

Studieenheden Danskfagets teori og historik

Skema til godkendelse af problemformulering

Simon Foug

Navn

1367234

Studienr.

Eksamenstermin: Januar 2006

Afhandlingens titel (emne):

MØDET MELLEM STORYLINEMETODIK OG MEDIEPÆDAGOGIK

Afhandlingens problemformulering:

Med baggrund i en afdækning af storylinemetodens historie, dens indtog og brug i danskundervisningen gives en teoretisk analyse af mødet mellem storylinemetodik og mediepædagogik med henblik på at opstille et bud på en danskidaktik for udskolingen på området

Opgavens titel, emne, problemformulering og litteraturliste er godkendt af vejleder:

Dato og vejleders underskrift

Jeppe Bundsgaard

Opgaven må efter endt bedømmelse (forudsat ”bestået”) gøres tilgængelig for udlån:

Ja (x)

Opgaven må efter endt bedømmelse (forudsat ”bestået”) lægges ud på studieenhedens netkonference (hvis der til pågældende studieenhed findes en netkonference):

Ja (x)

Dato og forfatters underskrift

Indholdsfortegnelse

1. Opgavens rammer	4
1.1. Indledning	4
1.2. Afgrænsning af opgave	4
1.3. Problemformulering	5
1.4. Valg af teori og metode.....	5
1.5. Definitioner	5
1.6. Teknikaliteter	6
2. Storylinemetoden	6
2.1. Historie.....	6
2.2. Storylinedefinition: "Vores version"	7
2.3. Operationalisering af "Vores version"	8
2.4. Storylinemetoden i danskundervisningen	9
2.5. Uenigheden om storylinemetoden	10
2.6. Kritisk vinkel på storylinedefinitionen	10
2.7. Sammenfatning, storylinemetoden.....	11
3. Mediepædagogik	11
3.1. Status præsens	11
3.2. Bundsgaard, didaktik og handlekompetence	12
3.3. Bundsgaards fagdidaktik.....	13
3.4. Mediepædagogik: Interaktive assistenter og samarbejdsplatforme	14
3.5. Sammenfatning, mediepædagogik	16
4. Syntese	16
4.1. Præmis.....	16
4.2. Didaktik.....	17
4.3. Konklusion	19
4.4. Diskussionspunkter til mundtlig eksamen	20
5. Litteraturliste	21
5.1. Litteratur	21
5.2. Andre kilder	22
Bilag 1: Foreløbig projektbeskrivelse, Mediehuset	24
I. Overordnet projektbeskrivelse.....	26
I.I. Mediehuset	26
I.II. Storylinemetoden	27
I.III. Smart Site Publisher	28
I.IV. Mediehusets hjemmeside.....	28
I.IV.I De interaktive assistenter og samarbejdsplatforme.....	28
I.IV. Praksis.....	30
II. Formål	30
II.I Danskfaglige mål	31
II.II Mediefaglige mål	32

III. Praktiske foranstaltninger	33
III.I. Tekniske krav og specifikationer	33
IV. Storylineforløbet "Mediehuset"	33
Bilag 2: Fred Rendells definition af god undervisning, 1989	34
Bilag 3: Falkenberg og Håkonssons storylinedefinition, 1994	35
Bilag 4: Steve Bells storylinedefinition, 1998.....	36
Bilag 5: Falkenberg og Håkonssons storylinedefinition, 2000	37
Bilag 6: Storylineundersøgelsen 2005.....	38
I. Baggrund.....	38
II. Usikkerhed.....	39
III. Resultater	40

1. Opgavens rammer

1.1. Indledning

Siden studiestart har det været min hensigt at skrive speciale om storylinemetoden. Som et skridt herimod skrev jeg i Fagpædagogik afhandling om sammenhænge mellem mundtlighed og erkendelse pga. mundtlighedens centrale rolle i storylinemetoden (Foug 2005). I denne opgave vil jeg teoretisk udforske mødet mellem storylinemetodik og mediepædagogik med afsæt i et konkret mediestorylineforløb i 10.kl., "Mediehuset" (beskrevet i bilag 1).

Dette møde er forholdsvis udforsket og problematisk. Storylinemetoden er æstetisk betonet, hvor elevernes fysiske visualisering af forløbet spiller en rolle for læringsprocessen, mens mediepædagogik i dag er digitalt orienteret. Endvidere er et fagligt udbytte af storylinemetoden ikke videnskabeligt dokumenteret, og endelig giver indførslen af litteraturkanonen mindre tillid til, at mediepædagogik får den plads i folkeskolens danskundervisning, som medieteorikere som fx Drotner (2001) og Bundsgaard (2005) ønsker, sidstnævnte bl.a. med henvisning til Folkeskoleloven: "IKT skal integreres i alle fag i folkeskolen... men bliver det kun i lille omfang" (2005:24).

I denne opgave vil jeg afdække nogle af de problemstillinger, mødet mellem storylinemetodik og mediepædagogik giver, med den hensigt at opstille en didaktik på området.

1.2. Afgrænsning af opgave

Som ved vel alle metoder er der uenighed om, hvad storylinemetodik er: Der kan ikke "... gives en entydig beskrivelse af en arbejdsform, der har udviklet sig siden slutningen af 80'erne i Danmark... [og som] fortolkes noget forskelligt ..." (Falkenberg og Håkonsson 2000:30). Jeg har valgt Falkenbergs seneste definition (Enggaard og Falkenberg In Press:4), fordi *den* er teoretisk forankret i konstruktivismen (Falkenberg og Håkonsson 2000:kap. 2-3) og præciserer 2000-definitionen. Jeg berører dog uenigheden i afsnit 2.5.

Der er også forskellige tilgange til mediepædagogikken. Her tages udgangspunkt i Bundsgaard, fordi han begrundet sit ph.d.-projekt med manglende "... mere samlede overvejelser over computerteknologiens udfordringer til og potentialer for de faglige metodiske aspekter af danskfaget" (2005:11).

Disse indledende betragtninger leder mig frem til problemformuleringen, der efterfølgende operationaliseres:

1.3. Problemformulering

Med baggrund i en afdækning af storylinemetodens historie, dens indtog og brug danskundervisningen gives en teoretisk analyse af mødet mellem storylinemetodik og mediepædagogik med henblik på at opstille et bud på en danskidaktik for udskolingen på området

1.4. Valg af teori og metode

DATH beskæftiger sig med danskfagets grundlag og historiske udvikling, herunder "... visioner for fagets videreudvikling." (Studieordning 2002:9). I 2. afsnit belyses storylinemetodens historiske udvikling fra Skotland i de sene 1960'ere til Danmark i dag. Det munder ud i en opstilling af Falkenbergs seneste definition (In Press:4), hvor udvikling af handlekompetence er centralt, og hvor undervisningen foregår i en fiktion, en "som-om-virkelighed". Kombineret med to undersøgelser om brug af storylinemetoden, den ene lavet af en forskergruppe på Danmarks Lærerhøjskole i 1995, den anden lavet af mig i 2005, vil jeg vise, at den udspringer af og fortrinsvis stadig anvendes på 1.-6.klassetrin med sociale og tværfaglige mål, og sjældent i udskolingen med danskfaglige mål. Denne afdækning anvendes til at problematisere det konkrete forløbs anvendelighed i dansk i 10.kl.

I 3. afsnit belyses mediepædagogikken med udgangspunkt i Tuftes (1998) og Drotner (2001), hvorefter Bundsgaards fagdidaktik med krav om "autentiske mål i autentiske situationer" (2005:247) diskuteres, også i forhold til konkrete forløb. Efterfølgende genoptages diskussionen fra afsnit 2.6 om handlekompetence, hvor jeg vil argumentere ud fra danskfaglige mål. Til sidst sammenholdes Bundsgaards "interaktive assistenter" med Tuftes "zig-zag-metode" og Viemose (2004) for at illustrere fordele ved en digitalt orienteret didaktik.

I 4. del gives en vision på danskfagets videreudvikling gennem et bud på en didaktik for mødet mellem storylinemetodik og mediepædagogik, herunder et oplæg til en diskussion af brug af som-om-virkelighed i undervisningen.

1.5. Definitioner

Bundsgaard påpeger, at begrebet medium er uklart (2005:54). Derfor følgende definitioner:

Medieinstitution: Institution, der teknologisk udbreder massekommunikation via medier, (Bundsgaard 2005:51), her fx "Mediehuset"

Medium: Bæremedium, dvs. "... det objekt som **mærker sættes ... i**", fx internettet (2005:63)

Kommunikationsteknologi: Den teknologi, der i samvirken med andre teknologier anvendes til at sætte mærker i mediet, her fx Smart Site Publisher (2005:63)

1.6. Teknikaliteter

Alle citater gengives med "Arial Narrow punkt 11". Der henvises med (Forfatter årstal:sidetallet). Andre kildehenvisninger fremstår på samme måde. Citater fra mundtlige kilder er gengivet som noteret i situationen. Enkelte steder har jeg fremhævet et ord, og her gør jeg opmærksom på det.

Litteraturlisten er opdelt i litteratur og andre kilder, herunder mail og mundtlige kilder.

2. Storylinemetoden

2.1. Historie

Memorandummet "Primary Education in Scotland" (1965) indførte faget "Environmental Studies"¹ i primary school (5-12 år) og dermed tværfaglighed. Det medførte "... a number of attempts to make coherent sense out of the ... environmental studies" (Rendell 1989:1).

Et forsøg fandt sted på Jordanhill College of Education², der i 1967 nedsatte et "Staff Tutor Team" med Fred Rendell, Steve Bell, Bill Michaels og fra 1970 Sallie Harkness. De udviklede i de følgende år en metodik til det tværfaglige, de kaldte "Topic Study" – i dag storylinemetoden.

Fra slutningen af 1970'erne bredte "Topic Study" sig fra Glasgow gennem kurser og samarbejder med udlandet, bl.a. Tyskland, Holland, Island - og Danmark ved Troels og Bodil Johansen³. Herigennem blev Bell i 1983 konsulent på udformningen af "LEGO Dacta", et emnesæt til indskolingsbrug. Samtidigt vandt værkstedsundervisning indpas i folkeskolen.

"Topic Study" blev introduceret i folkeskolen, da Kirsten Meldgaard⁴ i 1987 afholdt det første kursus for lærere om det, hun døbte "den skotske metode". Året forinden havde hun deltaget på en konference i Slesvig-Holstein med Bell om "Die Methode Glasgow" og fandt i metoden en "... naturlig sammenhæng i de aktiviteter, der understøttede tværfagligheden og en balance mellem lærerstyring og børnenes frirum ..." i forhold til værkstedsundervisningen (2005). Meldgaard startede en kursusrække, og herigennem mødte bl.a. Anelise B. Rasmussen, Ingelise Jørgensen⁵ og Finn Mosegaard metoden. Især sidstnævnte udarbejdede en række undervisningsforløb⁶.

¹ Biologi, geografi, natur/teknik, sundhed, teknologi

² I dag en del af "University of Strathclyde"

³ Troels Johansen, daværende lektor på Herning Seminarium, Bodil Johansen, tidl. leder af Bifrostskolen i Herning

⁴ Daværende indskolingskonsulent i Farum, en af primus motorerne i 1980'ernes værkstedsundervisning

⁵ Rasmussen daværende udviklingskonsulent for mellemtrinnet, Jørgensen daværende konsulent for den samordnede indskoling, begge i Gladsaxe Kommune

⁶ Daværende Pædagogisk konsulent for læse- og specialundervisning, Amtscenteret i Skive, desuden timelærer på DLH Ålborg med "den samordnede skolestart" som område. Mosegaard udgav fra 1990: *Værkstedsserien*. Mosegaard UV, Balling

Den første udgivelse om metoden kom i 1989 – i Skotland: "Topic Study ... " (Rendell 1989). Hæftet på 23 sider starter med en kritik af de skotske lærere, der stadig "... are familiar with the idea of the »right« answer" (1989:2). Rendell definerer herefter "god undervisning" (gengivet i bilag 2) og eksemplificerer med et pædagogisk-didaktisk begrundet storylineforløb, "Early Islanders".

