'erne.

Et centralt element i fortællingen vedrører hans møde med chilenerne i eksil i Danmark. Under oplægget lytter eleverne opmærksomt, og efter stiller eleverne de forberedte spørgsmål, og de får omhyggelige og seriøse svar på fx "hvilken effekt mener du jeres aktioner havde"? "Hvad var din opgave"? "Hvilke kampagneformer har du bedst erfaring med"? "Hvilke metoder mener du er de mest effektive"? "Hvilke reaktioner fik I"? "Er der noget du demonstrerer for i dag"?

LS skildrer afsluttende de vilkår for politisk deltagelse, man oplever i et samfund med et politisk politi og stikkere. Et stikkersamfund skaber stor frygt og hindrer politisk deltagelse, fremhæver han.

Det gør tydeligt indtryk på eleverne, at den historiske kilde nu udgøres af et levende menneske, der fremlægger sine erindringer med et liv med politisk aktivitet, og som de kan gå i dialog med herom.

I en pause finder de fem drenge, som er på holdet og som kommer fra forskellige skoler, sammen og hyggesnakker.

Afsluttende trækker underviseren målene for dagen frem igen og opsummerer alle eksempler på politisk aktivitet, som har været fremme i løbet af dagen. Underviseren spørger: "Hvilke af disse eksempler synes I står stærkest"?

Det er en måde at evaluere undervisningen på, for med det spørgsmål efterspørger underviserne feedback fra eleverne, om hvad der har gjort indtryk både som sag og som udtryksform i en politisk aktion. Det giver underviserne viden om den nysgerrighed og det engagement, undervisningen har skabt. Der kom flere elevsvar,

hvor nogle var: "Brevet fra de kvindelige arbejdere, de urimelige forhold de blev budt og den meget høflige form at anvendte i deres kritik af forholdene"; "Turen i Irma, der viste om forbrug og politik"; "Boykotten af varer fra Chile"; "LS's skildring af forholdene i Chile og LS's fortælling som sin egen aktivitet".

Underviserne introducerer afsluttende til fase 2 i valgfagsforløbet. "Nu skal I tænke på noget, I bliver rigtigt indignerede over, vrede over eller omvendt begejstrede for".

4. marts 2015, kl. 08:30-14:00. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

2.4 11. marts 2015, kl. 13:00-16:30.

Eleverne sidder forsamlet i en halvcirkel forrest i undervisningslokalet Pio med underviserne foran sig. En underviser indleder med en kort præsentation af dagens temaer: Eleverne skal udvikle på deres projekter, herunder fx de motiver og aktiviteter, der indgår i projektet. Underviseren pointerer, at eleverne i løbet af dagen skal opnå "klar plan over indholdet i projektet". Desuden skal eleverne beskæftige sig med, hvordan man arbejder i grupper og hvilke "sociale spilleregler", der skal gælde.

Der angives her en forventning over for eleverne, "I skal lave en plan, og den skal være klar", samt et overblik over de aktiviteter, eleverne skal indgå i for at opfylde denne forventning. Underviserens betoning af motivation for projekterne er væsentlig for de formål og læringsmål, som er fremsat for Unge stemmer – fx at unge stemmer skal understøtte elevernes "... personlige værdiafklaring". Jeg oplever dog ikke at der fremsættes noget klart mål for elevernes læring – hverken videns- eller færdighedsmål. Umiddelbart får eleverne altså indblik i, at de skal lave nogle aktiviteter for at blive mere "klar" på deres projekter, men ikke at de ved dagens ende fx bør være i stand til at argumentere for vigtigheden af at beskæftige sig med den sag, de nu har valgt.

Underviseren beder eleverne stille op til tjek-ind, og eleverne rejser sig fra deres stole og står om underviseren i en halvcirkel. De står ganske tæt, og 1-2 elever har svært ved at finde plads i halvcirklen.

Det må betragtes som lidt kritisk for aktiviteten. Der kan være flere og overlappende formål med at lave tjek-ind, men hvis ét formål er, at eleverne skal føle fællesskab om opgaven, er det en dårlig start, hvis nogle elever ekskluderes fra cirklen.

Underviseren beder eleverne om tjekke ind med den motivation, de har for deres projekter – de kan "frit byde ind". Eleverne forholder sig tavse. En enkelt elev sætter sig ned lidt uden for cirklen. En anden elev spørger ind til, hvad det betyder, at de skal fortælle om deres motivation. Dette forklares af underviseren. Der er udbredt inaktivitet blandt eleverne, og underviseren følger op: "Vi stopper ikke, før alle har fortalt om deres motivation". Elever begynder lidt tøvende at fortæller om deres motivation. Mange får fortalt om deres motivation, men underviseren synes at have mistanke om, at der stadig er nogle tilbage, som ikke har været på banen: "De sidste kan sige: jeg ved ikke, hvad jeg skal sige". Ingen udnytter denne mulighed og tjek-ind afsluttes.

Jeg undrer mig en del over elevernes passivitet – ikke mindst fordi eleverne faktisk kan svare, når de sættes under pres. Underviseren spørger til motivation, uddyber hvad der forstås for motivation for projektet og lægger op til, at eleverne ikke skal føle sig pressede til at give et specielt kvalificeret svar. Bliver det for intimiderende for dem, at skulle give nogle måske lidt personlige svar in plenum? Eller har de bare ikke fået tænkt nok over det?

Underviseren beder eleverne fortælle om deres projektemner efter tur. Disse projektemner omfatter asylansøgere, kvindeidealer og unges økonomi og noget med mangfoldighed. Underviseren giver formativ feedback til nogle grupper og stiller

opfølgende undersøgende spørgsmål – igen bl.a. til gruppens motivation for emnevalg – ”Hvorfor vil I arbejde med det”?

Med de lidt tøvende svar som eleverne gav indledningsvist, virker det forståeligt, at underviserne nu også spørger de enkelte grupper separat. At eleverne afklarer deres motivation er både vigtigt for Unge Stemmers læringsmål og for at sikre, at de er parate til at engagere sig i deres projekter.

Undervisernes bestræbelser i denne sekvens på at understøtte, at eleverne får motiveret deres projekt er vigtig for faget. Det kræver stilladserende aktivitet, for det er en erfaring, at det kan være forholdsvist enkelt at finde emne og problemstilling, men at formålet ofte ikke er klart for eleverne.

Underviser indleder en visualiseringsaktivitet: Eleverne skal udvikle deres projekter ved at visualisere dem. De skal i deres projektgrupper udarbejde plancher, hvor de forholder sig til deres projektemner, deres handlemuligheder og budskaber til målgrupper – ”hvad vil I ændre i verden?”, spørger underviseren. Aktiviteten stilladseres ved at underviseren samtidig tegner en tegning på en flip-over, der illustrerer projektdeltagere og motivation for projektet (en sol

over nogle bjerge). Eleverne får 10 minutter til opgaven.

Eleverne går til borde bag i lokalet og arbejder gruppevis med plancherne på hvert deres bord. På bordet står tuscher, sakse mv. De respektive grupper har vidt forskellige tilgange i deres arbejde med plancherne:

- Første gruppe: Alle står op ved bordet og alle er engageret i at tegne på planchen fra øvelsens start (der kraftigt imiterer underviserens oplæg)
- Anden gruppe: har meget engagerede diskussioner om de emner, som underviseren har bragt på banen, men bruger næsten ingen tid på at tegne undtagen mod øvelsens slutning
- Tredje gruppe ingen tegninger før til allersidst, ca. halvdelen af gruppen har en lavmælt diskussion
- Fjerde gruppe er meget engageret i at tegne (nærmere bestemt deres egne ansigter med et meget naturalistisk udtryk) og taler imens også en del sammen – men kun lidt om den opgave de skulle løse
- Enkelt elev i egen gruppe er så godt som passiv gennem hele øvelsen (modtager løbende vejledning fra underviser)

Under elevernes arbejde med plancherne går underviserne fra bord til bord og giver formativ feedback; spørger til processen, opmuntrer eleverne og deltager i udviklingen af idéer. Eksempel: En elev påpeger, at det han tager udgangspunkt i bare er et ”regeringsudspil” og spørger, om underviseren synes, at det er ”uambitiøst”. ”Nej, det synes jeg bestemt ikke”, svarer underviseren. Underviseren som indledte aktiviteten afbryder også eleverne undervejs, går til flip-over’en og peger mod sin egen tegning af en sol over nogle bjerge. Underviseren understreger igen, at eleverne skal definere et motiv i projektet. ”Hvad vil I ændre i verden?”, spørger underviseren nok en gang.

Ved afslutningen beder underviserne om elevernes opmærksomhed, og der samles op på øvelsen. Underviserne beder eleverne om at forklare, hvad de har skrevet ned om motivation og projektemner.

Det er her interessant, at underviseren udelukkende samler op og giver formativ feedback på, hvad eleverne har skrevet og udtrykker verbalt. Der er kun meget lille opmærksomhed på elevernes visualiseringer.

Herefter pause. De fleste elever bliver i rummet. En mindre gruppe er nysgerrige på hvem Pio, som lokalet er opkaldt efter, er, og prøver derfor at google ham. Underviseren igangsætter oplæg: Eleverne skal fortsætte arbejdet på deres plancher men nu med det formål, at eleverne skal kunne identificere målgruppen for deres projekter. Underviseren illustrerer selv en målgruppe på sin egen planche, mens hun forklarer øvelsen til eleverne. Underviseren pointerer, at en målgruppe skal være snæver – man kan fx ikke sige, at alle unge er målgruppen for éns projekt. Eleverne fortsætter arbejdet på deres plancher, og der arbejdes fortsat meget forskelligt:

Første gruppe: Går meget hurtigt i gang med selve planchen og imiterer meget loyalt underviserens eksempel (som før set)

Anden gruppe: Fortsat meget vægt på at snakke og have det sjovt i gruppen. De udsmykker deres plastikkrus med mønstre i forskellige farver, mens de snakker. Arbejdet på planchen påbegyndes først, da et medlem af gruppe på eget initiativ bringer målgrupper på banen. Under arbejdet udbryder et medlem af gruppen: "Jeg forstår altså ikke, hvorfor vi skal tegne det".

Det må understreges at elevens udbrud er enkeltstående – ingen andre udtrykker en kritik af aktiviteten. Jeg bemærker dog udbruddet, fordi jeg selv mangler, at der samles op på selve visualiseringen. Visualiseringen giver på mange måder god mening, ikke mindst med henvisning til, at nogle elever lærer bedst auditivt, andre visuelt osv., men hvorfor skal eleverne bruge tid på at tegne, hvis ingen tager tegningerne op til refleksion?

Undervisere går fortsat mellem grupperne og giver sparring og formativ respons. Eksempelvis bedes en gruppe om at indsnævre deres målgruppe. Vejledningen tager stadig primært udgangspunkt i en samtale med eleverne – ikke i deres arbejde med plancherne. Underviseren afbryder eleverne; de skal nu også indarbejde aktiviteter i plancherne. Eleverne få 15 minutter til at finde på "ting man kan lave" i forbindelse med deres projekter.

Aktiviteterne skal illustreres inde i en sky på elevernes plancher (vises af underviserens egen tegning).

Underviseren understreger, at eleverne skal overveje de ressourcer, som aktiviteterne kræver (herunder tid) samt aktiviteternes indhold. Aktiviteter kan ifølge underviseren være "kulturelle udtryksformer" som en sang eller noget bestemt mad.

Eleverne begynder at tegne aktivitetsskyer på deres plancher, og underviserne opsøger de enkelte grupper og giver dem vejledning. Flere elever end tidligere står nu op eller sidder på bordene frem for at sidde på stolene. Som noget nyt sidder nogle elever også og piller ved deres mobiltelefoner.

Ændringen skyldes måske at nogle bliver ret hurtigt færdige med deres aktivitetsskyer og bliver rastløse. Nogle elever virker også lidt trætte.

Eleverne får besked på at tilføje en sidste illustration på deres plancher; en tidslinje for deres projekt. Underviseren tegner sin egen bugtede tidslinje og markerer før, under og efter som punkter på den.

Underviserne anvender visualiseringsteknikker for at understøtte elevernes planlægning af deres projekt. Det tilføjer en tilgang som eleverne ikke er så kendt med. Det er en kvalitet ved undervisningen at den tilbyder dem andre kreative muligheder en skrift og tale for udvikling og klargøring af deres projekt. Dette kunne understøttes, hvis undervisningen blev mere tydelig om, hvordan visualiseringerne bidrog.