Metoden var skabt og forankret i praksis: "Der foreligger ikke nogen sammenhængende teori bag ..., omend dens forfattere ofte referer til en slags *almengyldige sandheder*" (Falkenberg og Håkonsson 1994:151). En konstruktivistisk forståelse fremgår dog: "Theories are summaries of the child's categorised experiences ... They are the product of his mind in the sense that he constructs them inside his head in response to experience" (Rendell 1989:20), som Falkenberg har anført (1994:13f).

En medvirkende faktor til, at Danmark ifølge Bell i dag er "... Europas storylinecenter..." (Falkenberg og Håkonsson 2000:282), er Folkeskoleloven (1993) med krav om tværfaglighed, projektarbejdsform, samarbejde og problemløsning. Det fik Mosegaard til at foreslå Falkenberg at skrive en bog om metoden. Falkenberg inddrog Håkonsson m.fl. og pointerede netop folkeskoleloven i det, der blev den første grundigere udgivelse om metoden, "Storyline-metoden..." (1994:3, min kursivering)⁷. *Metoden* beskrives med udgangspunkt i Rendell (1994:15f), men opsummeres med en begyndende dansk definition (gengivet i bilag 3). Bogen er pædagogisk-didaktisk praksisrelateret med bl.a. flere ø-storylineforløb, men indeholder også didaktiske refleksioner (1994:3.del). Senere samme år udgav Jørgensen og Rasmussen "Storyline-pædagogikken ...", igen med henvisning til folkeskoleloven (1994:7, min kursivering) Titleerne antyder uenighed om, hvad storyline er. Det vender jeg tilbage til i afsnit 2.5.

Først i 1997 nedskrev Bell en definition (gengivet i bilag 4). Den præsenteres i Falkenberg og Håkonssons anden storylinebog (2000:47)⁸, hvor metoden defineres som "vores version" (gengivet i bilag 5), teoretisk forankret i konstruktivismen, forsøgt indrammet som: "Erkendelse sker, viden dannes, som en subjektiv konstruktion, et individuelt fænomen, via en aktivitet, som det erkendende subjekt selv må udføre, og det foregår i en social sammenhæng" (2000:57). Den er kaldt "vores version" netop i erkendelse af, at der findes forskellige opfattelser af metoden.

2.2. Storylinedefinition: "Vores version"

I denne opgave tages udgangspunkt i Falkenbergs seneste definition, der er "... skærpet en smule" i forhold til (2000) (Enggaard og Falkenberg In Press:4). Den operationaliseres i de følgende afsnit.

⁷ I internationale kredse var man begyndt at kalde tilgangen "Storyline Method" i stedet for "Topic Study", og derfra tog Falkenberg og Håkonsson navnet

⁸ Mosegaard, Jørgensen, Rasmussen m.fl. er medforfattere

Storylineforløb er tematiske, problemorienterede undervisningsforløb, hvor undervisningen er fremadskridende som en fortælling - følger en storyline.

Denne fortælling, som er konteksten for den faglige og saglige læring, forfattes af elever og lærere i fællesskab – deraf medejerskabet til projektet.

Denne oplevelsesprægede tilgang udfordrer eleverne, så de lærer ved at udforske, opdage, reflektere, samtale, handle og visualisere deres forestillinger. Ved derigennem at erkende konsekvenserne af deres dispositioner kommer de til at udvide deres forståelse af verden.

Eleverne skal vide, at deres egen kreative og argumenterede tænkning er afgørende.

Definitionen søges operationaliseret i følgende punkter:

Et storylineforløb er tilrettelagt, så der arbejdes:

- A. i fortællingens form. En fortælling deltagerne er medforfattere til
- B. sådan, at den faglige og saglige læring sker i den kontekst, storylinen giver
- C. sådan, at der tages udgangspunkt i den viden om verden, eleverne allerede har, og at denne forståelse udfordres
- D. problemtaklende
- E. sådan, at eleverne er aktive i læringsprocesserne
- F. sådan, at elevernes kreative og argumenterede tænkning værdsættes og
- G. sådan, at fortællingen visualiseres ved, at eleverne skaber modeller af deres forestillinger.

2.3. Operationalisering af "Vores version"

Det mest karakteristiske ved metoden er, at undervisningen er struktureret som og af en *fiktiv* fortælling, jf. A. Her adskiller den sig fra projektarbejdsformen, som den "... ellers har mange andre karakteristika tilfælles med" (Falkenberg og Håkonsson 2000:30), ved en række fagligt relevante aktiviteter, der holdes sammen af en narration med hændelser for levende væsener i tid, sted og rum (2000:35), altså en "som-om-virkelighed", jf. B. Dette vender jeg tilbage til i afsnit 3.3 og 4.2. Falkenberg betegner det som en "kontrakt" om fiktion mellem elever og lærer (2000:31), og det må eleverne være bevidste om, før undervisningen lykkes (2000:145).

Det kan anføres, at definitionen "afbrydes" af en prognose, når der skrives, at "... eleverne lærer ved at udforske, opdage... og erkende konsekvenserne af deres dispositioner ...". Jeg opfatter det som en meget stram definition: Der er ifølge Falkenberg ikke tale om "vores version", hvis eleverne ikke netop udforsker, opdager, reflekterer og erkender konsekvenserne af deres dispositioner, altså udvikler *handlekompetence*. Jeg vender tilbage til dette i afsnit 2.6 og 2.7.

Historien fremdrives af de såkaldte "nøglespørgsmål", der defineres som åbne spørgsmål (2000:38), jf. Rendells kritik af at søge de rigtige svar i afsnit 2.1. De skal sætte eleverne i gang

med den faglige og saglige læring og den kreative, *argumenterede* tænkning, udviklingen af handlekompetence, jf. D-F (2000:40). Heri ses det konstruktivistiske grundlag i bl.a. Vygotsky, jf. C, der uddybes med: "Læreren må nødvendigvis lade dem [eleverne] starte med den viden, de har, og derfra må de udvikle ny viden..." (2000:31). "De må opstille teorier, komme med mulige løsningsforslag og vægte dem mod hinanden..." (2000:37). Sidst fastsættes visualiseringen, G, som en væsentlig del af læringsprocessen (2000:44f).

2.4. Storylinemetoden i danskundervisningen

I 1994-95 gennemførte en forskergruppe på Danmarks Lærerhøjskole en empirisk, kvalitativ undersøgelse om brug af storylinemetoden i folkeskolen⁹. Der blev annonceret efter "... forholdsvis erfare ..." storylinelærere (Falkenberg 1997:5), og derfor kan man ikke konkludere noget generelt. Undersøgelsen viser nogle tendenser:

Af tendenser må fremdrages, at ud af 52 respondenter var 2 mænd (3,8 %) og 31 "modne kvinder" mellem 41-50 år (59,6 %), mens ingen var under 30 år (Håkonsson 1995:1). Af de 123 storylineforløb blev 97 gennemført i 1.-6.kl. (78,9 %). Danskfaget indgik i 108 forløb (85 %), mens kun 7 havde dansk som eneste fag (5,5 %) (Falkenberg 1997:9f). Størstedelen af forløbene i de ældre klassetrin foregik i fremmedsprogsundervisningen (Falkenberg og Håkonsson 2000:290). Metoden anvendtes altså mest tværfagligt i 1.-6.kl. og sjældent i dansk i udskolingen.

Til denne opgave er gennemført en semikvalitativ undersøgelse (beskrevet i bilag 6), stærkt inspireret af føromtalt DLH-undersøgelse, via indlæg i Skolekoms fagkonferencer for folkeskolelærere. Ikke alle lærere anvender disse jævnligt (jf. bilag 6). Bl.a. derfor viser min undersøgelse også kun en tendens.

Ud af 74 respondenter var 12 mænd (16,2 %), altså flere end 1995. 33 har *under* 10 års erfaring (44,6 %), mens 31 har *over* 20 års erfaring (41,9 %), altså en forskydning i forhold til 1995 med flere yngre lærere. Dette kan forklares med, at 34,3 % angiver kurser som kilde til kendskab med metoden og 25,5 % angiver seminariet. Af 154 storylineforløb blev 121 gennemført i 1.-6.kl. (78,6 %). Dansk indgik i 108 forløb (70,1 %), heraf de 96 i 1.-6.kl. (88,9 %). 12 havde dansk som eneste fag (7,8 %), og 34 var uden dansk (22,1 %), størstedelen heraf i naturfag (41,2 %) og engelsk (23,5 %). Metoden anvendes altså stadig mest tværfagligt i 1.-6.kl., mens der iagttages en forskydning hos lærerne: der er få med 10-19 års erfaring og flere mænd, mens den i udskolingen i stigende grad anvendes i naturfagene.

⁹ Håkonsson, Falkenberg, Breiting og Nielsen. Håkonsson (1995)

Undersøgelsen bekræfter DLH-undersøgelsen i store træk. Mit fokus er dansk i udkolingen, og det rejser især ét spørgsmål: Til hvad og hvor er metoden bedst? Håkonsson pointerer, at storyline er *nemtest* i de mindre klasser. Det skyldes "Når vi rykker højere op i skolesystemet, bliver de faglige og saglige krav mere specifikke og mere og mere underordnet de endelige fagmål..." (Falkenberg og Håkonsson 1994:158). Jeg vender tilbage til dette i afsnit 4.2.

2.5. Uenigheden om storylinemetoden

I afsnit 2.1. har jeg antydnet, at der findes forskellige opfattelser af storylinemetoden. I afsnit 1.1. er denne opgaves fokus fastsat til teoretisk at undersøge mødet mellem storylinemetodik og mediepædagogik for at opstille en didaktik. En egentlig diskussion af de forskellige opfattelser falder uden for dette. Dog vil jeg kort præsentere et eksempel på uenigheden relateret til danskundervisning - de såkaldte "book-based storylines" (Harkness 1995; 2005), der anvender en fiktionsbogs tid, sted, personer og personer som ramme.

Læreren "... fører sine elever ind i en forfatters fiktive verden ved at læse passende afsnit af teksten højt, ét ad gangen. Efter hvert tekstafsnit beder hun børnene om at fortælle, hvordan de selv ville handle i den situation..." (Jørgensen og Rasmussen 1994:92f), og fiktionens tid, sted og personer visualiseres - altså en aktiv meddigtning i og visualisering af teksten (Harkness 2005).

Denne opfattelse er for Falkenberg ikke tilstrækkeligt handlekompetenceudviklende, da der er for lidt plads til børnenes meddigtning. Eleverne er for bundet af fiktionen til, at "... deres egen kreative og argumenterede tænkning er afgørende, og meddigtningen er for smal til at udfordre eleverne, så de lærer ved at udforske, opdage ..." (2005a) – altså udvikler handlekompetence, jf. afsnit 2.3. Derfor falder det ikke ind under "vores version".

2.6. Kritisk vinkel på storylinedefinitionen

Falkenbergs og Håkonssons fokus i forhold til storylinemetoden er som anført i afsnit 2.3. og 2.5. udvikling af *handlekompetence*, begrundet i folkeskolens formålsparagraf (1993), og med teoretisk fundament hos Klafki, Schnack, Bruun Jensen m.fl. (Falkenberg og Håkonsson 2000:81ff), hvor det defineres som "at vide, kunne, ville, turde og bære noget" (2000:88). Håkonsson er bl.a. cand.pæd. i *psykologi*, Falkenberg i *almen pædagogik*. Denne opgave er et led i cand.pæd.-studiet i didaktik mshp *dansk* og må betragte storylinemetoden herfra, jf. de faglige mål for det konkrete forløb, Bilag 1, afsnit 2, uden at dannelsesaspektet derved anfægtes. Dette også begrundet i de nyeste politiske vinde, der ønsker at opprioritere fagligheden i folkeskolens formål (fx Hansen 2005). Hermed skriver jeg mig ind i en *danskfagdidaktisk* tradition. Jeg vender tilbage til dette i afsnit 3.2.

2.7. Sammenfatning, storylinemetoden

Gennem en historisk redegørelse for storylinemetodens udvikling har jeg vist, at metoden er skabt af et tutorsteam på Jordanhill College, og udviklet i praksis i den skotske primary school. Den kom til Danmark gennem LEGO og via Meldgaard til folkeskolen og bl.a. Rasmussen, Jørgensen og Mosegaard, og Falkenberg og Håkonsson m.fl. på Danmarks Lærerhøjskole begyndte at beskrive den. Størstedelen af pioniererne i Danmark havde indskoling som område.

I denne opgave tages udgangspunkt i Falkenbergs seneste definition, der er teoretisk forankret i konstruktivismen, og hvor udvikling af handlekompetence er en forudsætning for "vores version". Med undersøgelserne 1995 og 2005 blev det vist, at storyline stadig anvendes mest tværfagligt på yngre klassetrin og sjældent i dansk i udskolingen. Det giver anledning til overvejelser om et storylinemedieforløb i dansk i 10.kl og generelt om dens brug i dansk i udskolingen. Jeg vender tilbage til dette i afsnit 4.2.

3. Mediepædagogik

3.1. Status præsens

Med begrebet "mediernes parallelle skole" fastsætter Tuft (1998) medier som en dannelsesfaktor i børn og unges fritidsliv, hvor de tilegner sig en "mediekulturel kompetence", som skolen bør "*... kvalificere til demokratisk og autonom brug ... både på det udtryksmæssige og det analytiske plan*" (1998:53) – med andre ord gør skolen det ikke. Drotner er enig: "*Skolen udnytter kun i begrænset omfang elevernes uformelle mediekundskaber*" (2001:27), og understreger, at medierne "*... allerede har og fremover vil få dyb indflydelse både på samfundets indretning og på det enkelte menneskes hverdag og selvforståelse*" (2001:29). Også ældre elever ser computerens betydning: "*... de mærker voksenlivets krav blive mere konkrete*" (2001:189).

Bundsgaard angiver mangel på "*... konkrete beskrivelser af anvendelser og praktiske og teoretiske overvejelser ... [og] didaktiske overvejelser over it i relation til dansk ...*" som bud på, hvorfor ikt ikke inddrages i højere grad (2005:24). Ifølge Bundsgaard er vi på vej til "*det informationsteknologiske paradigme*" (2005:129), hvor medier og kommunikationsteknologier spiller en stadig vægtigere rolle. Tuftes bud på, hvorfor skolen ikke inddrager mediepædagogik i højere grad, er bl.a., at der på undervisningsområdet altid har været en vis skepsis mod det nye. Hun henviser fx til effektforskningen fra 1920'erne, der påpegede, at radioen var farlig og gav børn for store ører (1998:62)! En anden grund kan med Drotners udlægning være, at forskerne ikke er enige om, "*... hvilke kompetencer der er nødvendige, og hvilke teknologier der er tale om...*" (2001:132).

Drotner fremhæver internettet blandt de nye medier - "... et mangesidigt kommunikationsmedium, som blander grafik og levende billeder, tekst og lyd." (2001:114). I det konkrete forløb, "Mediehuset", er kommunikationsteknologien Smart Site Publisher bærende, jf. bilag 1 afsnit 1.3. Derfor vil jeg nu med Bundsgaards fagdidaktik (2005) fokusere på internettet.

3.2. Bundsgaard, didaktik og handlekompetence

Det kan anføres, at *fagdidaktikeren* Bundsgaard udformer en *almendidaktik* (jf. 2005:149), når han søger "... at sætte eleverne i stand til at håndtere de udfordringer, de vil møde i deres private liv, i deres samfundsliv som demokratiske borgere og i deres arbejdsliv" (2005:14), altså "... handlekompetence som jegvil argumentere for er skolens og derfor fagenes primære opgave" (2005:40). Bundsgaard mener, "... at fagene må tjene den fælles opgave og ikke omvendt" (2005:156). Herudfra opstiller han sin fagdidaktik. Med en slet skjult hentydning til litteraturkanonen fastslår han, at "... skolen skal opdrage til nutiden og fremtiden, ikke til fagenes fortid" (2005:125). Dermed vægtes danskfaglige mål hierarkisk underordnet dannelsen.

I Folkeskoleloven (1993) er dannelse og faglighed sidestillet (§ 1), men med et politisk ønske om at vægte fagligheden mere (jf. afsnit 2.6.). Det er mit fokus, ikke i anfægtelse af dannelse, men fordi jeg savner en *konkret, danskfaglig didaktik*. Fagdidaktikere som fx Steffensen (2003) når sjældent ned til faget og argumenterer på et højt, teoretisk abstraktionsniveau uden kontakt til en praksis, som dansklærerne i folkeskolen kan operationalisere.

Min uenighed her med Bundsgaard m.fl. om dannelse vs. faglighed opfatter jeg som mere sproglig end reel. Bundsgaards velbegrundede påstand er, at handlekompetence er folkeskolens og derfor fagenes primære opgave. Fagene skal tjene fællesskabet, ikke omvendt, og skolen skal opdrage til fagenes nutid og fremtid. Faglighed opfattes herved som en del af dannelsen. Det kan man kun være enig i.

Den sproglige uenighed opstår, fordi jeg argumenterer fra en anden position. Fx er kundskaber og færdigheder inden for kommunikationsteknologi et væsentligt element i udvikling af handlekompetence, men det er ligeså væsentligt i danskfagets nutid og fremtid. Bundsgaard argumenterer med udgangspunkt i handlekompetence – *folkeskolens* primære opgave, jeg mere underordnet med udgangspunkt i CKF'erne (Fælles Mål 2003:10) – *danskfagets* primære opgave.

Med den evalueringskultur, der breder sig i folkeskolen, accelereret af det sidste årtis internationale sammenligninger, og det politiske krav om faglighed efterlyser jeg en mere *danskfaglig* forskningstilgang. Denne position tages op ved den mundtlige eksamen, jf. afsnit 4.4.

3.3. Bundsgaards fagdidaktik

Bundsgaard definerer eleven som "... ufri og derfor også uansvarlig..." (2005:94), begrundet med Hetmar i de modstridende funktioner, læreren har som kontrollerende, vurderende og undervisende. Derfor er det "... afgørende at finde måder at fremme elevernes motivation og ansvarlighed på, så han eller hun oplever sin tilstedeværelse og deltagelse som meningsfuld" (2005:94). Herefter lister Bundsgaard otte veje til motiverende miljøer op, dels nogle generelle som medbestemmelse og indlevelse, dels nogle mediespecifikke som emnet og teknologien. Disse anvender han til at operationalisere sin fagdidaktik, der opstilles i syv principper for motivationsfremmende undervisning (2005:123):

Undervisning skal så vidt muligt

1. være funktionel,
2. ikke være "som om",
3. være organiseret omkring mål,
4. inddrage og acceptere personlige relationer,
5. give lejlighed til at eleverne kan udvikle og sætte deres livsfortælling i spil,
6. tilrettelægges således at eleverne har lejlighed til at befinde sig i deres nærmeste udviklingszone, og
7. stræbe mod at eleverne både tilegner sig det kulturelt givne, selv skaber nye forståelser og erkendelser og får mulighed for at deltage i udvikling af historisk nye virksomhedsformer.

Bundsgaard vægter udvikling af handlekompetence, jf. foregående afsnit og princip 4, 5 og 7, men også faglighed, jf. princip 3. Inspirationen fra Vygotsky, hvor også Bundsgaard er læringsteoretisk forankret, jf. Falkenberg i afsnit 2.3., fremgår tydeligt af princip 6- 7.

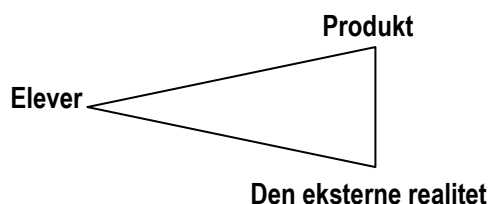
I afsnit 2.3. fastsattes storyline til en som-om-virkelighed, hvorfor det er mest oplagt at diskutere de to første principper: Funktionel og ikke som om, som han forklarer således (2005:106):

Undervisningen skal være **funktionel** og **ikke være som om**, dvs. at arbejde med fagligt stof skal ske i sammenhænge hvor det giver mening i relation til andre mål end stoffet selv, og hvor opgaverne er passende både i forhold til sagen og i forhold til elevens kompetencer (dvs. ikke for svær og ikke for let) og som eleverne oplever som meningsfulde...

Det uddybes senere med, at forløb skal have "... autentiske mål i autentiske situationer" (2005:247). I det konkrete forløb, hvor eleverne skal drive et mediehus, kan dette tolkes begrænsende. Elevernes digitalt visualiserede forestillinger om et mediehus og dets medier kan aldrig udmøntes i professionelle produkter – en autentisk situation - selvom eleverne nok udmærket kan forestille sig

dem med deres mediekendskab. CMS-programmet "Smart Site Publisher" skal anvendes netop for at facilitere dette, men det bliver stadig "som-om", visualiseret i model 1:

Model 1: Efter Sørensen og Olesen (2000:91)



Modellen illustrerer afstanden mellem **eleverne** og deres mentale forestillinger om virkeligheden, samt deres kompetence i at anvende kommunikationsteknologien, **produktet**, som eleverne faktisk fremstiller og endelig **den eksterne realitet**, virkelighedens medier. Målet kan udmærket være autentisk, men situationen ikke altid. Diskussionen om autenticitet og "som-om" tages i afsnit 4.2.

3.4. Mediepædagogik: Interaktive assistenter og samarbejdsplatforme

Et bud på en mediepædagogik er Tuftes zig-zag-model (1998:28ff), hvor elever i grupper skifter mellem produktion og efterfølgende analyse af egen og andre gruppers produktion. Buddet løser ikke det problem, Bundsgaard bl.a. påpeger i argumentationen for sin fagdidaktiske tilgang: eleverne er sjældent samme sted i et emne- eller projektarbejde, hvorfor en lærergennemgang vil forstyrre de elever, der er andetsteds (2005:277).

Som bud på en løsning har Bundsgaard udviklet "interaktive assistenter", hvor computeren anvendes funktionelt som "... **strukturerende interaktivt undervisningsmateriale**" (2005:274). Princippet er i mine øjne af almindelig karakter.

Assistenterne er interaktive, da de kan integrere elevernes input i den videre sekvens. De giver eleven "... respons, men ikke svar" (2005:284). De er netop *assistenter*, der hjælper læreren, og som "... kan introducere eleverne for faglige begreber, sammenhænge og metoder og aktivitetsformer netop når de har behov for det" (2005:277f). Derudover er assistenterne et bud på at sikre faglig fordybelse i projektarbejder, så eleverne kommer tilstrækkeligt "... langt med og dybt i de faglige problemstillinger de støder på" (2005:276) og tilegner sig af færdigheder, som Bundsgaard med erfaringspædagogerne fastsætter som "udvikling af begreber" (2005:276).