Eleverne arbejder på deres tidslinjer, som generelt udformes meget loyalt efter den, som underviseren har vist dem. Underviserne opsøger eleverne og giver dem formativ feedback.

Underviseren samler op på visualiseringsøvelsen for hele holdet: "Er I blevet klogere på jeres projekter?" Der kommer spredte tilsagn ("ja...") fra eleverne. Plancherne indsamles.

Spørgsmålet er et ledende og lukket spørgsmål, der lægger op til besvarelse i ja/nej uden nuancer. Elevernes svar er præget af passivitet. Fremgangsmåden inviterer ikke eleverne til at give kvalificerede svar og træde frem og udtrykke, hvis undervisningen ikke har bragt dem videre.

Om at samarbejde

Arbejdet med plancherne er slut, og eleverne kaldes op forrest i lokalet. Her har underviserne tegnet et slags spillebræt på gulvet. Eleverne får besked på at indtage hver deres felt på spillebrættet og modtager et farvet bånd. Så fortæller underviseren dem, at deres opgave nu er at rykke rundt på spillebrættet, indtil de står i farverækkefølge. Eleverne formår ganske hurtigt at stille sig op i disse

Det er en kvalitet ved undervisning, hvis læreren undervejs efterspørger elevernes feedback på undervisningen, og tager højde for feedbacken. Det gælder dog om, at der efterspørger konkrete udsagn, fx ved at spørge "hvad i undervisningen bragte jer videre?" og "hvor opstod der vanskeligheder for jer?"

rækkefølger ved at tale sammen og korrigere hinanden. Underviseren pointerer, at øvelsen lykkedes, fordi eleverne var gode til at kommunikere. Dette fører, ifølge underviseren, over til den næste øvelse, som handler om "vigtigheden af en god gruppe". Øvelsen virker meget vellykket. Eleverne har en god oplevelse mens de udfører den, og tager successen på sig efter dens afslutning. Eleverne sætter sig, og underviser giver oplæg om det

at lave en social kontrakt for deres projektarbejde. Eleverne bliver i den forbindelse bedt om at diskutere, hvad de tænker om et godt samarbejde, et godt arbejdsklima og arbejdsstrukturer. En skabelon til en social kontrakt udleveres til eleverne, som derefter går ud i grupper til bordene bagerst i lokalet.

Eleverne arbejder primært selv med skabelonerne. Alle undervisere har på et tidspunkt forladt rummet, men kommer tilbage og giver grupperne vejledning i den udstrækning, som de beder om den. I én af grupperne tales der meget om, hvornår der skal være tid til projektet og problemer med at finde tid at mødes på. Deres tales også lidt om mere overordnede principper for gruppearbejdet såsom, at man hjælper hinanden og at alle laver lige meget.

Dagen afsluttes med et tjek-ud. Eleverne samles forrest i lokalet, og underviseren beder eleverne om at reflektere over, "hvad de tager med sig fra i dag".

Elevernes svar: "Man har mødt gruppen"; "lært gruppen at kende"; "Man ved mere om hvad man skal gøre"; "vi er kommet i gang"; "vi ved mere om vores muligheder"; "vi har fået bedre idé om meningen med projektet"; "er blevet klogere på projektet"; "der er blevet sat nogle rammer om projektet".

Disse svar viser at dagen har opfyldt nogle af sine formål. Undervisningsgangen er rettet mod, at eleverne får klarhed over deres projekter, indhold, aktiviteter og målgruppe, herunder får formuleret deres motivation for at beskæftige sig med projektet. Der er ikke fastsat noget mål for, hvornår denne klarhed er opnået, men alle eleverne har i hvert fald været i stand til at sætte ord på de forskellige afklaringspunkter. Mange er tydeligvis også blevet i stand til at indgå i en samtale om

deres projekt og argumentere for deres valg. Underviserens systematiske formative feedback synes ret afgørende for, at dette er blevet opnået. Denne udvikling kommer dog til at fremgå ret utydeligt af de afsluttende evalueringer. Det afsluttende tjek-ud er også en lejlighed til at vurdere elevernes læringsudbytte. Selvom elevenes svar er noget fortolkningsåbne her, og de kommenterer både på gruppernes sociale udvikling og på udviklingen i deres projekter.

Visualisering er gennemgående for elevernes arbejde med projektet dagen igennem. Ikke mindst fordi visualiseringen rammesættes relativt blødt giver det mulighed for, at eleverne kan arbejde på mange forskellige måder med deres plancher. Dette styrker tydeligvis elevernes engagement i og motivation for arbejdet. Den æstetiske læring som aktiviteten lægger op til, følges dog ikke til dørs. Tværtimod evalueres aktiviteten ud fra, hvad eleverne kan sige (altså noget verbalt og diskursivt), og underviseren evaluerer ikke på, hvordan eleverne har arbejdet visuelt. Fx bliver eleverne ikke udfordret til at forholde sig til om en sol over nogle bjerge viser noget om motivation og ønsket om at ændre verden. De mange forskellige arbejdsmåder kunne også indgå i en diskussion og evaluering af regler for det gode gruppearbejde. Underviserne kunne også facilitere gruppernes evaluering af processen – fx ”jeg lagde mærke til at hos jer blev tegningen gjort færdig i sidste øjeblik. Var der nogle i gruppen som egentlig godt kunne tænke sig, at I var startet tidligere?”

18. marts 2015, kl. 08:30-14:00. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

2.5 25. marts 2015, kl. 13:00-14:30.

Eleverne er forsamlet omkring fire borde bagerst i undervisningslokalet Pio. Der er i dag intet tjek-ind på grund af for stort tidspres, fortæller én af de 3 tilstedeværende undervisere. Planen er, at eleverne skal arbejde med at søge tilladelser, designe produkter som indgår i projektet (fx flyers) og lave budgetter. Eleverne skal i udgangspunktet selv arbejde med disse opgaver i deres projektgruppe: ”I arbejder selv og kommer til os, hvis I har brug for praktisk hjælp”, siger en underviser.

Undervisningen bliver dermed markant aktivitetsstyret. Det bliver gjort klart for eleverne, at de skal udføre bestemte opgaver. Men den læring som disse aktiviteter måtte være rettet mod bliver ikke gjort klart, eller er i hvert fald underforstået.

Før eleverne går i gang med deres arbejde afspilles en lille video med Jonathan, en gæst fra forrige mødegang. Eleverne synes tydeligvis, at det er sjovt at se indslaget. Der opstår også en del uro, specielt helt bagerst i lokalet.

Underviseren fortsætter sit oplæg til eleverne. Eleverne skal lave en prioriteringsliste over de vigtigste opgaver, de står og skal løse. Eleverne bliver også bedt om at være opmærksomme på, om gruppearbejdet går godt – fx skal man ikke alle sammen sidde og snakke om den samme opgave. Underviseren gentager til sidst, at eleverne skal komme op og ”booke” hjælp hos underviserne, hvis de har behov for det. Underviseren begynder at dele et papir ud til eleverne, hvor de kan prioritere deres opgaver. En elev spørger, om introduktionen er færdig. Øvrige elever synes at vide,

Det er tydeligt at fase 2 i forløbet er meget aktivitetsstyret. Den didaktik, som underviserne er kendt med og bygger på, er ikke en klart læringsmålorienteret didaktik. Men forløbet skal også kombinere en aktivitetstyret projektdidaktik og en læringsmålorienteret didaktik.

hvad de skal gøre. Underviseren bekræfter, at introduktionen er færdig, og at de skal gå i gang med arbejdet.

Eleverne arbejder i grupper ved bordene bagerst i lokalet. To af grupperne er meget aktive i planlægningen af aktiviteter og tidspunkter af forskellige slags. En gruppe fremstår meget passiv. Et medlem af denne gruppe står i længere tid og taler i mobiltelefon ude ved trappen. De resterende medlemmer sidder mest for sig selv og arbejder ikke på opgaverne. Der er kun sporadisk snak i mellem dem. En sidste gruppe snakker engageret med en underviser ved deres bord om tryk af flyers.

Undervisernes vejledningspraksis viser det didaktiske dilemma mellem den tilbagetrukne konsulent, der skal opsøges efter behov, og den opsøgende vejleder, der opmærksomt giver alle feedback på, hvor de skal hen, hvor langt de er kommet, og hvad det næste er, de skal.

Imens eleverne arbejder er der indledningsvist 2 undervisere til stede (én fast, en gæst). De bevæger sig mellem bordene og lytter til elevernes samtaler, men er også opsøgende. Den ene underviser (gæst) stopper og lytter længe til en gruppes diskussion af flyers (se afsnit ovenfor), og bryder selv ind og giver gruppen vejledning – bl.a. om hvor hurtigt flyers kan trykkes. Denne underviser tilkaldes også hyppigt af de andre

grupper. Den anden underviser (fast) henvender sig også til en gruppe og spørger, om de har brug for hjælp med opgaver om økonomi. Det virker dog som om, at underviserne særligt deltager i diskussioner, som allerede er i gang i grupperne. Således går der ganske længe før den meget passive gruppe, hvor der ingen diskussioner er, kommer i kontakt med en underviser. En tredje underviser ankommer, men arbejder med nogle papirer et stykke væk fra eleverne og har minimal interaktion med dem.

Der kan ses en diskrepans mellem den type vejledning, som eleverne stilles i udsigt (I kommer til os, I "booker" tid) og den vejledning de faktisk modtager, som er aktiv og opsøgende. Den aktive og opsøgende vejledning fremmer elevernes aktivitet.

Intensiteten i gruppernes arbejde stiger, når underviserne spørger ind og giver råd på eget initiativ. Men på den anden side lagde den mere afventende strategi langt mere op til, at elever selv skulle tage initiativ og ansvar for deres arbejde. Den effekt opnås ikke helt med den mere opsøgende vejledning.

Gruppearbejdet udvikler sig noget forskelligt:

Første gruppe har højlydte diskussioner om projektet, hvor alle deltager i forskellig grad. Samtalerne får typisk også hurtigt et socialt indhold, og der er så godt som ingen arbejdsdifferentiering.

Anden gruppe: Meget få samtaler i hele gruppen. 2 af gruppens medlemmer arbejder på deres PC'er og taler sammen nu og da. De 2 andre er ret passive og afventer, hvad de øvrige medlemmer siger. De lader ikke til at give selvstændige bidrag til arbejdet.

Tredje gruppe: 2 medlemmer er midlertidigt fraværende. Det sidste tilbageværende medlem arbejder med noget grafisk på sin pc.

Fjerde gruppe: Arbejder lavmælt. Medlemmerne har tilsyneladende uddelt forskellige arbejdsopgaver mellem sig.

Der gives forberedelse til næste undervisningsgang. Eleverne skal lave budget og tidsplan for deres projekter.

Der er tegn på opbrud blandt eleverne, men de bliver bedt om at samle sig forrest i lokalet til et tjek-ud. Underviseren beder dem reflektere over, hvad de vil være allermost stolte af, når undervisningen er slut. Mange elever betoner, at det vigtigste er at føle, at man har gjort et selvstændigt arbejde. Andre svarer også, at det vil være at have deltaget i et stort projekt.

Der er ingen tvivl om, at eleverne synes at det afsluttende refleksionsspørgsmål er interessant. De svarer eftertænksomt og engageret.

2.6 8. april 2015, kl. 08:30-14:00

I de forrige undervisningsgange har der været fokus på, at eleverne skulle vælge og give en første udformning til et projekt, de gerne vil skabe i løbet af undervisningsforløbet i faget. Eleverne har fået modeller, skemaer og begreber, der kan hjælpe dem med at planlægge og gennemføre projektet. Eleverne er derfor nu organiseret i projektgrupper og i gang med deres projekter. Grupperne har også arbejdet med udarbejdelse af "social kontrakt", og til dette har eleverne fået et stilladserende ark, der gennem spørgsmål og 10 gode råd hjælper dem i arbejdet. Af undervisningsplanen for denne dag fremgår det, at eleverne skal arbejde videre med deres projekter. Det er den centrale aktivitet. Der angives også læringsmål, nemlig at eleverne skal opnå "... en klar forståelse for, hvordan de arbejder sig frem mod afviklingen." Det vil sige afviklingen af projekterne i en form for aktion/kampagne.

Det angives at eleverne skal have udarbejdet budget for projektet, planlagt den praktiske afvikling af projektet og lagt beskrivelse af projektet ind på projectspace.dk, så eleverne fra Vesterdal Efterskole kan studere projekterne. Dette med henblik på et efterfølgende møde med eleverne fra Vesterdal Efterskole.

Før undervisningen begynder arrangerer underviserne lokalet således:

- bordene stilles op i grupper – med fire bordgrupper svarende til antallet af projektgrupper.
- i den del af lokalet der vender op mod undervisernes sted, er dannet en halvkreds af stole rundt om en tom gulvplads

Dette arrangement giver både plads til, at der kan veksles mellem præsentationer i et fælles rum og arbejde i projektgrupperne.

- på hvert bord er der
- tre tændte fyrfadslys i forskelligt farvede glas,
- en lille blomsterdekoration i plastik
- to små bøtter, formet som mini-spande, med tusser, saks m.v.
- der afspilles dæmpet musik

Udsmykningen er uden tvivl tænkt til at skulle skabe en rar stemning – hygge. Jeg oplever det som et meget feminint udtryk, der måske ikke er lige inkluderende for alle deltagerne.

Jeg bekymrer mig lidt – også på egne vegne - for indeklimaet i lokalet, som er forholdsvis småt og lavloftet til at skulle rumme 12 tændte fyrfadslys. De vil uden tvivl forurene luften og give gener hos nogle af deltagerne i rummet.

Dagene med KraftWerkets undervisere begynder altid med "check in" og afsluttes med "check out". Jeg ved ikke om målet med denne metode er gjort klart for eleverne, men de deltager alle i den.

Metoden vil ofte være begrundet i et ønske om at understøtte elevernes ansvarlige engagement i aktiviteterne, og deres oplevelse af at være fælles om dem. Den betyder også, at alle elever har sagt noget i det fælles rum allerede fra dagens begyndelse. Med en metafor kan man sige, at isen brydes. Dermed kan metoden understøtte deltagelse, men kan også opleves som socialt udfordrende. Metoden synes i denne sammenhæng at understøtte fællesskabet. Metoden kan også i dette valgfags sammenhæng begrundes med at projektopgaven i faget, med dens aktive kampagnedel under alle omstændigheder skal udfordre den lidt ængstelige eller tilbageholdende elev til at stille sig frem, tale i en forsamling og gøre opmærksom på sig selv.

Underviserne rejser budget-problematikken, som har været taget op med eleverne tidligere. Alle grupperne har fået tildelt et beløb, som kan anvendes til at dække udgifter i forbindelse med gennemførelse af projektet. Eleverne har fået et regnearksdokument, hvori de kan skabe budgettet.

Eleverne har også fået et planlægningsark, som digitalt dokument, der kan anvendes til planlægning af selve projektets tidsforløb og de konkrete arbejdsopgaver, der skal løses undervejs.

Til planlægningen har de yderligere fået et stilladserende ark, med spørgsmål de skal være opmærksomme på at kunne besvare, som led i planlægning og gennemførelse af projektet.

De forrige undervisningsgange og denne undervisningsgangs fokus på den praktiske planlægning kan jeg iagttage understøtter både elevernes udvikling af kompetence til i samarbejde med andre om planlægning og gennemførelse af projekter og elevernes udvikling af grundlæggende praktiske færdigheder i forhold til at gennemføre et projekt af denne type. Det vil derfor være relevant, at trække dette frem i en formulering af valgfagets læringsmål.

Underviserne peger nu på projektets kampagne-del. Kampagnen, siges det, skal formidles gennem kulturelle udtryk. Hvilke kulturelle udtryk kunne det være? Til den overvejelse, siger underviseren, kan I tænke på, hvordan I kan få andre unge til at forholde sig til den problemstilling, I rejser.

Modellen "Double Diamond", som er en visuel model for designprocesser, som tidligere er blevet præsenteret for eleverne, trækkes frem. I denne udgave beskrives den med fire hovedfaser: Discover, Define, Design, Deliver. De fire hovedfaser er placeret indenfor 2 "diamanter" – dvs 2 romber med felter i og placeret på den ene spids. I den første rombe er der fokus på dels en undersøgende tilgang til problemkomplekset med henblik på nærmere at forstå det og dels en efterfølgende afgrænsning og klar definition af problemet. I den anden rombe er der fokus på at designe eller udvikle projektets kerne og kampagne og producere kampagnen med henblik på at afvikle den.

Underviserne anvender modellen til at gøre eleverne opmærksomme på, hvor i processen frem mod deres afsluttende kampagne, de er.

Modellen er enkel til at anskueliggøre for eleverne, hvad der skal til for nu at nå frem til design eller udviklingsfasen, så de kan træde over i den afsluttende fase med den faktiske afvikling af kampagnen. Modellen bruges til at rammesætte dagens arbejde. Derefter foretages "check in" med udgangspunkt i spørgsmålet "hvad glæder I jer allermost til?"

Check in gav anledning til mange udsagn fra eleverne: "Hvordan folk reagerer"; "Folks engagement – hvordan vil de tage det?"; "Har de lagt mærke til vores plakater"; "Vil de have vores goodie-bag?"; "Har jeg selv lært noget?"; "Folks meninger – hvad mener de?"; "Hvor mange kommer og vil høre på os?"; "Om vi kan undgå at overskride budgettet". Eleverne udtrykker her engagement i projektet. Herefter indtræder en lang sekvens på tre timer, hvor grupperne arbejder på egen hånd med projekterne.

Grupperne arbejder under en overskrift, der angiver deres fokus:

Ligestillingsgruppen, kvindeidealgruppen, økonomigruppen og asylgruppen.

Hver gruppe har en vejleder som giver formativ feedback og støtter og hjælper dem med at komme videre med projektet. Hvor er I nu? Hvad er det næste I skal?

Hvordan kommer I derhen? I forskellige varianter blev disse spørgsmål stillet af underviserne i deres vejledningsfunktion i løbet af de tre timer.

Vejlederfunktionen udføres ret forskelligt, fra den meget talende, instruerende og idé-givende vejleder til den mere tilbageholdende, spørgende og stilladserende vejleder, men i vejledningssekvenser ser jeg i alle tilfælde, at alle elever i gruppen deltager i overvejelserne.

Det er karakteristisk, at grupperne kan arbejde meget længe med en opgave. Der er virkelig tid til fordybelse, og grupperne administrerer selv pauser.

To opgaver er i fokus for grupperne i denne sekvens, dels deres budget og bestillinger af produkter og dels deres planlægning af projektafviklingen.

På dette tidspunkt har de 5 drenge samlet sig i gruppen om økonomi. De har fokus på problemstillingen om unges styring af egen privatøkonomi og unges usikre viden om økonomi. Der er en tendens til, at de arbejder hver for sig, ved siden af hinanden i gruppen, med udgangspunkt i en aftalt arbejdsdeling.

Pigerne i en anden gruppe arbejder tæt sammen om én pc og er alle meget aktive i samarbejdet, og arbejder på egen hånd.

En tredje gruppe får meget intens vejledning – på et tidspunkt af to vejledere.

En fjerde gruppe arbejder også aktivt, men en enkelt er også flere gange mere lyttende og iagttagende end aktivt deltagende. Gruppen har seriøse refleksioner sammen, knyttet til deres valgte problemstilling.

Jeg iagttager elevernes selvstændigt medskabende deltagelse i aktiviteterne.

Indimellem er et par af eleverne dog mere passivt til stede og nogle gange iagttagende overfor de andres aktiviteter. To elever er fraværende.

På et tidspunkt forstyrres vi af, at brandalarmen går, og alle må forlade bygningen. Det er dog en bagatel, hvor røgudvikling i restaurantens køkken havde udløst alarmen. Det gav lidt frisk luft og da fyrfadslysene var blevet slukket forbedrede det kraftigt indeklimaet resten af dagen.

Underviserne foretager en enkelt afbrydelse og skaber "time out". "Vi skal lige høre, hvor langt I er". Grupperne præsenterer i halvkredsen.

Dobbeltdiamanten er rammesættende for dagens arbejde, men jeg hører ikke at dens begreber og faseforståelse bruges af eleverne i deres dialog. Det er ikke karakteristisk, at eleverne anvender de fagbegreber og modeller, som er præsenteret i undervisningen i deres gruppedrøftelser. Her oplever jeg at de anvender deres almindelige hverdagsprog. Det er et udtryk for, at de ikke har taget fagbegreberne og modeller til sig.

Jeg ser flere tilfælde, hvor eleverne frugtbart kan anvende de redskaber og materialer, der er til rådighed for dem i rummet, men hvor de i stedet anvender deres egne mindre velegnede redskaber som fx blyant.

Eleverne anvender aktivt internettet til at finde relevante ressourcer til brug for deres arbejde.

Den selvstyrede elevaktivitet har meget stor plads. Det giver ro til arbejdet, men betyder også at tempoet nogle gange bliver meget lavt. Der er en del "svinkeærinder", men også fordybelse, og der er stærk lærerstøtte og lærerfeedback til arbejdet. Der er praktisk taget en lærer ved hver gruppe hele tiden og nogle gange endda to lærere, men de får også tid til at arbejde helt på egen hånd.

Begge dagens opgaver er fagligt udfordrende for eleverne. Budgettet er vanskeligt for dem at udarbejde og logistikken i forhold til afvikling af kampagnerne giver også mange vanskeligheder og overvejelser. Der skal organiseres, foretages indkøb og indgås aftaler. Det er stærke og realistiske projektudfordringer, som eleverne her møder, og ved at overvinde dem får de lært noget grundlæggende om at planlægge og gennemføre sådanne projekter.

Når jeg lytter til gruppernes arbejde registrerer jeg også, hvordan eleverne tænker deres forældre aktivt med ind som resurse i deres projekt: "min mor er grafiker"; "min far kan hjælpe med photoshop" o. lign.

I grupperne foregår der mange vigtige værdidiskussioner og –refleksioner.

Efter frokost præsenterer projektgrupperne deres projekt. Undervisernes stilladserende spørgsmål til grupperne lyder: "Hvor er vi henne med projektet? Hvad er det næste vi skal gøre? Hvad er vores største udfordring? Hvad vil vi gerne have feedback på fra efterskoleeleverne på Vesterdal Efterskole?"

Dagens forløb rejser en didaktisk overvejelse. Der er stærkt fokus på, at eleverne engagerer sig i deres projekt. Målene for deres aktivitet er derfor, at nå deres projektmål. Det betyder at de læringsmål, der nås, glider i baggrunden. Det kan der være en kvalitet ved, fordi det gør, at de fordyber sig i at nå projektmålene. Det sætter fokus på betydningen af timing i præsentation af læringsmål, for hvis eleverne

ikke kun skal udvikle deres kompetence til at gennemføre projekter, men også skal udvikle deres læringskompetence, kan det være relevant på de rigtige tidspunkter, at gøre dem opmærksomme på, hvad de netop er i gang med at lære, hvor de oplever fremdrift i forhold til at lære det, og hvor de oplever vanskeligheder. Dette bør dog gøres på en sådan måde, at det ikke forstyrre eleverne i deres engagement i deres projekt og deres arbejde med at nå projektmålene. De skal ikke hele tiden bringes ud af fokus i forhold til projektmålet ved at udfordres til meta-refleksion om deres læring.

Dagen afsluttes med check out: "Hvis du skulle spise en Disney-figur, hvad skulle det så være for en?" Det skaber lidt sjov.

Dagen har haft fokus på, at eleverne udvikler kompetence til at planlægge og gennemføre et selvvalgt projekt med afsluttende aktion uden for undervisnings- og/eller egen skolekontekst. Det kan også siges at være et centralt læringsmål for valgfaget.

13. april 2015, 20 efterskoleelever fra Vesterdal Efterskole på Fyn giver valgfagseleverne respons på deres projekter. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

15. april 2015, kl. 13:00-14:30. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

2.7 Onsdag d. 22.4.15. Anes iagttagelser.

Ane noterer i sin observation fra den 22. april 2015 vedr. en gruppes planlægning af deres aktion: "Vi gennemgik deres budget, og havde en længere snak om moms og forskellen på anslåede priser og de faktiske, og hvor svært det kan være at forudsige priser, når man bestiller så mange ting på en gang. De nåede selv frem til alle disse konklusioner i snakken, og nævnte selv, at det var en erfaring de ville tage med sig videre til en anden gang."