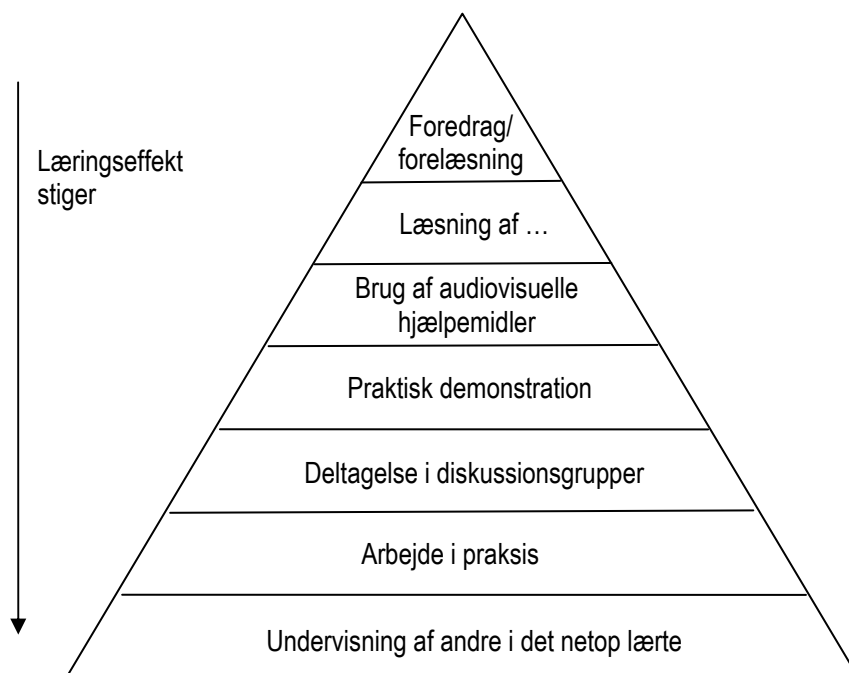
Ved at sammenligne med en typisk lærebog om avisproduktion (Viemose 2004) understreger Bundsgaard de interaktive assistenters fordele (2005:290). Viemose giver eleven viden gennem fagudtryk, men ikke praktisk erfaring. Konkret kan "interview-assistenten" (min betegnelse) fx bevidstgøre eleverne om de danskfaglige begreber åbne og lukkede spørgsmål, mens de sidder ved

computeren og forbereder interviewet (Bundsgaard 2005:278). De får altså den praktiske erfaring sammen med fagligheden. I Bilag 1, afsnit I.IV.I., fremgår en liste over de interaktive assistenter, der er tænkt til det konkrete forløb.

I forløb i udskolingen kunne *elever* stå for udviklingen af nogle af de interaktive assistenter. Typisk ved ældre elever mere om computere end læreren, og fagligt stærkere elever kunne udvikle assistenter inden for deres "specialer". Bundsgaard berører dette aspekt i beskrivelsen af "Dynamitbogen", hvor klasser skulle udarbejde hypertextlærebøger til yngre klasser (2005:302ff).

Jeg ser dog et andet, vægtigere argument for denne fremgangsmåde, der også er et argument for at have samarbejdsplatforme, hvor "Computere ... bruges til at organisere og formidle samarbejde mellem elever" (Bundsgaard 2005:274) - og lærer, tilføjer jeg: Et amerikansk forskningsprojekt på National Training Laboratories om forskellige undervisningsstrategiers læringseffekter, sammenfattet i "læringspyramiden":

Model 2: Læringspyramiden (Falkenberg og Håkonsson 2000:66)



Forskningsprojektet konkluderer, at det at undervise andre i det netop lærte er den mest udbytterige måde at lære på, altså at kommunikere det, man er i gang med at lære, videre til andre. Jo mere sprogliggørende, involveret og medtænkende, man er, desto mere lærer man. Med interaktive assistenter og samarbejdsplatforme i et medieforløb tilgodeses de tre mest læringsrige situationer: Diskussionsgrupper, praktisk arbejde og formidling.

3.5. Sammenfatning, mediepædagogik

Der er forskningsmæssig - og hos ældre elever - enighed om, at medier og kommunikationsteknologier kommer til at spille en stadig vigtigere rolle i fremtidens "informationsteknologiske paradigme", men der er ikke enighed om, hvad dette består af. Bundsgaards udlægning med fokus på internettet har dannet udgangspunkt for dette afsnit.

Med Bundsgaard er gennemført en mere sproglig end reel diskussion om handlekompetence vs. faglighed, der samlede tråden op fra afsnit 2.6. Her har jeg argumenteret for en *danskfaglig* tilgang. Herefter har jeg problematiseret Bundsgaards fagdidaktiske position med "autentiske mål i autentiske situationer" i forhold til konvergensen mellem elevforestillinger og virkelighed. Bundsgaards synspunkt kan opfattes som værende i modstrid med storylinens som-om-virkelighed. Denne diskussion tages i afsnit 4.2.

Tuftes zig-zag-model løser ikke problemet, at elever sjældent er lige langt og har samme forudsætninger, hvorfor fællesgennemgange kan være en forstyrrelse; og at der kun er én lærer, som kan være ét sted ad gangen. Med "interaktive assistenter", hvor computeren kan hjælpe eleven gennem en sekventiel rækkefølge, når eleven beder om det, giver Bundsgaard et bud på en funktionel mediepædagogik. Ved også at inddrage samarbejdsplatforme og evt. lade fagligt dygtigere elever udvikle visse assistenter, tilgodeses de ifølge læringspyramiden mest udbytterige situationer: Diskussionsgrupper, praktisk arbejde og formidling.

Det leder mig frem til opgavens syntese: Sammentænkningen af storylinemetodik og mediepædagogik for at opstille en didaktik.

4. Syntese

4.1. Præmis

Præmisset for opstillingen af en didaktik, der sammentænker storylinemetodik og mediepædagogik er på den ene side den storylinemetodens historiske udvikling og brug i danskfaget, der viser, at den har rod i og stadig anvendes mest i tværfaglige forløb på 1.-6.klassetrin, mens den i udskolingen anvendes mindre, mest i naturfag og meget sjældent i dansk alene. Den er æstetisk betonet og foregår i som-om-virkelighed, en fiktion, og udvikling af handlekompetence en forudsætning for "vores version".

På den anden side står mediepædagogikken, der ikke har den plads i danskundervisningen som Bundsgaard ønsker, og som i det konkrete forløb skal være rent digitalt funderet gennem

kommunikationsteknologien Smart Site Publisher, og hvor Bundsgaard pointerer, at forløb ikke må være som-om. Også Bundsgaard prioriterer udvikling af handlekompetence over faglige mål.

Det rejser spørgsmålet: *Kan den kreative metodik storyline, der foregår i en som-om-virkelighed fungere, båret af digital kommunikationsteknologi med krav om autentiske mål i autentiske situationer i et mediepædagogisk forløb, der fokuserer på danskfaglige, prøveforberedende mål?* I det følgende vil jeg argumentere for ja.

4.2. Didaktik

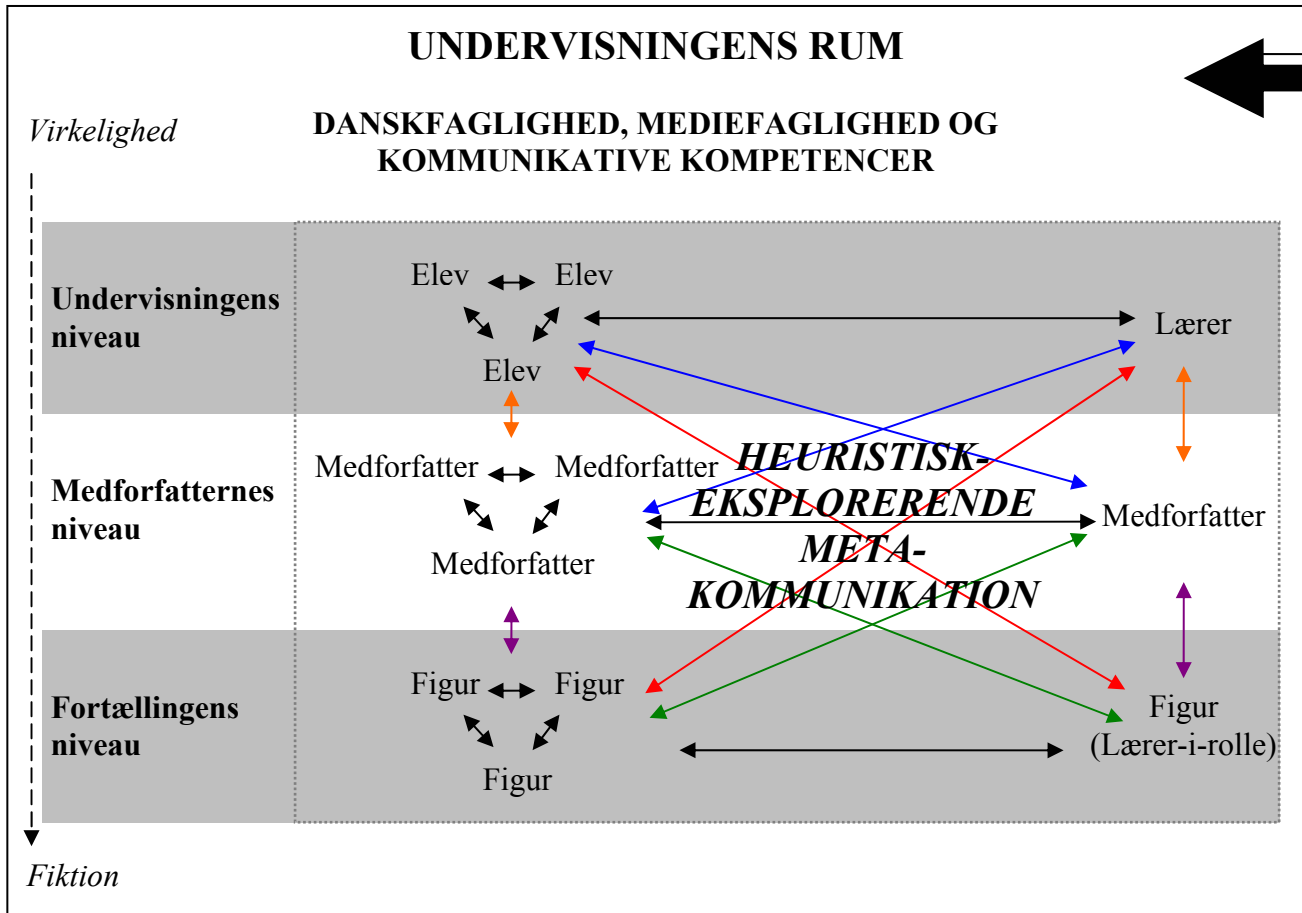
For det første kan man i en sammentænkning tale om et dobbelt motivationsbegreb, dels pga. narrationen og medbestemmelsen, dels pga. kommunikationsteknologien, jf. fx "... they persist with the activity, using trial and error approaches, before quitting or seeking help" (Sørensen og Olesen 2000:41f).

For det andet vil eleverne i det konkrete forløb, "Mediehuset", arbejde gruppevis med forskellige medier, hvor fagligheden kan fremmes dels gennem brug af det almindidaktiske begreb interaktive assistenter, som grupperne kan anvende, når de har behov for det, hvorved spildtid reduceres, dels gennem samarbejdsplatforme, der giver mulighed for de tre mest læringsrige situationer: Diskussionsgrupper, praktisk arbejde og formidling.

For det tredje fordi der i storylinemetoden implicit ligger en mulighed for reflektiv metakommunikation. Som anført i afsnit 2.3. foregår storyline i en som-om-virkelighed, og som anført i afsnit 3.3 understreger Bundsgaard, at forløb ikke må være som om - de skal have autentiske mål i autentiske situationer. Disse to positioner synes modstridende. Jeg vil argumentere for fordelene af som-om-virkeligheden med et begreb, jeg kalder "den æstetiske tredobling", der faciliterer heuristisk-eksplorerende (erkendende og udforskende), reflektiv metakommunikation.

Begrebet "fordobling" er hentet fra Steffensen (1995) hvor fiktion bestemmes som en læseform. I den faktive læseform læses konkret og bogstaveligt (1995:82), mens den fiktive, hvor læseren også læser i overført betydning, forudsætter fordobling (1995:117). Haugsted tager begrebet til sig i sin drama- og teaterpædagogik, men kalder det "æstetisk fordobling", forholdet mellem personen og rollen, der spilles (1999:30f). Den æstetiske fordobling indfører et metaniveau i undervisningen: Man kan kommunikere med eleven om rollen: Hvorfor havde du det ansigtsudtryk? Herigennem opnås bedre mulighed for indlevelse, bevidstgørelse og erkendelse.

Begrebet er visualiseret i Model 3, næste side, og søger at kombinere Falkenbergs udlægning af storylinemetodens tre niveauer (2000:160f) med Bundsgaards overvejelser om den didaktiske trekant (2005:84ff).

Model 3: Den æstetiske tredobling

Falkenberg karakteriserer som-om-virkeligheden som "Storylinens 3 niveauer" (2000:160f): *Undervisnings niveau*, hvor læreren gør sig overvejelser om faglig læring, men hvor også eleverne er med, da de ved, at de går i skole for at lære noget. *Forfatterens niveau*, hvor eleverne er aktivt meddigtede i samarbejde med læreren, hvorfor jeg kalder niveauet for *medforfatterens niveau*. *Fortællings niveau*, altså selve storylinens narrative forløb i et fiktivt univers. På dette niveau lever elevernes (og måske lærerens) figurer i det fiktive rum.

Det må bemærkes, at der er tale om *elev*, *medforfattere* og *figurer*, der står i interne relationer til hinanden og i forskellige relationer til det faglige stof og til læreren, jf. Bundsgaard (2005:84ff), ligesom det ydre samfund påvirker undervisnings rum, men også påvirkes *af* samme, vist med lingvisten Bang og filosofen Døørs dialektiske pil, som Bundsgaard anvender i sin fagdidaktik: En integreret stor og lille pil, der "... viser at der er et dominansforhold (den store pil), men at det dominerede altid også virker tilbage på det dominerende (den lille pil)." (Bundsgaard 2005:17). Elever og lærer i

et storylineforløb om et mediehus er påvirket af medierne i samfundet. Samtidig vil læringen i en eller anden grad påvirke samfundet (2005:86).

I denne "æstetiske tredobling", skaber eleverne, der på undervisningens niveau ved, at de går i skole for at lære noget på, på medforfatterniveauet en fiktion med figurer, som på fortællingens niveau handler. Her må eleverne forholde sig til niveauerne og herigennem faciliteres metakommunikation: Elev/lærer – medforfattere – figurer. Og det er i mine øjne det afgørende argument for storylinemetoden til medieundervisning i folkeskolens ældste klasser. Læreren og eleverne imellem kan kommunikere dels som lærerende, dels som medforfattere, dels i narrationen – men væsentligst kan de tre niveauer kommunikere med *hinanden*, og heri ligger muligheden for heuristisk-eksplorerende metakommunikation.

Derfor bør storylinemetodik og mediepædagogik kombineres. "Learning by doing", som Dewey har udtrykt det. Men med den meget væsentlige forudsætning, der sjældent refereres: "The doing that requires thinking". (Falkenberg 2005b). Med J. Rasmussens (2004) ord: Refleksivitet. Modellen kan herved også opfattes som en bro mellem handlekompetencefortællingerne og mit danskfaglige udgangspunkt: "Handlekompetence er en **metakompetence**..." (Bundsgaard 2005:146)

Et bud på en didaktik, der sammentænker storylinemetodik og mediepædagogik må betone

- Som-om-virkeligheden, der giver muligheden for refleksion og metakommunikation gennem den æstetiske tredobling og heraf udvikling af handlekompetence
- De "dobbelt motivationsfremmende" faktorer i autonomien og det kommunikationsteknologiske
- Organisation om faglige mål, hvor fagligheden kan sikres gennem interaktive assistenter, der kan udfordre den enkelte gruppe, når den har brug for det og heraf udvikling af handlekompetence
- Samarbejdsplatforme, der giver mulighed for de tre mest lærerige situationer: Diskussionsgrupper, praktisk arbejde og formidling, og heraf udvikling af handlekompetence

4.3. Konklusion

I denne opgave er givet et bud på en didaktik, der teoretisk sammentænker storylinemetodik og mediepædagogik med udgangspunkt i et konkret forløb, "Mediehuset", der skal gennemføres i en 10.kl. i 2006. Der er taget udgangspunkt i Bundsgaards fagdidaktik, som er søgt kombineret med

den falkenbergske storylinemetodes tre niveauer, der giver mulighed for reflektiv metakommunikation. Herved understreger jeg også mit standpunkt som sproglig konstruktivist: Sproget er vores væsentligste mulighed for kommunikativ rationalitet.

En diskussion af pædagogik, didaktik og metodik er sammen med en diskussion af storylineversioner og fx rollespils-teori udeladt med begrundelse i opgavens fokus.

Storylinemetoden anvendes stadig mest tværfagligt på 1.-6.klassetrin, og i øvrigt bredt uden for folkeskolen, fx på læreruddannelsen, sygeplejeuddannelsen, virksomhedsledelse m.v. (Falkenberg 2005a; Meldgaard 2005). Dens brug i 10.kl. vil blive diskuteret ved den mundtlige eksamen.

4.4. Diskussionspunkter til mundtlig eksamen

- Storylinemetoden i dansk i udskolingen
- Interaktive assistenter: Fagdidaktik eller almindidaktik?
- *Fagdidaktik* vs. *fagdidaktik*
- Model 3: Den æstetiske tredobling og metakommunikation - som-om-virkelighed vs. autenticitet

5. Litteraturliste

5.1. Litteratur

- Bell, S. (1994): *Local Radio Station – A storyline Topic*. Assendelft, Holland, De Akelei
- Bryderup, I. et al. (2002): *Integration af IT i folkeskolens undervisning*. København, DPU
- Bundsgaard, J. (2005): *Bidrag til danskfagets IT-didaktik. Med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Odense, Ark
- Drotner, K. (2001): *Medier for fremtiden – børn, unge og det nye medielandskab*. København, Høst & Søn
- Enggaard, K. og Falkenberg, C. (In Press): *Café Det Gode Navn. Et storylineforløb til matematik og dansk 1.-4.kl.* Storylinehæfte 6. Vejle, Kroghs Forlag,
- Fafner, J. (2000) *Retorik. Klassisk og moderne*. København, Akademisk Forlag, 8. oplag
- Falkenberg, C. (2001): *Lokalradioen. "Meget frit efter Steve Bell" (Bell 1994)*. Ikke udgivet
- Falkenberg, C. (1997): *Storylinearbejdsformens brug i skolen – en undersøgelse*. Afhandling i "Pædagogisk forskning og udviklingsarbejde". Vejleder Leif Moos. København, Danmarks Lærerhøjskole
- Falkenberg, C. (1994): *Storyline-metoden i forhold til det konstruktivistiske læringssyn*. Afhandling i "Dannelsens indhold". Vejleder Jens Rasmussen. Aalborg, Danmarks Lærerhøjskole
- Falkenberg, C. og Håkonsson, E. (red.) et al (2000): *Storylinebogen. En håndbog for undervisere*. Vejle, Kroghs Forlag
- Falkenberg, C. og Håkonsson, E. (red.) et al (1994): *Storyline-metoden. "Den skotske metode" - undervisning på fantasiens vinger*. Vejle, Kroghs Forlag
- Folkeskoleloven* nr. 509 af 30/6 1993. København, Undervisningsministeriet
- Folkeskolen* nr. 24 (Journalist fremgår ikke) (1988): *Struktur og krav er tilladt*. P. 1116-1117. København, Danmarks Lærerforening
- Foug, S. (2005): *Mundtlighed og erkendelse*. Afhandling i faget Fagpædagogik, vejleder Mads Haugsted. København, DPU
- Fælles mål for dansk* (2003). Faghæfte 1. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserrie nr. 9. København, Undervisningsministeriet
- Hansen, T. og Thejlsen, T. (2004): *Den litterære danske kanon*. Interview med J. Lund i "Folkeskolen nr. 40, 2004" p. 7-9
- Hansen, T. (2005): *Værdikamp*. Leder i "Folkeskolen nr. 45", p. 3. København, DLF
- Harkness, S. (1995): *Building Storylines around Novels*. Portland, Oregon, USA
Storyline Connection, Storyline Design
- Haugsted, M. (1999): *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. København, Danmarks Lærerhøjskole

- Håkonsson, E. (1995): *Storyline-metoden i Danmark. En undersøgelse. Præliminær¹⁰ rapport til konference i Middelfart 14.-16.11.1995.* Århus, Danmarks Lærerhøjskole
- IT-rådet, Rosenlundskolen (2005): *Vejledende plan for medie- og IKT undervisningen.* Ballerup, Rosenlundskolen
- Jørgensen, C. og Onsberg, M. (1999): *Praktisk argumentation.* København, Teknisk Forlag, 1. udg., 7. opl.
- Jørgensen I. og Rasmussen A. (red.) et al (1994): *Storyline-pædagogikken. Nye veje til tværfaglighed og undervisningsdifferentiering.* København, Gyldendal
- Kanonudvalget (2004): *Dansk litteraturs kanon.* Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11 København, Undervisningsministeriet
- Meldgaard, K. (1988): *Den skotske metode.* I "Folkeskolen nr. 30/31/32", p. 1222-1223. København, Danmarks Lærerforening
- Prøverne i dansk. Bekendtgørelse og vejledning* (1995). København, Undervisningsministeriet
- Rasmussen, J. (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne.* København, Hans Reitzels Forlag
- Rendell, F. (1989): *Topic Study. How and why?* Glasgow, Skotland, Inservice Education, Jordanhill College
- Steffensen, B. (1995): *Når børn læser fiktion.* København, Akademisk Forlag, 1. udgave, 2. oplag
- Steffensen, B. (2003): *Det fagdidaktiske projekt.* København, Akademisk Forlag.
- Studieordning* (2002) for Kandidatuddannelsen i Didaktik, Dansk eller Matematik. København, DPU. Oprindelig 2001, revideret 2002
- Sørensen, B. og Olesen, B. (red.) (2000): *Børn i en digital kultur. Forskningsperspektiver.* København, Gads Forlag
- Tufte, B.(1998) *TV på tavlen. Om børn, skole og medier.* København, Akademisk Forlag
- Viemose, R. (2004): *Skriv en avis.* København, Dan sklærerforeningen

5.2. Andre kilder

- Bell, S. (2005a): *How storyline works.* Kursus på Den Nordiske Storylinekonference "En nøkkel til fremtidens læring", Tønsberg, Norge, maj 2005.
- Bell, S. (2005b): *Thirty Years of Storyline.* Keynote Speech på Den Nordiske Storylinekonference "En nøkkel til fremtidens læring", Tønsberg, Norge, maj 2005
- Falkenberg, C. (2005a): Mailkorrespondance, telefonsamtaler, oktober-december 2005
- Falkenberg, C. (2005b): *Storyline - et værktøj til faglig læring og demokratisk dannelse.* Keynote Speech på Den Nordiske Storylinekonference "En nøkkel til fremtidens læring", Tønsberg, Norge, maj 2005
- Harkness, S. (2005): *Presentation on Book-Based Storylines.* Den Nordiske Storylinekonference "En nøkkel til fremtidens læring", Tønsberg, Norge, maj 2005

¹⁰ Stavefejl i rapporten

Meldgaard, K. (2005): Mailkorrespondance, telefonsamtaler, november 2005

Mosegaard, F. (2005): Mailkorrespondance, telefonsamtaler, oktober-november 2005

Rasmussen, A. (2005): Mailkorrespondance, telefonsamtaler, oktober-november 2005

Bilag 1: Foreløbig projektbeskrivelse, Mediehuset

(Fougts 2006)

Udkast til projektbeskrivelse

Mediehuset

En sammentænkning af mediepædagogik og storylinemetodik

Baseret på Cecilie Falkenbergs storylineforløb "Lokalradioen"
til gennemførelse i februar-marts 2006 i 10.a på Rosenlundskolen, Ballerup

ved **Simon Fougts**, stud.pæd.,
dansk lærer i 10.a på Rosenlundskolen

i samarbejde med

Cecilie Falkenberg, cand.pæd.,
pædagogisk konsulent CVU København & Nordsjælland,

Jeppe Bundsgaard, ph.d.,
Adjunkt, DPU

*4. udgave
December 2005*

Indhold:

Bilag 1: Foreløbig projektbeskrivelse, Mediehuset.....	24
I.I. Mediehuset	26
I.II. Storylinemetoden	27
I.III. Smart Site Publisher	28
I.IV. Mediehusets hjemmeside.....	28
I.IV.I De interaktive assistenter og samarbejdsplatforme.....	28
I.IV. Praksis.....	30
II. Formål.....	30
II.I Danskfaglige mål	31
II.II Mediefaglige mål	32
III. Praktiske foranstaltninger.....	33
III.I. Tekniske krav og specifikationer.....	33
IV. Storylineforløbet "Lokalradioen".....	33

I. Overordnet projektbeskrivelse

Med udgangspunkt i Cecilie Falkenbergs storylineforløb "Lokalradioen" gennemføres et storylineforløb, "Mediehuset", i 10.a i dansk på Rosenlundskolen, Skovlunde, februar-marts 2006, med danskfaglige, prøvereleverante samt dannelsesmæssige mål.