Ane oplever at gruppen har fået klargjort deres budskab, brænder for det og er motiverede til at aktionere for det. Men der opstår vanskeligheder for gruppen.

"I dag da vi sad og gennemgik de mange bestillinger, var der gået koks i en af dem. Den var ikke blevet endelig godkendt, og en plan B måtte iværksættes".

Gruppen oplever noget som alle aktivister kender til, nemlig at praktiske og organisatoriske vanskeligheder og fejl truer aktionen. En pige i gruppen tager affære.

"Vi sad i gården og talte om mulighederne, og med en ganske kort deadline, et par opkald osv. endte det med at lykkedes for hende! En ny bestilling på muleposer gik igennem. Hun fik sendt logo osv. Og nu har hun netop sendt en sms, om at det hele er gået igennem! Da vi sad i gården sagde jeg, at det var imponerende at se hendes ro og hendes overblik! Og hun sagde "ja- det overrasker faktisk også mig. Normalt kan jeg slet ikke sådan noget"."

Pigen havde også en nødplan i tilfælde af, at bestillingen ikke ville gå igennem. Ane tolker forløbet således: "Hendes selvsikkerhed og succes fra før gjorde hende idérig, kreativ, løsningsorienteret og handlende!"

Ane beretter også om et andet medlem i gruppen, som ikke havde kunnet få adgang til den udleverede budgetskabelon, men så blot udarbejdede sin egen og holdt styr på gruppens budget. Ane iagttager: "Hun har overblikket og havde da også selv opdateret budgettet, da vi snakkede om det i dag".

Om en anden gruppe beretter Ane:

"Deres engagement har i den grad været svingende. De har været helt fremme i skoene! Og helt nede på hælene. Der er ingen tvivl om, at de har mange andre ting kørende, og at denne kampagne på en måde ikke fylder. Men samtidig har de også haft svært ved at finde ind til deres koncept! De fik hjælp til at lave en struktur".

Anes iagttagelser viser, at faget rummer store udfordrende opgaver for eleverne. De skal lære noget helt nyt, og de bringes ud af skolekontekstens styrede rammer, og må i autentiske samarbejdsrelationer med mennesker uden for skolen. Det er også udfordringerne, der giver dem glæden ved at mestre nyt.

2.8 Afvikling af projekterne

27. - 28. april kl. 10-12: 'Unge og økonomi', Randersgadeskole og Videnshus Skole. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

Gruppen annoncerede deres aktion således:

"Vi vil gerne fokusere på, at det er vigtigt at have styr på sin økonomi. Derfor har vi lavet en kampagne der både er humoristisk og oplysende på samme tid. Vi vil ikke være belærende. Mandag d.27 og tirsdag d.28 kører vi ud med vores kampagne på Randersgade Skole og Vibenshus skole. Her vil vi deltage i 9.klassernes samfundsfagsundervisning."

27. april 2015, kl. 18:00-20:00. Samtalesalon om asylansøgere

Eleverne har valgt at anvende "salon" som form for aktionen. Formen er velegnet som ramme for en debat om Danmarks muligheder for at tage imod flere asylansøgere, og hvordan forholdene for asylansøgere er og bør være i Danmark. Gruppe annoncerede indholdet således:

"Kom til samtalesalon på Arbejdermuseet. Vi ønsker at sætte fokus på solidaritet med asylansøgere i Danmark. Kom og fortæl din mening, og deltag i debatten om Asyl i Danmark. Vi serverer kaffe og kage".

Afviklingen forgår ikke helt som planlagt, for tanken om at det skal foregå i Café & Ølhalle, kan alligevel ikke lade sig gøre. Der må hurtigt findes på en anden løsning, og samtalesalonen flytter derfor til lokalet Pio på Arbejdermuseet.

Rummet er arrangeret med bordgrupper, og deltagerne får forskellige input med spørgsmål til drøftelse i gruppen ved bordet man sidder ved. Senere bliver deltagerne så bedt om at skifte borde, så man kommer til at tale med andre deltagere.

Der er kun tre af eleverne med til at styre salonen, og det er tydeligt, at de er berørt af situationen, men også tager den meget alvorligt, og målrettet fører deres projekt igennem.

Det opleves som deltager i salonen udfordrende at mødes med helt fremmede mennesker og drøfte så væsentlige spørgsmål, og måske også spørgsmål, som man ikke personligt er helt afklaret om. Det er nødvendigt for deltagerne at åbne sig for nogle fremmede mennesker om nogle følelsesladede og kontroversielle spørgsmål, som også går tæt på dig selv som menneske. Der kan spores en vis utilpashed hos deltagerne, men også stor samarbejdsvilje med arrangørerne. Her skal det nok også tages i betragtning af deltagerne i vidt omfang var familie og venner til arrangørerne. Eleverne styrede salonen med stor sikkerhed.

Et stykke inde i samtalesalonen tegner eleverne en streg på en flipover med en skala, hvor der i den ene ende står, at Danmark skal tage flere asylansøgere, og i den anden ende står, at Danmark ikke skal tage flere asylansøgere. De beder deltagerne om at gå op og sætte et kryds på den linje. Som deltager er det lidt udfordrende at sætte det kryds, men da der kun kommer kryds i den ende af skalaen, der udtrykker at Danmark skal tage imod flere asylansøgere, så tager en af eleverne ordet og sætter sit kryds midt på skalaen og begrundet det med, at det også er vigtigt, at Danmark er i stand til at tage ordentligt imod asylansøgere, hvis vi skal tage flere. Det får nogle af deltagerne til at sige, at det er de enige i. Jeg opfatter situationen som udtryk for, at

eleven tager ansvar for, at flere stemmer kan høres i rummet. Sådan kommer det i hvert fald til at virke.

Jeg oplever selv som deltager at blive involveret i overvejelser og drøftelser, som går tæt på mig selv som menneske. Det er både givende og udfordrende, og det er jo også en kvalitet ved aktionen. Alt i alt oplever eleverne at gennemføre deres aktion, og at de kan skabe en god ramme for at mennesker kan mødes og drøfte et for vores samfund vigtigt emne.

28. april 2015, kl. 12-17: 'Unge kropsidealer' aktion ved Rundetårn

Da jeg ankommer til Rundetårn ser jeg de fire elever holde pause efter at have haft mange aktiviteter i gang på stedet. De har et staffeli oppe, hvor dem, der besøger deres stand, kan tegne kropsidealer, og det er allerede fyldt op med forskellige tegninger. Gruppen har annonceret deres aktion således:

”Vi er en gruppe bestående af fire piger, som forsøger at sætte fokus på mediernes indflydelse på unge kvinders selvopfattelse og selvværd. Vi har i samarbejde med Skoletjenesten Arbejdermuseet udviklet et projekt, som har til formål, ikke kun at oplyse folk om det stigende problem, men vi håber i høj grad også på at kunne skabe debat. Vi vil tirsdag d.28.april stå ved Rundetårn fra kl. 12-17. Her vil vi dele materiale ud og debattere med forbipasserende.”

De fortæller mig, at de faktisk løb ind i store problemer, fordi de troede de havde fået bestilt nogle varer, som skulle anvendes på udstillingen, men de havde glemt at bekræfte købet hos leverandøren, så varerne var ikke kommet. De skulle så hurtigt finde på nye løsninger, og en af dem var at anvende staffeliet og nogle postkort fra Arbejdermuseet med kvinder ved vaskekummer og skrive ”IDEAL” hen over. De uddelte balloner med heliumgas og dukker til små børn.

Efter deres pause kommer der gang i besøget og jeg oplever, hvordan pigerne kan formidle deres budskab om at man blot skal være sig selv og ikke ligge under for medieskabte idealer. Flere besøgende bliver faktisk berørt over at møde nogle unge piger stå ved Rundetårn og formidle det budskab så klart. De opnår god kontakt med de besøgende og går i dialog på en måde, der udstråler selvtillid og sikkerhed. Eleverne oplever at kunne gennemføre en sådan aktion med forholdsvis få midler og også kunne ændre planer på kort tid. De kommer ud med deres budskab til flere mennesker.

28. april 2015, kl. 15-18: 'Forskellighed er en ret' aktion ved Storkepringvandet

Ved Storkepringvandet har eleverne skabt en cirkel på pladsen. Cirklen dannes af poser og vandflasker. Cirklen vække opsigt, og så snart en person nærmer sig for at studere cirklen, træder en af eleverne hen for at indlede en samtale. Dem der besøger cirklen får tilbudt en ”goodiebag”, hvor der er et badge, bolsjer, en vand og en t-shirt – alt med sloganet ”FORSKELLIGHED – er en ret”. Gruppen havde annonceret deres aktion således:

”Vi er fire 14-årige piger fra 8. klasse, der kommer fra valgfaget Unge Stemmer på Arbejdermuseet. Vi arbejder på et projekt om ligestilling mellem alle borgere i Danmark, med henblik på køn, seksualitet og etnisk baggrund. Vores budskab er, at alle skal dømmes på deres kompetencer i stedet for eksempelvis udseende, og ingen skal diskrimineres. Vi laver en kampagne, som skal oplyse, og altså give viden til befolkningen, især unge, om hvilke problemer, der er i forhold til diskrimination, fordomme mm. i Danmark. Vi vil tirsdag d.28.april stå ved Storkepringvandet fra kl.15-18. Her vil vi dele materiale ud og debattere med forbipasserende. (Følg os på Instagram: FORSKELLIGHED_ER_EN_RET)”

Jeg oplever også selv, at eleverne tager aktiv kontakt til forbipasserende. En elev kommer hen til mig, genkender mig selvfølgelig, men præsenterer sin sag som om jeg

var en fremmed besøgende. Budskabet er, at vi er alle forskellige, og vi skal skabe plads til hinanden. Et budskab om mangfoldighed og accept og tolerance overfor andre mennesker. Til sidst giver hun udtryk for, at hun ikke er så god til at forklare budskabet, men jeg oplever, at hun gør det sikkert og klart. Det er også demokratisk selvtillid, at formidle sit budskab, selvom man ikke er sikker på, om man kan forklare det godt nok.

Eleverne træder selvsikkert op, når de besøgende kommer, og indleder dialog med dem. Det lykkes dem at få mennesker i tale. Jeg oplever hvordan voksne mennesker bliver meget bevæget af de unges budskab.

Min samlede vurdering er, at de observerede aktioner viser, at eleverne har formået at skabe en effektiv og målrettet kampagne, og at eleverne formår at træde frem med deres aktioner i et offentligt rum med selvtillid og åbenhed overfor de mennesker de møder.

Som kulmination på valgfagsforløbet udtrykker det, at de væsentligste mål for valgfaget er nået.

Evalueringsdag 29. april kl. 13:00 - 15:00:

Efter kl. 15:00 ingen observationer fra LDJ og LRH.

Evalueringen foregår i lokalet Pio og kommer i gang med ca. 15 minutters forsinkelse. Der er trængsel på gangene pga. et stort arrangement for mindre børn, og evalueringen og de tilstedeværende elever fordriver afslappet ventetiden med småsnak fra deres pladser forrest i lokalet. Udover mig er 2 andre observatører fra DPU tilstede. Vi sidder bag eleverne.

Evalueringen begynder, og underviserne giver indledningsvist eleverne et oprids af dagens program, som består af 4 punkter:

- Projektgrupperne skal fortælle om afviklingen af deres respektive projekter for hinanden
- Projektgrupperne skal reflektere over udviklingen af deres projekter gennem en visualiseringsøvelse
- Eleverne skal interviewe hinanden parvis om deres projekter på tværs af projektgrupperne
- Tjek-ud – eleverne reflekterer individuelt over, hvad de har lært

Projektgrupperne fortæller

Følgeforskningens observatør på denne evaluering havde ikke selv observeret gruppernes aktioner. Fra gruppernes præsentation tegner observatøren følgende billede:

Første gruppe afviklede et projekt om unges økonomi. Afviklingen bestod i at uddele goodiebags, bestående af bl.a. juicebrik, frugt, slik samt en flyer om unges økonomi. Gruppen havde ikke fået alle de ønskede leverancer op til afviklingen, men havde alligevel fået sammensat en goodiebag.

Anes noter om aktionen om unges økonomi:

”Gruppen havde særligt været bekymret for, om det ville have betydning for målgruppen (9.kl.), at de som 7. kl. kom og skulle lære dem noget.