Formålet er at udforske mødet mellem mediepædagogik og storylinemetodik, samt at afprøve og teste CMS-programmet "Smart Site Publisher" af Jeppe Bundsgaard.

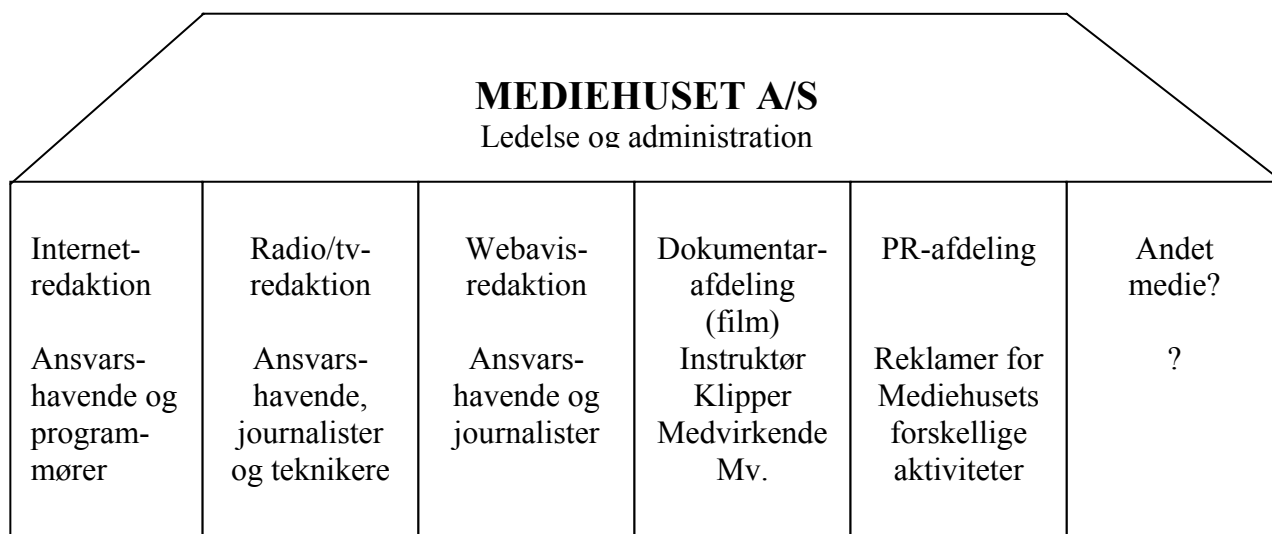
"IT skal integreres i undervisningen alle obligatoriske fag ... på alle klassetrin"
(Bryderup 2002:47).

"... anvendelsen af IT skal udgøre en afgørende forskel i de enkelte forløb, for eksempel ved at fungere som et specialiseret værktøj i undervisningen eller som katalysator for pædagogiske mål med undervisningen"
(Bryderup 2002:24)

"Er IT den fjerde grundlæggende kulturkompetence?"
(Sørensen og Olesen 2000:205).

I.I. Mediehuset

Selskabet "Mediehuset" er forankret i lokalsamfundet i Ballerup og består af en ledelse og 5-6 forskellige afdelinger, der fokuserer på forskellige medier, som eleverne gennem forløbet skal opnå kendskab til og blive fortrolige med.



Forløbet igangsættes med en byggetilladelse og sendetilladelse fra borgmesteren (er aftalt med Ove E. Dahlsgaard, borgmester i Ballerup)

Selve strukturen hentes fra Cecilie Falkenbergs forløb "Lokalradioen". Denne storyline bearbejdes og omstruktureres med mere dansk- og mediefaglige indholdspunkter.

I.II. Storylinemetoden

Storylinens narrative struktur indebærer, at forløbet er bygget op omkring tid, sted, personer - og nogle hændelser. I dette tilfælde foregår storylinen i nutiden i et fiktivt Mediehus i Ballerup Kommune, hvor der arbejder en række journalister, tv-folk, PR-folk osv. Eleverne kreerer hver en eller flere figurer i det fiktive univers, hvor "Mediehuset" skal drives som lokalt nyhedscenter. I dette rum foregår den danskfaglige læring.

Der findes forskellige opfattelser af, hvad storyline er. I dette projekt tages udgangspunkt i Cecilie Falkenbergs definition og forståelse af storylinemetoden:

"Storylineforløb er tematiske, problemorienterede undervisningsforløb, hvor undervisningen er fremadskridende som en fortælling - følger en storyline.

Denne fortælling, som er konteksten for den faglige og sociale læring, forfattes af elever og lærere i fællesskab – deraf medejerskabet til projektet.

Denne oplevelsesprægede tilgang udfordrer eleverne, så de lærer ved at udforske, opdage, reflektere, samtale, handle og visualisere deres forestillinger. Ved derigennem at erkende konsekvenserne af deres dispositioner kommer de til at udvide deres forståelse af verden.

Eleverne skal vide, at deres egen kreative og argumenterede tænkning er afgørende."

"Et storylineforløb er tilrettelagt, så der arbejdes:

- A. i fortællingens form. En fortælling deltagerne er medforfattere til
- B. sådan, at den faglige og saglige læring sker i den kontekst, storylinen giver
- C. sådan, at der tages udgangspunkt i den viden om verden, eleverne allerede har, og at denne forståelse udfordres
- D. problemtaklende
- E. sådan, at eleverne er aktive i læringsprocesserne
- F. sådan, at elevernes kreative og argumenterede tænkning værdsættes og
- G. sådan, at fortællingen visualiseres ved, at eleverne skaber modeller af deres forestillinger.

(Enggaard og Falkenberg In Press:4)

Undervisning med storylinemetoden foregår på tre niveauer:

Fortællingens niveau, altså selve storylinens narrative forløb i et fiktivt univers. På dette niveau har eleverne kreeret figurer i det fiktive rum.

Forfatterens niveau, hvor eleverne er aktivt meddigtede, og på den måde med til at fylde indhold i organisationens ramme. Her ligger første mulighed for et metaniveau, idet eleverne må forholde sig til fortællingens niveau, når de meddigter.

Undervisningens niveau, hvor læreren dels gør sig nogle overvejelser om faglig og saglig læring, men hvor også eleverne er med, da eleverne ved, at de går i skole for at lære noget.

(Falkenberg og Håkonsson 2000:kap.10)

Det skal overvejes, om eleverne i forløbet forbliver på én redaktion og derved kun opnår dansk- og mediefaglig kompetence på et område, eller om der måske i firmaet er en "turnusordning".

Cecilie Falkenberg deltager i forløbet som konsulent på storylinemetoden.

I.III. Smart Site Publisher

Som det bærende, mediebaserede undervisningsmateriale i forløbet anvendes Jeppe Bundsgaards CMS-program "Smart Site Publisher" (SSP). CMS står for "Content Management System", der betyder at en hjemmeside laves direkte på nettet uden at skulle uploades. I populær tale er det en software, der giver "almindelige mennesker" uden specielt computerkendskab mulighed for at lave en hjemmeside. SSP er forløbets primære struktur- og kommunikationsmiddel.

SSP anvendes i fortællingens niveau som primært kommunikationsredskab mellem figurerne, ligesom det anvendes af Mediehusets internetredaktion til at fremstille husets hjemmeside, hvorfra også webavisen, radio/tv-udsendelser og dokumentarfilm og reklamer kan ses/hentes.

På forfatterniveauet har eleverne mulighed for at foreslå og diskutere hændelser, og endelig anvendes SSP i undervisningens niveau (eleverne) til samarbejdsplatform, digital logbog og som primært kommunikationsmiddel mellem lærer og elever, teknikere og elever, og eleverne indbyrdes.

Mediehusets hjemmeside lægges op i et subdomæne på Rosenlundskolens hjemmeside eller lign. Simon har undersøgt de tekniske krav hos Zitech, og domænet lever ikke op til kravene. Vi skal have en apacheserver – som Simon har ansøgt om hos it-rådet og fået tilladelse hertil. Domænet er ikke købt endnu.

Jeppe Bundsgaard deltager i forløbet som tekniker på de indre linjer, som mediekonsulent og som forsker fra DPU.

I.IV. Mediehusets hjemmeside

Mediehusets hjemmeside opbygges i forskellige lag i SSP. Hjemmesiden anvendes i alle storylinens niveauer (fortællingens, forfatterens, undervisningens).

SSP skal desuden anvendes til på undervisningens niveau visualisering af storylinens figurer, hændelser og de produkter, og det skal fungere som det fiktive rum, hvori handlingen udspiller sig.

Administrator-lag: Simon er administrator og som lærer i 10.a den juridisk ansvarlige for hjemmesidens indhold. Derfor skal han have mulighed for at censurere og redigere med en overordnet kode, kun han har adgang med. Jeppe gives dog også administratoradgang.

Produkt-lag (publikationslag): På dette lag publiceres alle produkterne – dvs. internetsider, radioudsendelser, dokumentarfilm, webavis, reklamer m.v. Denne side skal være frit tilgængelig for alle.

Proces-lag (undervisningsrum): I dette bagvedliggende lag har alle medvirkende adgang med kode. Her arbejder eleverne dels med deres forskellige produkter, inden de offentliggøres, ligesom Mediehusets "intranet" ligger i dette virtuelle rum med firmaets interne sager, fx personalepolitik, etiske regler osv. Her kan også eleverne chatte fagligt sammen, få råd af hinanden og bede om hjælp, også hos læreren/teknikeren – altså en teknisk konference, hvor Jeppe kan følge med og rådgive. De interaktive assistenter ligger også i dette lag

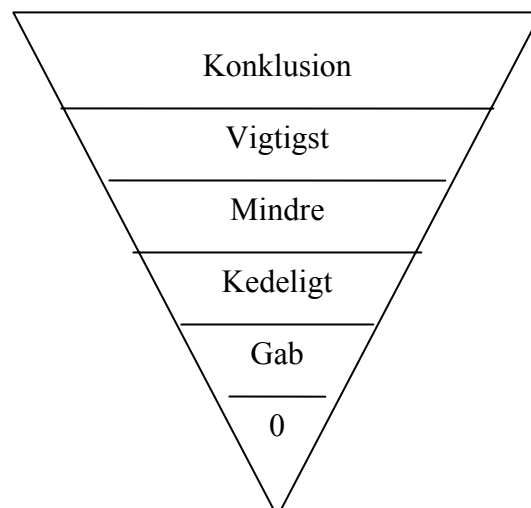
I.IV.I De interaktive assistenter og samarbejdsplatforme

I proces-laget findes også de interaktive assistenter, som Simon – eller eleverne – udarbejder. En interaktiv assistent leder eleverne igennem en struktureret følge af aktiviteter med henblik på opgaveløsning. Assistenten kan integrere elevens input tidligere i forløbet, og computeren anvendes

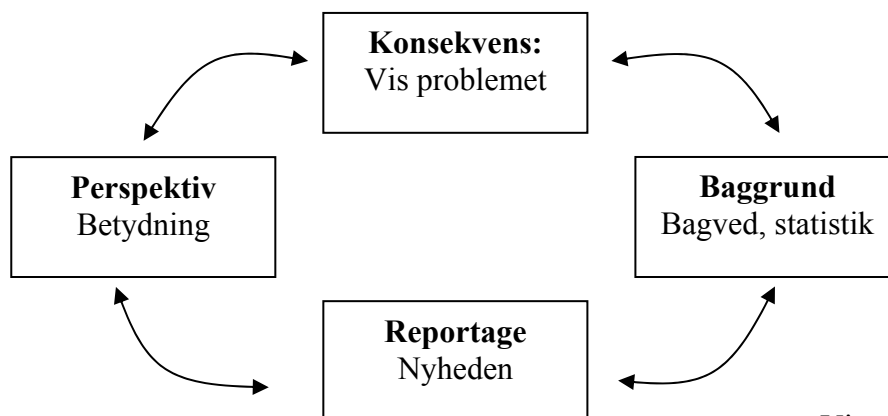
dermed interaktivt til at strukturere. I det konkrete storylineforløb skal udvikles interaktive assistenter inden for følgende områder:

- Tekst- og kommunikationsanalyse
 - Argumentation: Påstand, Belæg, hjemmel
 - Responsgivning
 - Komposition
 - Interview – forskellige typer (Viemose)
 - Avisens genrer
 - Nyhedstrekanten
 - Feature
 - Læserbrev
 - Leder
 - Søgning på nettet
 - Radiomontage
 - Klipping
 - Effektløde
 - Forgrunds- eller baggrundsmusik
 - Dokumentarfilm
 - Optagelse
 - Kameravinkler og –føring
 - Lyssætning
 - Klipping
 - Effektløde
 - Forgrunds- eller baggrundsmusik
 - Evaluering
 - produkter, fortælling, proces
- Mv.

Nyhedstrekanten



Viemose (2004) s. 47

Feature

Viemose (2004) s. 48

De interaktive assistenter skal imødekomme problemet med integration af faglighed i projektorienteret undervisning. De skal altså assistere eleven i tilegnelse af færdigheder.

Endvidere skal der oprettes samarbejdsplatforme, så eleverne kan give hinanden respons i processen.

I.IV. Praksis

Simon, dansk- og klasselærer i 10.a på Rosenlundskolen, er som lærer i 10.a faglig ansvarlig og står for den praktiske udførelse.

Desuden står Simon for – i samarbejde med Cecilie – at ombearbejde storylineforløbet "Lokalradioen" til "Mediehuset", samt for udviklingen af de nødvendige interaktive assistenter.

Forløbet medfører enkelte ombytninger i årsplanen, således at forløbet gennemføres uge 8-12 2006 i alle dansk- og samfundsfagslektioner, i alt 9 om ugen.

II. Formål

Forløbet skal kvalificere eleverne danskfagligt på især kommunikations- og medieområdet, hvorved de bl.a. skal kunne gå til henholdsvis FSA og FS10. Formålet uddybes i den følgende og er endnu ikke færdigbeskrevet.

Projektet har følgende overordnede mål

- at udforske og afprøve muligheder for det digitale klasseværelse
- at sammentænke mediepædagogik og storylinemetodik
- at undersøge og udvikle nye undervisningsformer i dansk
- at danne eleverne mediemæssigt
- at lære eleverne om digital billed- og lydredigering
- at eleverne udvikler handlekompetence
- andet?

Der bør udarbejdes en mere formel projektbeskrivelse, kombineret med – når forløbet er gennemført – en rapport?

II.I Danskfaglige mål

(fra "Slutmål for faget dansk"):

Det talte sprog

- udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en sammenhængende og disponeret form
- bruge hjælpemidler til støtte for mundtlig fremstilling
- lytte aktivt i samtale og være åbne og analytiske, når de vurderer deres egen og andres mundtlige fremstilling

Det skrevne sprog - læse

- bruge forskellige læsemåder, der er afpasset læseformål, genre og medie
- forholde sig åbent og analytisk til tekster fra forskelligartede medier
- opnå og vise indsigt i forskelligartede teksters og teksttypers egenart og virkemidler
- forstå og bruge forskellige trykte og elektroniske kildetyper (tekster, billeder og lyd) målrettet og kritisk, herunder udvælge, bearbejde og sammenfatte det væsentlige i teksten i forhold til læseformål

Det skrevne sprog - skrive

- skrive forståeligt, klart og varieret i en form, der passer til situationen
- udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en sammenhængende og disponeret form
- styre skriveprocessen fra ide til færdig tekst
- anvende og forholde sig til korrekt sprog, retstavning og tegnsætning i egne og andres tekster
- anvende layout så tekst og billeder understøtter kommunikationen
- skrive på computer med hensigtsmæssig skriveteknik
- indgå i dialog om egne og andres skriftlige fremstillinger
- bruge informationsteknologi til at organisere, tydeliggøre og præsentere information til en bestemt målgruppe

Sprog, litteratur og kommunikation

- gøre rede for sproget som handlemulighed og anvende det i en form, der passer til situationen
- tilegne sig kundskaber om sprog og sprogbrug, bl.a. bevidsthed og viden om sprogformer, om sproglig stil og korrekthed samt om sprogets virkemidler, funktion og opbygning
- have indsigt i sprog, teksters og forskelligartede mediers æstetik og gøre rede for samspillet mellem sprog, indhold, genre og situation
- gøre rede for og vurdere etiske, æstetiske og historiske aspekter i tekster og andre udtryksformer
- gøre rede for litterære genrer, fremstillingsformer, fortælleknikker og virkemidler og anvende dem i en form, der passer til situationen
- tilegne sig kundskaber om trykte og elektroniske medier, billedkunst, film og drama og udtryksformernes sprog og æstetik
- anvende informationsteknologi til lyd- og billedforløb i fiktive og ikke-fiktive udtryksformer og multimedier i en form, der passer til situationen
- søge forskellig slags information og anvende den bevidst i en form, der passer til situationen.

II.II Mediefaglige mål

fra "Rosenlundskolens IT-plan":

A. It- og mediestøttede læreprocesser

Digitale undervisningsmaterialer

- bruge digitale undervisningsmaterialer
- bruge it- og mediebaserede værktøjer i procesorienterede arbejdsformer
- forholde sig til it- og mediebaserede arbejdsformer

Logbog og portfolio

- bruge og forholde sig til en digital logbog og portfolio

Eksperimenter og simulering

- bruge it- og medieværktøjer til at eksperimentere og simulere med som en del af et læreforløb
- forholde sig til eksperimenter som en del af læreforløb

Elektroniske platforme

- bruge en elektronisk platform til læring og kommunikation
- forholde sig til læreforløb på en elektronisk platform
- forholde sig til regler og adfærdsnormer på elektroniske platforme

C. Produktion og analyse

Skabe og producere

- producere og arbejde med tekster på computeren
- optage og arbejde med lyd på computeren
- optage og arbejde med billeder på computeren
- optage og arbejde med video på computeren
- producere tekst-, lyd-, billede-, video- og multimedieprodukter ud fra kommunikative, æstetiske og etiske overvejelser

Analyse og vurdering

- forholde sig til tekst-, lyd-, billede-, video- og multimedieprodukter ud fra kommunikative, æstetiske og etiske overvejelser
- forholde sig til form, indhold og medie i en konkret kommunikationssituation

D. Kommunikation

Offentliggørelse - publicering

- bruge it- og medieværktøjer til at offentliggøre digitale produkter
- forholde sig til elektronisk offentliggørelse af digitale produkter

Kommunikation

- bruge elektroniske platforme på internettet
- bruge regler og normer for acceptabelt sprogbrug og adfærd på nettet
- vurdere konsekvenser af elektronisk offentliggørelse til alle eller specifikke målgrupper
- forholde sig til information og kommunikation i netbaserede fællesskaber

Kommunikation og samfund

- forholde sig til it- og mediebaserede kommunikationsværktøjers betydning for den enkelte og samfundet

III. Praktiske foranstaltninger

Da forløbet mere eller mindre fuldstændigt er digitalt baseret, kræves et antal bærbare computere med trådløs internetadgang, så både elever, lærere og konsulenter kan kommunikere digitalt. Det kunne også være en fordel, hvis lærerens computer kunne modtage sms'er?

Simon undersøger mulighederne for evt. sponsorat. I baghånden har vi Rosenlundskolens "bærbare" udlånskasse med 12 bærbare computere med trådløs internetadgang, som måske vil være klar til februar 2006.

III.I. Tekniske krav og specifikationer

- 12 bærbare computere med trådløs internetadgang og adgang til Rosenlundskolens intranet
- Adgang for Simons bærbare til Rosenlundskolens intranet, samt sms-modul?
- 2-4 digitale videokameraer til dokumentarafdelingen (har Rosenlundskolen?)
- Digital videoredigering (har vi på PC, ligesom mindst 4 elever i klassen ved hvordan det bruges)
- Digitalt optage- og redigeringsudstyr til radio (kunne evt. lånes af elever – fx mp3-afspillere og minidisc). Enkelte elever i klassen ved hvordan (erfaring fra skoleradio)
- Andet?

IV. Storylineforløbet "Mediehuset"

Storylinen "Mediehuset" følger i arbejdsskema (7 sider).

Endvidere vedlagt skitsediagram over husets hjemmeside (1 side).

Storylineforløbet er ikke færdigbearbejdet i forhold til de danskfaglige mål.

Er udeladt i versionen til download

Bilag 2: Fred Rendells definition af god undervisning, 1989

(Rendell 1989:3f)

"What we can look for is a model of procedure which will have the following features:

(a) It should start from the notion that the world around us is complex and many-layered and that the child has some notions of his own already as to how it works.

(b) It should have a storyline sequence which children can follow –

1. Set the scene in place and time
2. Introduce people and/or animals.
3. 'Figure out' the way of life.
4. Cause incidents to occur which have to be dealt with.

(c) It should employ the general strategy of enquiry which is naturally carried out by human beings; problem-tackling. (See later with reference to 'science'.)

(d) It should exemplify ways of dealing with the problem of the 'right' answer by incorporating what children know already, or can suggest as possible outcomes.

(e) It should demonstrate that the child's ideas are negotiable if he can support them with argument; that such a skill is transferable across across many situations.

(t) It should provide opportunities for the child to work as a participant agent in his own learning within the class, within a group, or as an individual. He should be caused to bring what he knows, or can imagine, to the tasks in hand.

(g) It should present the need for referential skills as a natural outcome of making the child think for himself since such thinking has to be evaluated.

These seven criteria may sound ambitious, but, if they can be satisfied, they present us with a powerful instrument for learning to make coherent sense of the world around us and of our place within it.

It should be noted here that there has been no mention of subjects or integration with regard to the model. It may well be that argument about these has thus far caused more confusion than understanding amongst teachers.

...