Jeg var med ude at se deres fremlæggelser. De havde to i alt, og de forløb som planlagt. Målet var, at de fik delt deres goodiebags ud og sagt lidt, hvilket de gjorde.” Ane overvejer, om de skulle have været

udfordret til at gå i yderligere dialog med 9.klasserne, men begrundes:

”Det fravalgte jeg, idet det var vigtigere, at de mærkede, at det lykkedes på deres måde”.

Anden gruppe afviklede projekt om kropsidealer ved Rundetårn. Op til afviklingen stødte gruppen ind i nogle praktiske problemer eftersom de havde glemt at bekræfte bestillingen af nogle varer, som de skulle bruge. De ændrede derfor på deres afvikling, som kom til at handle om, at folk kunne tegne kropsidealer på et opstillet staffeli. Gruppen fik indtryk af at folk var meget positive og syntes, at projektet var interessant.

Kropsideal. Ane citere fra gruppens præsentation:

"Folk var også forbavsede over, at vi var så unge, og at vi bare gik i folkeskole, og så alligevel kunne sådan noget her"

Tredje gruppe afviklede projekt om forskellighed som ret. De uddelte goodiebags til forbigående ved storkespringvandet og fortalte om deres projekt. Gruppen fortæller om, at mange kom hen og spurgte, hvad det handlede om. "Hvad var det fedeste?", spørger underviseren. De siger "at fortælle om unge stemmer og vores projekt".

Fjerde gruppe afviklede projekt om asylansøgere ved at afholde et debatarrangement. De havde på forhånd formuleret 7-8 spørgsmål om asylansøgere, som skulle debatteres af de fremmødte. Det var kun familie og venner, der mødte op. Gruppen følte, at de fik en god respons på projektet, men at dette sikkert også skyldtes, at de var blandt folk, som de kendte godt.

Anes noter til evaluering af aktionen om asyl:

"Gruppen startede med at de gerne ville have forskellige kendte politikere med, men måtte sande, at det var sværere end som så. En af pigernes mor sagde: "De skulle have haft noget mere tid i fase 3, så de havde kunnet forberede det mere og få aftaler i hus". Den pågældende pige svarede i en efterfølgende snak på spørgsmålet, "Hvad ville du gøre anderledes til en anden gang?" "Vi skulle hurtigere have lagt os fast på en form, så vi rent faktisk havde kunnet nå at invitere nogle politikere ud. Vi kom alt få sendt i gang med den del."

Denne del af evalueringen er fokuseret på projektafviklingen, men er i øvrigt lagt åbent an; eleverne kan selv slå ned de dele af projektafviklingen, de synes er interessante af grunde, de også selv vælger. Eleverne forholder sig gennemgående til de praktiske problemer de havde i projektet og modtager her formativ feedback fra underviserne, fx vigtigheden af at have aftaler helt på plads med leverandører af forskellig slags.

Refleksionsøvelse

Underviserne tager ordet og

Anes overvejelser om øvelsen:

"Vi havde inden talt om funktionen af denne øvelse, og jeg havde spurgt, om den var tænkt som en refleksion over egen læring. Underviseren fra KraftWerket sagde, at man i videst muligt omfang skulle lade processen være fuldt ud deltagerstyret, hvor kun det eleverne ville have med, skulle komme med. Ergo var der noget, de ikke kunne huske, og derfor ikke tog med, var det helt fint. Jeg pointerede her, at der for mig var en forskel på de unge hun arbejder med, og de unge i en skole/læringsrelation, hvor man netop hjælper refleksionerne på vej (f.eks. ved at genopfriske det forløb man gerne vil evaluere eller ved at synliggøre mål eller andet). Hun endte således med at give ridset over forløbet, og elevernes visualiseringer endte med, at have elementer med fra alle 3 faser. Om de ville have haft det uden, vides naturligvis ikke, men jeg var glad for, at vi gav dem forudsætningerne for, at få alle faser tænkt ind."

giver et oplæg til den visualiseringsaktivitet, eleverne skal deltage i. Det forklares, at eleverne på tre store stykker papir skal tegne en "rute", der spænder over forskellige begivenheder i arbejdsprocessen i projekterne.

Eleverne forlader deres stole og går bag i rummet, sætter sig rundt om de 3 store stykker papir, som lægges på gulvet og begynder at tegne og skrive på dem. Eleverne taler afdæmpet med hinanden om, hvad der er sket i forløbet. Underviserne og observatører står uden om, og iagttager elevernes arbejde.

Elevernes arbejde resulterer i en rute, der forløber over et startpunkt (det beskrives med ord som kunst, fællesskab og mangfoldighed), udflugten til Irma, Brainstorm til projekter, mødet med Vesterdal efterskole og et slutpunkt (med tegninger af de forskellige effekter som indgik i gruppernes projektafvikling – balloner, bolcher, badges osv.).

Underviserne standser elevernes arbejde på plancherne og beder eleverne placere fyrfadsllys på de begivenheder i forløbet, som har været vigtigst for lige netop dem. Underviserne siger desuden, at eleverne selv må afgøre hvilke kriterier, de anvender for at afgøre, hvad der er en vigtig begivenhed. Det foreslås dog, at det fx kan være den "mest interessante" eller "mest lærerige" begivenhed. Eleverne sætter langt de fleste lys (11) på

slut/projektafvikling, efterfulgt af brainstorm (8 lys), besøget fra Vesterdal efterskole (5 lys), og startfasen (2 lys). Eleverne giver også en kort begrundelse for deres valg. En særlig vigtig grund er at arbejde med nye mennesker/at få venner (En grund eleverne nævner for valget af flere forskellige begivenheder). Også at projektet lykkedes, trods tidspress og praktiske problemer nævnes af en del elever (særligt i forbindelse med begivenheden slut/projektafvikling).

Eleverne er meget engagerede i aktiviteten. Udover at fungere som markører på plancherne, bidrager de blafrende fyrfadsllys også til en lidt følelsesladet stemning. Til forskel fra den foregående aktivitet er denne langt mere lagt an på at evaluere alle 3 faser i unge stemmer, selv om eleverne især forholder sig til projektafviklingerne.

Anes iagttagelse: "Eleverne kastede sig ud i det, og samarbejdede med det samme. T: "Hvordan er det nu Irmas logo ser ud? For så vil jeg tegne det, for at have det der med, hvor vi var nede i Irma og kiggede på Irma vin." A: "Det finder jeg." (tager sin mobil og søger på det) P: "Chilensk vin. Det var ikke Irmas vin, men en vin fra Chile. Det var det der med borgerkrigen. Det var derfor man skulle boykotte Irma, fordi de solgte vin fra Chile". T: "Når ja...det er rigtigt, den var fra Chile". A: "Her, jeg har fundet logoet." T: "Fedt..tak". Og sådan blev hele tidslinjen til. I samarbejde, og med snakke der både lagde sig i fase 1, 2 og 3. ALLE deltog! Det var en fornøjelse at se til."

Ane noterer:

"Eleverne sidder nu rundt om illustrationen i en kreds. Alle lysene er tændt, og de bliver på skift bedt om at fortælle, hvorfor de har placeret deres lys der, hvor de har.

Min kommentar: En meget, meget rørende opgave, hvor eleverne lytter opmærksomt til hinanden! De er i den grad på!"

Øvelsen giver også underviserne feedback fra eleverne på undervisningen, som kan anvendes til at prioritere i undervisningsaktiviteterne. Det kan fx konkluderes at den

afsluttende projektafvikling, hvor eleverne aktivt møder andre mennesker med deres budskab, er et afgørende element i forløbet.

Efter ca. 15 minutters pause introducerer underviserne til de interviews, som eleverne skal foretage. Eleverne skal interviewe hinanden parvis på tværs af projektgrupperne om deres oplevelse af forløbet. Til dette brug udledes et stykke papir til hver af eleverne med 3 spørgsmål, som de skal stille hinanden. Eleverne bliver også bedt om at notere hinandens svar på papiret. De 3 spørgsmål er:

- Hvad har været det bedste ved valgfagsforløbet Unge Stemmer?
- Hvordan kan vi gøre valgfaget bedre?
- Hvad har du lært?

Eleverne organiserer sig hurtigt i makkerpar og begynder deres interviews. Alle elever deltager, men på forskellige måder. Nogle afslutter deres interviews ret hurtigt. De stiller de 3 standardspørgsmål til hinanden og noterer kortfattede svar. Andre bruger spørgsmålene som et samtaleoplæg og bevæger sig altså udover spørgsmålene specifikke ordlyd. Det er nok heller ikke helt tydeligt, hvilken rolle de uddelte spørgsmål skal have. Det er vanskeligt at følge med i makkerparrenes diskussioner, men én gruppe bliver enige om, at det fra starten tydeligere burde synliggøres, "hvad valgfag i det hele taget går ud på".

Eleverne samles i en cirkel forrest i lokalet og påbegynder tjek-ud. Underviserne beder eleverne om at tjekke ud med at fastslå, hvad der er det vigtigste, de har lært (formuleret af underviserne som "Alt, hvad I synes er vigtigt"). Eleverne peger på, at følgende har været vigtigst:

- At lære nye mennesker at kende
- At klare noget i modgang
- At planlægge et projekt
- At kommunikere med fremmede mennesker
- At tro på sine egne idéer
- At vide hvad jeg kan og ikke kan
- At tænke stort
- At arbejde i grupper

Underviserne spørger afslutningsvist om, hvor mange af eleverne der har mod på at lave projekter igen – langt størstedelen af eleven række rækker hånden i vejret (hos den lille resterende gruppe er det i en del tilfælde usikkert om deres markering er blot er vag eller helt fraværende).

Derefter er der afsluttende hygge, som observatøren ikke deltager i.

Opsummerende om evalueringen

De fire læringsmål (egt. færdighedsmål) for "Unge stemmer" har i meget overordnede termer fokus på at udvikle elevernes evne til innovation, dialog, problemløsning og handling. Evalueringen giver samlet en god idé om, at eleverne i en eller anden udstrækning har nået disse læringsmål. Eleverne oplever gennemgående, at de har kunnet løfte en stor opgave på trods af de har været i lidt ukendt og utrygt "voksent" terræn og mødt udfordringer undervejs. Specielt i den første del af evalueringen (præsentation af afviklingerne), virker det betydningsfuldt for dem, at de er blevet taget alvorligt af mennesker uden for "Unge stemmer", når de har fortalt om deres projekter i det offentlige rum.

Det er oplagt, at "projekt-mageriet" og især projektafviklingerne spiller en stor rolle for både undervisere og elever. Projekterne har været rammen om deres aktiviteter i både fase 2 og 3 og afviklingen bliver en kulmination på deres anstrengelser. Det kan dog overvejes, om der alligevel bliver et for snævert fokus på projektformen og aktiviteten i evalueringen. Ser man på formålet for "unge stemmer" er der et bredt fokus på at styrke elevernes aktive medborgerskab og demokratiske selvtillid – og

projektformen nævnes slet ikke. At eleverne magter at engagere sig i projekter kan bestemt danne grundlag for demokratisk deltagelse, men er omvendt ikke den eneste vej. Det afsluttende spørgsmål om elevernes lyst til at lave projekter igen er for så vidt relevant, men det formålsrettede spørgsmål ville måske mere være, om eleverne kunne se andre (og mere hverdagsagtige) måder, hvorpå de kunne engagere sig i samfundsspørgsmål, om de kunne forestille sig at tale mere med andre mennesker om samfundsproblemer, om de vil holde sig orienterede om deres emner fremover eller tilsvarende spørgsmål.

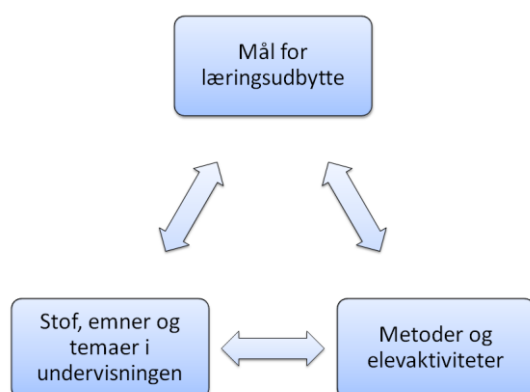
3 Sammenfatning

Vi har været opmærksomme på, om undervisningen skabte en fælles læringsbane styret af fælles læringsmål. Dette vedrører også om læringsintentionen og de konkrete læringsmål er tydelige og forståelige for eleverne.

Vores analyse af undervisningsaktiviteterne i valgfaget Unge Stemmer på Arbejdermuseet viser en undervisning karakteriseret af en forholdsvis klar læringsintention. Undervisningen skal inspirere unge til aktivt medborgerskab og styrke deres demokratiske selvtillid. Den skal understøtte deres personlige værdiafklaring og inspirere den unge til at hæve sin stemme i det offentlige rum og tage aktiv del i det samfund, man er en del af. Det er vores vurdering, at denne læringsintention har været styrende for undervisningen og især bliver tydelig i afslutningen af undervisningsforløbet.

Når vi siger, at læringsintentionen er forholdsvis klar, så skyldes det, at det ikke altid bliver tydeligt formuleret for eleverne, hvad målet er med konkrete sekvenser undervejs i forløbet. Dette har også noget at gøre med, at undervisningen i visse sekvenser er meget aktivitetstyret.

Det ville styrke kvaliteten i undervisningen, hvis underviserne foretog en løbende kobling mellem læringsmålene for forløbet, indholdet i undervisningen og den konkrete aktivitet, eleverne sættes i gang med. Det sker også i mange sekvenser, men ikke konsekvent. Hvis sammenhængen mellem læringsintention, indhold og aktiviteter er tydelig for eleverne understøtter det deres læring.



Tydelighed om denne sammenhæng skal optimalt opnås både i indledningen, bearbejdningen og opsamlingen i en sekvens. Det ser vi også i nogle tilfælde. Den utydelighed vi ser i visse sekvenser vedrørende sammenhæng mellem mål, indhold og aktivitet, opvejes dog af en stærk formativ feedback til eleverne undervejs. Den fremmes også af, at der er afsat mange lærerressurser. Den formative feedback støtter hele tiden eleverne i at fastholde meningen med det konkrete indhold og den konkrete aktivitet, men den formative feedback er også nogle gange fokuseret på aktivitet: Nu har I gjort dette ... Det næste I skal gøre er ... Det kunne styrke kvaliteten af den formative feedback, hvis den fastholdt sammenhæng mellem mål og aktivitet ved at tydeliggøre: Hvor var det, I skulle hen? Hvor langt er I kommet i forhold til det? Hvad er det næste, I skal opnå, og hvordan kommer I der hen? Elevernes mulighed for at modtage og forstå lærernes feedback, selv at vurdere egen præstation og give feedback til andre elever afhænger af, om eleverne har forstået sammenhængen mellem mål, indhold og aktivitet og dermed hvad de skal præstere. Dermed bliver det også muligt, at gøre det tydeligt for eleverne hvilken viden, hvilke færdigheder og hvilke kompetencer de skal opnå.

I undervisningsforløbets fase 1 ser vi undervisning karakteriseret af en kombination af lærerstyret instruktion og høj grad af selvstændig elevaktivitet. Eleverne opnår i denne fase viden om forskellige former for demokratisk deltagelse, introduceres til

kriterier for god formidling af budskaber og udfordres selv i øvelser til politisk deltagelse. Det lægger op til et læringsmål i faget der betoner viden og færdigheder, der giver dem kompetence til aktiv demokratisk deltagelse.

I undervisningsforløbets fase 2 ser vi undervisning karakteriseret af en høj grad af aktivitetsstyring. Der er enkel og målrettet instruktion fra lærernes side fulgt op af forskellige stilladserende læremidler – modeller, skemaer og tjeklister. Underviserne skaber en mild, men velstruktureret ledelse af aktiviteter og processer. Hovedvægten er lagt på at understøtte elevernes selvstændige projektudvikling. Undervisningen er karakteriseret af omfattende tid til fordybelse og ret aktiv vejledning til grupperne. Undervisningsmiljøet skifter fra holdets faste arbejdslokale til andre lokaliteter på Arbejdmuseet og til lokaliteter i byen. Der indgår andet end didaktiserede læremidler, herunder ægte primære kilder, i elevernes arbejde.

Når underviserne tematiserer og rammesætter værdirefleksion og –diskussioner oplever vi hver gang en konsekvent demokratisk pædagogik, der inviterer eleverne ind ved at åbne forskellige positioner og præsentere dem sagligt. Hvad kunne være et modsat synspunkt på dette? Hvilke andre interesser kunne være på spil for mennesker i denne sag? Hvis ikke eleverne selv kan komme med bud, har underviserne forberedt præsentation af forskellige synspunkter og positioner, så eleverne inviteres ind i en refleksion. Det understøtter det formål, at eleverne inspireres til kritisk stillingtagen og personlig værdiafklaring.

Ind i mellem efterspørges elevernes feedback på undervisningen, men der er mulighed for at udvikle og udvide dette. Ved aktivt at efterspørge, hvor eleverne oplevede at undervisningen bragte dem fremad og hvor de fik vanskeligheder, får underviserne mulighed for justering.

Undervisningsforløbet kræver en god balance mellem elevernes fordybelse i den konkrete projektaktivitet og deres opmærksomhed på eget læringsudbytte. Samlet set mener vi at forløbet har haft en sådan balance, selvom den har manglet i enkelte dele af forløbet.

Med hensyn til elevdeltagelse vil vi samlet konkludere at der har været gode deltagelsesmuligheder for alle elever. Der har været gode muligheder for, at eleverne kunne træde ind i aktiviteterne ud fra deres forudsætninger og forfølge læringsmål, der repræsenterede ambitiøse, men også realistiske læringsudfordringer.

Især i fase 2 og 3 så vi at hovedparten af eleverne primært deltog selvstændigt medskabende i aktiviteterne. Dette må siges at være et vigtigt resultat for forsøgsprojektet, for et hovedformål med faget er jo netop, at eleverne udvikler demokratisk selvtillid, så de får mod på at hæve deres stemme i offentligheden og tage del i den demokratiske debat. Derfor må undervisningen lægge vægt på elevernes selvstændigt medskabende deltagelse.

Vi så også alle andre deltagelsesformer repræsenteret i forløbet – den fraværende, den passive tilstedeværelse, de opmærksomt lyttende, de der nysgerrigt iagttager de andres aktivitet, og de der imiterer andres deltagelse.

Når vi ser på elevaktiviteten kan vi, at de har arbejdet med eksempler på, hvordan mennesker til andre tider har identificeret udfordringer og fundet løsninger herpå. Vi kan se, at de ret systematisk har arbejdet med kompetencer til planlægning og udvikling af konkret deltagende handling, der indebærer dialog med mennesker udenfor skolen. Vi har oplevet, hvordan eleverne har arbejdet med at identificere udfordringer i eget liv som ung og omforme dem til aktion. Deres aktioner har været tilrettelagt som et personligt udtryk med selvvalgte udtryksformer. Sådan elevaktivitet mener vi er udtryk for, at den grundlæggende læringsintention med faget har været strukturerende for undervisningen.

Alt i alt vil vi konkludere at forsøgsforløbet har et grundkoncept, som er konsistent med hensyn til sammenhængen mellem læringsintention, indhold og metode og elevaktivitet. Vi har dog også peget på nogle muligheder for at styrke denne konsistens.

4 anbefalinger til fagbeskrivelsen

I bekendtgørelsen om Fælles Mål 2014 angives i skabelonen for beskrivelse af kommunale valgfag at der skal angives såvel formål, kompetenceområder, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål. Det rejser en vigtig didaktisk problematik om forholdet mellem formål og mål.

Man kan opfatte det sådan at både folkeskolens formålsparagraf og formål for de enkelte fag udtrykker en dannelsesintention. I formålet for faget er det formuleret, hvorfor vi har dette fag i skolen.

I Arbejdermuseets udkast til fagbeskrivelse fremgår formålet forskellige steder i teksten, men det er ikke samlet (se Notat bilag 4). Det er formuleringer som:

- at "... inspirere unge til aktivt medborgerskab og styrke deres demokratiske selvtillid."
- at understøtte deres "... personlige værdiafklaring."
- at inspirere den unge til at "... hæve sin stemme i det offentlige rum og tage aktiv del i det samfund, man er en del af."
- "Unge stemmer er derfor et valgfag, der vil skabe motivation til at ville, koncentration til at kunne og tryghed til at turde at tage del i demokratiet og turde blande sig i dialogen og debatten om det samfund, de unge er en del af."

På baggrund af det fag vi har set udfoldet i forsøgsprojektet anbefaler vi følgende:

Forslag til formål med faget:

”Stk. 1. Eleverne skal i faget ”Unge stemmer” udvikle demokratisk selvtillid, så de får mod på at hæve deres stemme i offentligheden og tage del i den demokratiske debat.

Stk. 2. Eleverne skal i faget ”Unge stemmer” opnå viden og færdigheder, der giver dem kompetence til aktiv demokratisk deltagelse.

Stk. 3. Eleverne skal i faget ”Unge stemmer” inspireres til kritisk stillingtagen og personlig værdiafklaring.”

Forslag til kompetenceområder og kompetencemål:

1. Kompetenceområde: Demokratisk deltagelse

Kompetencemål: Eleven kan handle demokratisk deltagende på grundlag af personlig stillingtagen

2. Kompetenceområde: Projektudvikling

Kompetencemål: Eleven kan selvstændigt og i samarbejde med andre udvikle, planlægge og gennemføre projekter med henblik på aktiv demokratisk deltagelse

3. Kompetenceområde: Formidling og kommunikation

Kompetencemål: Eleven kan udforme budskaber, formidle dem målrettet til en offentlighed og indgå i demokratisk samtale.

Kompetenceområde: Demokratisk deltagelse	
Kompetencemål: Eleven kan handle demokratisk deltagende på grundlag af personlig stillingtagen	
Færdigheds- og vidensområde: Udfordringer for mennesker	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan give eksempler på, hvordan mennesker til andre tider har identificeret udfordringer og handlet herpå	Eleven har viden om hvilke udfordringer mennesker til andre tider har set og handlet på
Færdigheds- og vidensområde: Demokratiske deltagelsesformer	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan begrunde forslag til demokratiske deltagelsesformer indenfor et konkret sagsområde ud fra demokratisyn	Eleven har viden om forskellige demokratiopfattelsers syn på demokratiske deltagelsesformer
Færdigheds- og vidensområde: Personlig stillingtagen	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan identificere og undersøge udfordringer i eget liv som ung og begrunde stillingtagen og handleforslag	Eleven har viden om aktuelle udfordringer i eget liv som ung

Kompetenceområde: Projektudvikling	
Kompetencemål: Eleven kan selvstændigt og i samarbejde med andre udvikle, planlægge og gennemføre projekter med henblik på aktiv demokratisk deltagelse	
Færdigheds- og vidensområde: Undersøgelse af problemstillinger	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan omforme de identificerede udfordringer til problemstillinger, der kan undersøges og findes løsninger på	Eleven har viden om formulering af problemstillinger med henblik på undersøgelse
Færdigheds- og vidensområde: Demokratiske aktionsformer	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan udmønte og begrunde demokratiske aktionsformer overfor konkrete udfordringer	Eleven har viden om demokratiske aktionsformer
Færdigheds- og vidensområde: Projektplanlægning og styring	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan planlægge og gennemføre et projektforløb med afsluttende aktion uden for egen skolekontekst	Eleven har viden om projektplanlægning og styring

Kompetenceområde: Formidling og kommunikation	
Kompetencemål: Eleven kan udforme budskaber, formidle dem målrettet til en offentlighed og indgå i demokratisk samtale.	
Færdigheds- og vidensområde: Demokratisk samtale	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan rammesætte og facilitere en demokratisk samtale i offentligt rum	Eleven har viden om etik for den demokratiske samtale
Færdigheds- og vidensområde: Argumentation	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan udforme og begrunde budskaber med argumentation i forhold til en målgruppe	Eleven har viden om argumentation og appelformer
Færdigheds- og vidensområde: Kreativ formidling	
Færdighedsmål	Vidensmål
Eleven kan omsætte indtryk fra nutidige problemstillinger til et personligt udtryk gennem selvvalgte kulturelle udtryksformer	Eleven har viden om kulturelle udtryksformer

Der skal udformes en læseplan til faget. Forskningsprojektet har ikke udviklet en anbefaling hertil.

5 Referencer og materiale

Bek nr. 663 af 18/05/2015. *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål).*

Benner, D. (2005): "Dannelse og demokrati", s. 67-89 i **Benner, D.**: *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Aarhus: Forlaget Klim.

Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge

Jank, W. & Meyer, H. (2009): *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.

Jensen, L. D. (2012): "Historieundervisning og demokratisk deltagelse", s. 39-55 i Binderup, T. og Troelsen, B. (red.) (2012): *Historiepædagogik*. Århus: KvaN.

Taylor, L. (2010). Action research. I **G. Mac Naughton, S. A. Rolfe & I Siraj-Blatchford** (ed.), *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory and Practice* (2. ed., p. 291-307). Maidenhead. Berkshire: Mc Graw Hill. Open University Press.

Undervisningsministeriet: *Kom i gang med læringsmålstyret undervisning*, EMU Danmarks læringsportal, www.emu.dk 2015.

Materiale

Dokumenter

Koncept for valgfaget "Unge stemmer". Skoletjenesten v/Arbejdermuseet og Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv. Udateret. Modtaget 4. februar 2015. (Koncept, 4. feb. 15)

Undervisningsplanerne for de enkelte undervisningsdage.

Kære deltager på valgfaget "Unge stemmer", Arbejdermuseet og Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv. (udateret brev til deltagerne før første undervisningsdag den 18. februar 2015)

Stilladserende læremidler til eleverne:

"Delstagesstigen med spørgsmål", 4. marts 2015

"I do art", 3. marts 2015

"Social kontrakt", 11. marts 2015

"Begivenhedsbudget", 25. marts 2015

"Planlægning og praktisk arbejde", 25. marts 2015

"Justering af arbejdsopgaver og tidsplan", 25. marts 2015

Observationsdata:

Observationsdata, noter fra LDJ's observationer jf. bilag 5.

Observationsdata, noter fra LRH's observationer jf. bilag 5.

Observationsdata, noter fra Maj og Ane i dokument fra 21. oktober 2015.

Arbejdermuseet – Unge Stemmer. Evaluering d.29/4-15. Anes notater.

Unge Stemmer. Onsdag d. 22.4.15. Anes notater.

Referater fra reflekterende samtaler:

Referater fra møder med deltagelse af LDJ, LRH, ARS og LNA i perioden november 2014-

Noter fra løbende samtaler i undervisningsforløbet mellem LDJ og LRH og underviserne.

Bilag

Bilag 1. Guide til observationsstudie af undervisningen i valgfaget "Unge stemmer".

Observationsstudiet omfatter 6 observationer á 2 timers varighed fordelt over de 9 undervisningsdage i valgfaget "Unge stemmer" som gennemføres af skoletjenesten ved Arbejdermuseet og Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv i perioden 16. februar til 22. april 2015

Observatører er:

Leon Dalgas Jensen, lektor, ph.d., Professionshøjskolen UCC, Program Læring og Didaktik

Lennart Ravn Heerwagen, adjunkt, ph.d., Professionshøjskolen UCC, Læreruddannelsen

Formålet med observationen

Observationen er led i et følgeforskningsprojekt som blandt andet skal dokumentere og evaluere undervisningspraksis i valgfaget "Unge stemmer".

Observationens genstandsfelt

Genstandsfeltet er både de konkrete undervisningsaktiviteter og elevernes deltagelse heri. Begrebet "fælles læringsbane" anvendes til at definere genstandsfeltet.

Observationen tager udgangspunkt i, at valgfaget har fælles læringsmål for alle elever, og at der skabes et læringsfællesskab med henblik på at nå læringsmålene. Samtidig skal alle elever kunne deltage ud fra deres forudsætninger og møde passende læringsudfordringer undervejs (undervisningsdifferentiering).

Læringsfællesskab indebærer derfor heller ikke, at alle elever er sammen om alle aktiviteter, men at alle de differentierede aktiviteter sigter mod at nå samme centrale læringsmål.

Begrebet "fælles læringsbane" anvendes til at indkredse dette observationsfelt og tydeliggør, at der er tale om et læringsfællesskab styret af fælles læringsmål. Samtidig rummer begrebet, at der er tale om en progression, og at eleverne bevæger sig i dette fællesskab frem mod opfyldelse af læringsmålene og eventuelt udover læringsmålene. Der er forskellige niveauer af målopfyldelse, fordi alle elever ud fra deres forudsætninger skal opleve deltagelsesmuligheder med passende læringsudfordringer på vejen ud af læringsbanen med henblik på, at nå så langt de kan. Derfor er der også tale om individuel læringsprogression på den fælles læringsbane. Observationen har opmærksomhed på om læringsmålene løbende omsættes til forskellige niveauer af målopfyldelse, og at eleverne kan nå længere i den personlige læringsprogression, end de fælles mål angiver.

Observationen har derfor fokus på elevernes deltagelse på den fælles læringsbane frem mod opfyldelse af de fælles læringsmål.

Undervisningskvalitet er et andet kernebegreb for observationen. I denne sammenhæng defineres denne kvalitet ved at den giver eleverne deltagelsesmuligheder i aktiviteter, der giver dem passende læringsudfordringer på læringsbanen frem mod opfyldelse af læringsmålene.

Undervisningsaktiviteterne

Undervisningsaktiviteterne forstås i dette observationsstudie som:

- undervisernes tiltag i forhold til at tydeliggøre fagets læringsmål, indledende, undervejs og afsluttende
- undervisernes formidling af fagbegreber, sammenhængsforståelse, metoder og faktaviden
- undervisernes tematisering og rammesættelse af centrale værdirefleksioner og diskussioner
- underviserens valg af læremidler og andre ressourcer for læring, som er til rådighed for eleverne
- undervisernes ledelse af aktiviteter og processer
- undervisernes feedback til eleverne på deres læringsprogression
- tilrettelæggelsen af undervisningsmiljøet
- de former for elevmedbestemmelse som anvendes
- de muligheder for feedback på undervisningen, som eleverne gives

Observationen retter fokus på de deltagelsesmuligheder eleverne får i aktiviteter, der giver dem passende læringsudfordringer på læringsbanen frem mod opfyldelse af læringsmålene, jf. definitionen på undervisningskvalitet. Her observeres især på

- om læringsmålene gøres tydelige for eleverne
- om timingen anvendes til at støtte eleverne i at holde fokus på de relevante læringsmål undervejs
- om det gøres tydeligt for eleverne, hvordan de selv kan vurdere, om de har nået læringsmålene og med hvilket niveau af målopfyldelse, det er sket
- om variation i aktiviteterne giver forskellige deltagelsesmuligheder og læringsudfordringer på flere niveauer
- om underviserne efterspørger feedback fra eleverne på, om undervisningen støtter deres vej mod at nå læringsmålene
- om undervisernes ledelse af aktiviteter og processer giver deltagelsesmuligheder for eleverne
- om underviserne giver eleverne formativ feedback på deres læringsprogression
- om tilrettelæggelsen af undervisningsmiljøet giver deltagelsesmuligheder for alle elever i aktiviteterne

Elevdeltagelse

I dette studie skelnes der mellem elevernes deltagelse i de læringsmålstyrede aktiviteter og elevernes øvrige deltagelse. Der er særligt fokus på deltagelse i de læringsmålstyrede aktiviteter, men der vil også ske en registrering af øvrige deltagelsesformer.

Dette vedrører også i hvilket omfang elevernes deltagelse er udtryk for at de har taget læringsmålene på sig og arbejder med deres personlige læringsprogression i forhold til de mål. Observationen vil være opmærksom på tegn på dette.

Der skelnes også mellem deltagelsesformer:

- fraværende
- passiv tilstedeværelse
- opmærksomt lyttende
- nysgerrig iagttagelse af de aktiviteter, de har mulighed for deltagelse i
- imitation af andres deltagelse i aktiviteterne
- selvstændig medskabende deltagelse i aktiviteterne

Observationen vil også omfatte enkelte elever, men det er ikke den enkelte elevs specifikke deltagelse, der er genstandsfeltet, men alle elevers deltagelsesmuligheder i de læringsmålstyrede aktiviteter – på den fælles læringsbane.

Elevernes deltagelse i de læringsmålstyrede aktiviteter omfatter:

- elevernes deltagelse i de aktiviteter, der sigter mod læringsudbytte i forhold til de opstillede læringsmål
- elevernes brug af de fagbegreber, sammenhængsforståelser, metoder og faktaviden, som de præsenteres for i undervisningen
- elevernes deltagelse i værdirefleksioner og -diskussioner
- elevernes brug af de læremidler og andre ressourcer for læring, som er til rådighed for dem
- elevernes deltagelse i aktiviteter og processer
- elevernes modtagelse af undervisernes feedback på deres læringsprogression
- elevernes brug undervisningsmiljøet

Observationsstudiet skal kunne skelne mellem aktiviteter, der ikke korresponderer med læringsmålene, og aktiviteter der gør. Derfor må læringsmålene operationaliseres så det kan iagttages i observationen om læringsmålene er i fokus.

Valgfaget "Unge stemmer" har angivet følgende læringsmål (Koncept for valgfaget "Unge stemmer", s. 4):

- Eleven kan på baggrund af tilegnede innovative kompetencer og arbejdsformer gå i dialog med andre mennesker og ressourcer uden for skolen og herigennem løse virkelige problemstillinger der har værdi for andre end blot dem selv.
- Eleven kan identificere udfordringer i eget liv som ung og udvikle kreative forslag til løsning af samt handle på disse udfordringer
- Eleven kan eksemplificere, hvordan mennesker til andre tider har identificeret udfordringer og fundet løsninger hertil
- Eleven kan omsætte indtryk fra nutidige problemstillinger til et personligt udtryk gennem selvvalgte kulturelle udtryksformer

Vedrørende beskrivelsen af fagets mål, se selvstændigt notat herom, *Notat om beskrivelsen af valgfaget "Unge stemmer"*, UCC 16. februar 2015.

Disse læringsmål skal operationaliseres, så det kan iagttages empirisk i et observationsstudie, om de er styrende for undervisningen. Dette skal ikke forveksles med den operationalisering, som må gennemføres, når der skal foretages en vurdering af elevernes læringsresultater set i forhold til læringsmålene. Dette observationsstudie drejer sig i stedet om en evaluering af, om undervisningen er læringsmålstyret ud fra de angivne læringsmål.

I observationerne vil vi have fokus på de undervisningsaktiviteter der rummer elevaktivitet, hvor eleverne

- skal give eksempler på hvordan mennesker til andre tider har identificeret udfordringer og fundet løsninger
- skal tilegne sig innovative kompetencer (varierede aktiviteter, praksisorienterede aktiviteter og aktiviteter der indebærer at eleverne skaber, udvikler og handler)
- skal anvende de tilegnede kompetencer i dialog med mennesker udenfor skolen om de udfordringer og problemstillinger, disse mennesker oplever i deres liv
- skal identificere udfordringer i eget liv som ung
- omforme de identificerede udfordringer til problemstillinger, der kan afdækkes/undersøges og findes løsninger på
- udvikler kreative løsningsforslag og løsninger på de identificerede udfordringer
- får mulighed for aktivt at handle på grundlag af fundne løsninger
- skaber et personligt udtryk med selvvalgte udtryksformer

Hvis de nævnte læringsmål skal være styrende for undervisningen i faget, må vi forvente at kunne se de nævnte elevaktiviteter undervejs. Der bliver behov for yderligere operationalisering af de enkelte mål for den elevaktive del af undervisningen, for at gennemføre en systematisk observation.

Bilag 2. Observationsskema 1

	Tid		Tid		Tid	
læringsmålene gøres tydelige for eleverne						
Timing - fokus på relevante læringsmål						
Eleverne kan selv vurdere, om de har nået læringsmålene						
variation giver forskellige deltagelsesmuligheder og læringsudfordringer						
underviserne efterspørger feedback fra eleverne på undervisningen						
ledelse af aktiviteter, processer giver deltagelsesmuligheder for eleverne						
eleverne får formativ feedback på deres læring						
undervisningsmiljøet giver deltagelsesmuligheder for alle elever						

Bilag 3. Observationsskema 2.

	Tid	Tid	Tid	Tid	Tid	Tid	Tid	Tid	Tid
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									

Kode:

- f- fraværende
- p - passiv tilstedeværelse
- l- opmærksomt lyttende
- n - nysgerrig iagttagelse af de aktiviteter, de har mulighed for deltagelse i
- i - imitation af andres deltagelse i aktiviteterne
- m - selvstændig medskabende deltagelse i aktiviteterne

Deltagelse kan komme til udtryk på følgende måder

- elevernes deltagelse i de aktiviteter, der sigter mod læringsudbytte i forhold til de opstillede læringsmål
- elevernes brug af de fagbegreber, sammenhængsforståelser, metoder og faktaviden, som de præsenteres for i undervisningen
- elevernes deltagelse i værdirefleksioner og -diskussioner
- elevernes brug af de læremidler og andre ressourcer for læring, som er til rådighed for dem
- elevernes deltagelse i aktiviteter og processer
- elevernes modtagelse af undervisernes feedback på deres læringsprogression
- elevernes brug af undervisningsmiljøets rammer og ressourcer

Bilag 4. Notat om beskrivelsen af valgfaget "Unge stemmer"

Notatet er et bidrag ind i følgeforskningen til udviklingsprojektet "Unge stemmer" som vedrører et valgfag udbudt af skoletjenesten v/Arbejdermuseet og Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv.

I en aktionsforskningsmetodik griber forskningen aktivt ind og bidrager til udviklingen af projektet. Derfor udarbejdes et kritisk notat om beskrivelsen af valgfaget "Unge stemmer".

Beskrivelsen af valgfaget "Unge stemmer" lever ikke op til den skabelon for beskrivelse af valgfag som fremgår af bekendtgørelse 856 (se bilag bagerst). Beskrivelsen rummer dog elementer som vil kunne indgå. Notatet angiver forsøgsvis, hvordan det kan gøres.

Formålet med faget

- at "... inspirere unge til aktivt medborgerskab og styrke deres demokratiske selvtillid."
- at understøtte deres "... personlige værdiafklaring."
- at inspirere den unge til at "... hæve sin stemme i det offentlige rum og tage aktiv del i det samfund, man er en del af."
- "Unge stemmer er derfor et valgfag, der vil skabe motivation til at ville, koncentration til at kunne og tryghed til at turde at tage del i demokratiet og turde blande sig i dialogen og debatten om det samfund, de unge er en del af."

Formålet med faget skal anvende formuleringen: "Eleverne skal i faget "Unge stemmer" .. (opnå, tilegne sig, udvikle, forholde sig til osv. Fx Eleverne skal i faget "Unge stemmer" opnå viden og færdigheder, der giver dem kompetence til aktivt medborgerskab.

Fagets kompetenceområder

Fagets kompetenceområder er ikke angivet. Det ville være oplagt med to kompetenceområder. Et som vedrører det undersøgende og kreative og et som vedrører dannelse til demokratisk deltagelse.

Fagets kompetencemål

- De unge deltagere skal opnå (og tro på)"... egne kompetencer og kundskaber i forhold til at kunne tage aktiv del i demokratiet."

Dette kompetencemål bør gives en mere evaluerbar form. Det bør konkretiseres hvilke kompetencer, der er tale om. Kompetencemål skal være knyttet sammen med et kompetenceområde. Under læringsmål optræder et mål som måske snarere er et centralt kompetencemål

- "Eleven kan på baggrund af tilegnede innovative kompetencer og arbejdsformer gå i dialog med andre mennesker og ressourcer uden for skolen og herigennem løse virkelige problemstillinger der har værdi for andre end blot dem selv."

Fagets videns- og færdighedsmål inden for kompetenceområder og kompetencemål

Der er ikke angivet par af færdigheds- og vidensmål, og de er ikke knyttet til kompetenceområder og kompetencemål.

Det er vigtigt at fagets kompetencemål og færdigheds- og vidensmål er formuleret i så generel form, at de kan danne udgangspunkt for forskellige typer af konkrete undervisningsforløb. Der skal efterfølgende ske en omsætning af fagets fælles mål til mål for et konkret undervisningsforløb med specifikke valg af undervisningsaktiviteter.

Der er angivet læringsmål, som ser ud som om de er læringsmål for det konkrete forløb – altså en omsætning af fagets kompetence-, færdigheds- og vidensmål til læringsmål for konkret forløb, men de er en sammenblanding af kompetencemål og konkrete læringsmål for forløbet.

”Læringsmål

- Eleven kan på baggrund af tilegnede innovative kompetencer og arbejdsformer gå i dialog med andre mennesker og ressourcer uden for skolen og herigennem løse virkelige problemstillinger der har værdi for andre end blot dem selv.
- Eleven kan identificere udfordringer i eget liv som ung og udvikle kreative forslag til løsning af samt handle på disse udfordringer
- Eleven kan eksemplificere, hvordan mennesker til andre tider har identificeret udfordringer og fundet løsninger hertil
- Eleven kan omsætte indtryk fra nutidige problemstillinger til et personligt udtryk gennem selvvalgte kulturelle udtryksformer”

Observationsstudiet, jf. ”Guide til observationsstudie af undervisningen i valgfaget ”Unge stemmer”, 16. februar 2015, vil tage primært udgangspunkt i de omsatte læringsmål for det konkrete forløb. Det forudsætter dog, at de konkrete læringsmål er en konsistent omsætning af valgfagets færdigheds- og vidensmål. Dette synes ikke helt at være tilfældet.

Læseplan

Der er meget materiale til læseplan i beskrivelsen, men det er ikke klart opstillet som læseplan adskilt fra beskrivelsen af det konkrete undervisningsforløb.

Fagligt indhold og aktiviteter

Dette punkt bør adskilles fra beskrivelsen af læringsmålene og læseplanen. På nuværende tidspunkt er beskrivelsen af fagets mål og valg af indhold og aktiviteter i faget blandt sammen.

Udfordrende værdidiskussioner

”... eleverne gennem hele forløbet udfordres på deres holdninger, værdier og deres evne til at argumentere og reflektere ikke kun over problemstillinger de kender til, men også problemstillinger der endnu ikke er relevante eller åbenlyse for dem.”

Konfliktfyldt medborgerskabsbegreb

”Vi opererer med et konfliktfyldt medborgerskabsbegreb, hvor der gøres plads til de kontrasterende stemmer, og hvor det at sige fra, at gøre oprør og være uenig også er at tage medansvar og aktiv del i samfundet. Arbejdermuseets og ABA opererer med et genstandsfelt og et kildegrundlag, der eksemplificerer, formidler og illustrerer det konfliktfyldte og de kontrasterende stemmer, og det er derfor et helt naturligt valg for os at lægge os op ad netop det konfliktfyldte begreb.”

Humanistisk og kreativ fagprofil

”Valgfaget er derfor ikke et ”ekstra-kursus” i historie eller samfundsfag, men et valgfag der kombinerer humanistiske og kreative fag i bestræbelsen på at skabe en fælles faglighed, hvorfra vi kan diskutere og arbejde med demokratisk selvtillid og aktivt medborgerskab.”

”Ved innovation og entreprenørskab lægger vi os op ad den definition, der bruges af UVM og som fokuserer på varierede og praksisorienterede undervisningsformer, der sætter elevernes kompetencer i forhold til at skabe, udvikle og handle i centrum. For os bliver det afgørende, at vægten lægges på elevernes proces og deres evner til at organisere, kommunikere og samarbejde.”

Undervisningsaktiviteter der giver erfaring med demokrati og aktivt medborgerskab

”Skoletjenesten på Arbejdermuseet og ABA tror på, at det, vi har personlige erfaringer med, er der større sandsynlighed for, at vi bruger senere hen i livet. Får unge derfor erfaringer med demokrati og aktivt medborgerskab, vil der være en større sandsynlighed for, at de deltagende unge bruger de redskaber og den viden, valgfaget giver dem senere hen i livet.”

Eleverne ”... er nødt til at opleve på egen krop, og gøre sig personlige erfaringer med hvad det vil sige at være demokrat og være en del af demokratiet.”

Handle i forhold til virkelige problemstillinger

”Unge stemmer er et valgfag, hvor eleverne skal handle ud fra aktuelle problemstillinger. Unge stemmer udfordrer eleverne på deres tilgang til verden, og de kommer til at arbejde med virkelige problemstillinger.”

Den åbne skole

”Unge stemmer skal være et valgfag, der viser skolen og omverdenen de potentialer, der ligger i den åbne skole. Både for elevernes læring og skolens lærere.”

Elev til elev læring

”Deres elever kommer tilbage med en viden og færdigheder, som læreren ikke selv er i besiddelse af. De kommer tilbage med erfaringer og oplevelser, som de ikke nødvendigvis har delt med resten af deres klassekammerater. Det vil give den enkelte elev mulighed for at lære fra sig til såvel læreren som klassekammeraterne, og den enkelte elev vil opleve at kunne bidrage med en viden og særlige kompetencer til klassens fællesskab.”

Vægt på kunstneriske udtryksformer

”Som lærer kan du umuligt udvise samme engagement for alt, og der vil derfor være elever, der måske går glip af de udtryks- og udfoldelsesmuligheder, der ligger i kunst og kultur. Valgfaget her er en mulighed for, at de unge møder voksne, der brænder for denne særlige arbejdsform og tematik.”

Dialog

”Evnen til at kunne indgå i en dialog er en afgørende kompetence i demokrati, og det er et fundament i den menneskelige eksistens. Dialog som metode bliver derfor en

gennemgående rød tråd i valgfaget. Vi arbejder ud fra Olga Dysthes dialogbegreb med særlig fokus på de kontrasterende stemmer.”

”Vi forstår ikke kun dialog som noget verbalt mellem minimum to mennesker. Vi tror på, at vi gennem de rette aktiviteter, individuelle refleksionsøvelser og autentiske spørgsmål kan få eleverne til at gå i dialog med de enkelte kilder og tematikker.”

Dette ligger udenfor følgeforskningens undersøgelsesfelt:

Interne formål for Arbejdermuseet og ABA

”For Arbejdermuseet og ABA (og andre kulturinstitutioner) er valgfag en mulighed for at få indblik i unges syn på museer og kultur. Unge er den målgruppe i Danmark, der er mindst enig i udsagnet ”museer er for alle”¹ Ud fra et demokratisk og inkluderende princip bør alle landets borgere opleve at have lige adgang til den viden og den ressource museer har og er, og derfor er denne holdning blandt unge et demokratisk problem for museer. Gennem valgfaget og undervisningen med de unge får vi som museum en unik mulighed for at se de adfærdsmønstre, de kulturelle strømninger og greb der kan motivere unge. Den viden og de erfaringer valgfaget giver os som museum er derfor afgørende for vores fremadrettede arbejde med denne målgruppe.”

Bilag 35 - Kommunale valgfag

Skabelon for kommunale valgfag

Fagformål:

1. Kompetenceområde:

Kompetencemål:

1. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

2. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

3. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

4. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

5. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

6. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

2. Kompetenceområde:

Kompetencemål:

1. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

2. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

3. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

4. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

5. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

6. Færdigheds- og vidensområde:

Færdighedsmål:

Vidensmål:

Læseplan:

Bilag 5. Plan over Leons og Lennarts observationer

16. februar 2015, Intro aften: Ingen observation

18. februar 2015, kl. 13:00-16:00. Observatør: LDJ

25. februar 2015, kl. 11:30-16:30. Observatør: LDJ

4. marts 2015, kl. 08:30-14:00. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

11. marts 2015, kl. 13:00-16:30. Observatør: LRH

18. marts 2015, kl. 08:30-14:00. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

25. marts 2015, kl. 13:00-14:30. Observatør: LRH

8. april 2015, kl. 08:30-14:00. Observatør: LDJ

13. april 2015, 20 efterskoleelever fra Vesterdal Efterskole på Fyn giver valgfagsleverne respons på deres projekter. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

15. april 2015, kl. 13:00-14:30. Ingen observationer fra LDJ og LRH.

Afvikling af projekterne:

27. - 28. april kl. 10-12: 'Unge og økonomi', Randersgadeskole og Videnshus Skole.

Ingen observationer fra LDJ og LRH.

27. april 2015 kl. 18-20: 'Samtalesalon om asylansøgere' i Café & Ølhalle. Observatør: LDJ

28. april 2015, kl. 12-17: 'Unge kropsidealer' aktion ved Rundetårn. Observatør: LDJ

28. april 2015, kl. 15-18: 'Forskellighed er en ret' aktion ved Storkespringvandet.

Observatør: LDJ

Evalueringsdag 29. april kl. 13:00 - 15:00: Observatør: LRH. Efter kl. 15:00 ingen observationer fra LDJ og LRH.

Udover Leon og Lennarts observationer indgår også Maj og Anes observationer i observationsdatabasen.