Perhaps we can follow this advice by

- (1) creating a context with the active involvement of the child.
- (2) giving him tasks which arise from that context which he sees as significant and meaningful within it.
- (3) giving him opportunities to develop his understanding and knowledge of the world with the support of the context.

This context is what I call a **Topic Study** [min fremhævning] and the example we now explore is called 'Early Islanders'."

Bilag 3: Falkenberg og Håkonssons storylinedefinition, 1994

(Falkenberg og Håkonsson 1994:8)

Storyline er "... tematiske undervisningsforløb med bestemte pædagogisk-didaktiske intentioner og med en særlig struktur, hvor det karakteristiske er, at undervisningen ikke kredser om et centralt emne, men er fremadskridende som en fortælling – følger en storyline"

Bilag 4: Steve Bells storylinedefinition, 1998

Glasgow, March 1998.

(Bell 2005a)

"If I as a teacher am

- starting with what the learners knows?
- asking key questions and creating context through story?
- using a wide range of learning activities?
- encouraging learners to create their own conceptual model first?
- testing their hypotheses by questioning and research?
- treating and displaying their work with respect?
- using co-operative learning techniques and appropriate groupings?
- employing teaching structures which support success?
- challenging learners with differentiated tasks?
- assessing students' work in a relevant and constructive way?
- involving parents and informing them about student learning?

I am using storyline"

Bilag 5: Falkenberg og Håkonssons storylinedefinition, 2000

(Falkenberg og Håkonsson 2000:29)

"DEFINITION:

Storylinemetoden består i tematiske, problemorienterede undervisningsforløb, hvor det karakteristiske er, at undervisningen ikke kredser om et centralt emne, men er fremadskridende som en fortælling - følger en storyline. Børnene bliver ikke belært, men udfordret.

De lærer i en oplevelsespræget tilgang ved at opdage, udforske, reflektere, samtale og handle. De kommer i fortællingens univers til at arbejde med den virkelighed, de kender, så de udvider deres forståelse af verden – understøttet af visualiseringen af deres forestillinger. En vigtig pointe er, at børnene hele tiden bliver klar over, at deres egen kreative og argumenterede tænkning er værdifuld."

I brødteksten tilføjes

"Storylineforløb er tilrettelagt, så der arbejdes:

- A. i fortællingens form
- B. sådan, at den faglige og saglige læring sker i den kontekst, storylinen giver
- C. sådan, at der tages udgangspunkt i den viden om verden, eleverne allerede har, og at denne forståelse udfordres
- D. problemtaklende
- E. sådan, at eleverne er aktive i læringsprocesserne
- F. sådan, at elevernes kreative og argumenterede tænkning værdsættes og
- G. sådan, at fortællingen visualiseres ved, at eleverne skaber modeller af deres forestillinger!"

Bilag 6: Storylineundersøgelsen 2005

I. Baggrund

Undersøgelsen 2005 blev foretaget via en hjemmeside med spørgeskema, udarbejdet i CMS-programmet "Smart Site Publisher". Den blev startet d. 30. oktober 2005 ved at gøre opmærksom på hjemmesiden med spørgeskemaet i følgende fagkonferencer i Skolekom for folkeskolelærere¹¹:

Biologi FSK	Fysik/Kemi FSK	Musik FSK
Billedkunst FSK	Geografi FSK	Natur/Teknik FSK
Dansk FSK	Historie FSK	Naturfag 7-9 FSK
Engelsk FSK	Kristendom FSK	Samfundsfag FSK
Fransk FSK	Matematik FSK	Tysk FSK

Indlægget i fagkonferencerne lød

Kære kollega

Sideløbende med min lærerarbejde læser jeg cand.pæd. i didaktik mshp dansk på Danmarks Pædagogiske Universitet. I forbindelse med en afhandling har jeg lavet et kort spørgeskema, der består af 10 spørgsmål om brug af storylinemetoden i folkeskolen. Det tager op til 15 min. at besvare.

Du kan gå direkte til undersøgelsen ved at klikke på dette link: <http://www.zyssinc.dk/ssp/storyline>

Jeg vil blive meget glad, hvis du vil afse lidt tid til at besvare skemaet, så jeg kan få empirisk indblik i hvordan, i hvilke fag, på hvilke klassetrin og af hvilke lærere, storylinemetoden anvendes i folkeskolen, samt lærernes syn på elevernes faglige udbytte ved brug af storylinemetoden i forhold til anden undervisning. Resultaterne skal ligeledes holdes sammen med resultaterne fra en lignende, men mere omfattende undersøgelse, foretaget under Danmarks lærerhøjskole i 1994-95.

Besvarelsen er anonym, og du vil ikke blive kontaktet efterfølgende. Undersøgelsen ligger på adressen: <http://www.zyssinc.dk/ssp/storyline>

Med venlig hilsen

Simon Foug

stud.pæd., DPU

Lærer på Rosenlundskolen, Skovlunde

Simon.Foug@skolekom.dk

simon@zyssinc.dk

¹¹ FSK står for folkeskolelærer-konference, altså konferencer, hvor kun folkeskolelærere har adgang.

Spørgeskemaet indeholdt ti spørgsmål, først nogle faktuelle, dernæst detaljerede spørgsmål om gennemførte storylineforløb og endelig generelle synspunkter på metoden.

1. Angiv dit køn
 2. Hvor mange år har du været lærer? (Skriv kun hele tal)
 3. I hvilket postnummer ligger din skole?
 4. Hvordan har du fået kendskab til storylinemetoden?
 5. Hvilke storylines har du arbejdet med?
 - a. Klassetrin
 - b. Storylinens titel
 - c. Over hvor mange uger strakte forløbet sig?
 - d. Hvilke fag indgik i storylinen?
- [På pågældende side var det muligt at udfylde op til fem storylineforløb]
6. Finder du storylinemetoden velegnet til
 - a. Tilegnelse af nye færdigheder (ved at)
 - b. Træning af færdigheder
 - c. Tilegnelse af nye kundskaber (ved hvorfor/hvordan)
 - d. Træning af kundskaber
- [Ved hvert af de fire spørgsmål var det muligt at angive uddybende kommentarer]
7. Hvad er din primære begrundelse for at anvende storylinemetoden?
 8. Hvilke pædagogiske og faglige styrker ser du i storylinemetoden?
 9. Hvilke pædagogiske og faglige svagheder ser du i storylinemetoden?
 10. Hvilken indflydelse på din øvrige undervisning har brug af storylinemetoden medført?

Undersøgelsen blev afsluttet d. 17. november 2005, hvor datamaterialet blev gjort op og analyseret. 77 respondenter havde besvaret spørgeskemaet. 3 blev sorteret fra pga. uforståelige eller useriøse svar. Dermed var der 74 respondenter, der blev analyseret.

- *Undersøgelsen 1995 havde 46 skemaer med 52 lærere som datamateriale.*

II. Usikkerhed

UNI-C, firmaet bag Skolekom, laver ikke statistik på, hvor mange *folkeskolelærere*, der bruger Skolekom dagligt, men oplyser at ca. 1/3 af *alle* brugere (altså også elever, gymnasielærere osv.) anvender Skolekom dagligt, og at ca. 25 % af alle registrerede brugere mindre end en gang om ugen.¹² Undersøgelsen viser med andre ord kun en tendens om, hvordan og hvor metoden anvendes i folkeskolen.

- *Undersøgelsen 1995 blev foretaget ved at sende breve ud til de interesserede lærere, der havde henvendt sig på baggrund af en annonce i Folkeskolen.*

¹² Jens Riemenschneider, UNI-C Support. Mail-korrespondance 7.-12. november 2005

III. Resultater

1. ANGIV DIT KØN			
Mand	Kvinde	Ukendt	Sum
12	62	0	74
16,2 %	83,8 %	0 %	100 %

- Det iagttages, at forholdsvis flere mænd anvender storylinemetoden 10 år efter.
I undersøgelsen 1995 var 2 ud af 52 respondenter mænd.

2. HVOR MANGE ÅR HAR DU VÆRET LÆRER?					
0-9	10-19	20-29	30-	Ukendt	Sum
33	9	15	16	1	74
44,6 %	12,2 %	20,3 %	21,6 %	1,3 %	100 %

- Der iagttages en forskydning i aldersgruppen, der anvender storylinemetoden. 33 har *under* 10 års erfaring (44,6 %), mens 31 har *mere end* 20 års erfaring (41,9 %), altså en forskydning i forhold til 1995 med flere yngre lærere. Dette kan forklares med, at 34,3 % angiver kurser som kilde til kendskab med metoden og 25,5 % angiver seminariet (spørgsmål 4).
I undersøgelsen 1995 var 31 ud af 52 "modne kvinder" mellem 41-50 år. Ingen lærere i undersøgelsen 1995 var under 30 år.

3. I HVILKET POSTNUMMER LIGGER DIN SKOLE?										
1000-1999	2000-2999	3000-3999	4000-4999	5000-5999	6000-6999	7000-7999	8000-8999	9000-9999	Ukendt	Sum
Det centrale København	Hovedstadsområdet	Nord-sjælland og Bornholm	Vest-, Midt- og Sydsjælland	Fyn og øerne	Sønderjylland	Vestjylland	Østjylland	Nordjylland		
0	10	6	11	6	8	12	12	8	1	74
0 %	13,5 %	8,1 %	14,9 %	8,1 %	10,8 %	16,2 %	16,2 %	10,8 %	1,3 %	100 %

- Det iagttages, at ingen lærere med arbejde i det centrale København har besvaret spørgeskemaet.
I undersøgelsen 1995 var lærere fordelt geografisk nogenlunde på samme måde.

4. HVOR HAR DU FÅET KENDSKAB TIL STORYLINEMETODEN?									
Kurser	Seminariet	Kolleger	Hørt/læst Litteratur	Øvrige	Praktik	Ukendt	Videreuddannelse	Sum	Flere respondenter har angivet mere end 1 kilde
35	26	17	16	3	2	2	1	102	
34,3 %	25,5 %	16,7 %	15,7 %	2,9 %	1,95 %	1,95 %	1 %	100 %	

- Det iagttages, at især kursusvirksomhed og læreruddannelsen udbreder kendskabet til metoden. I forhold til kursusvirksomhed har der været et massivt udbud, hvorfor det ikke er overraskende. Det er nyt, at metoden også præsenteres på læreruddannelsen.
I undersøgelsen 1995 var det især kursusvirksomhed, der udbredte kendskabet. Det må antages, at metoden dengang i yderst begrænset omfang blev præsenteret for lærerstuderende.

5. HVILKE STORYLINES HAR DU ARBEJDET MED?								
a. Klassetrin								
0.-2.kl.	2.-3.kl.	0.-6.kl.	3.-4.kl.	5.-6.kl.	7.-8.kl.	8.-10.kl.	9.-10.kl.	Sum
32	2	2	43	42	24	1	8	154
20,8 %	1,3 %	1,3 %	27,9 %	27,3 %	15,6 %	0,6 %	5,2 %	100 %
78,6 %					21,4 %			100 %
<p>● Det iagttages, at 121 ud af 154 storylineforløb er gennemført i 1.-6.kl. (78,6 %). <i>Undersøgelsen 1995 havde samme resultat (78,9 %).</i></p>								
b. Storylinens titel								
Tværfaglige forløb, 1.-6.kl., MED DANSK								
Fortløbende tæller	Storylinens titel i alfabetisk orden				Klassetrin	Område-tæller		
1.	3.@				4	96		
2.	Aladdin				2 2			
4.	Ali Baba og de fyrretyve røvere				0 1 2			
7.	Anne Franks dagbog				6			
8.	Butiksgaden				1 2 2 5 5			
13.	Byen				1			
14.	Cirkus				2			
15.	Danmarks oldtid				3			
16.	Danske dyr				3 4 5 6			
20.	Den globale pizza				5			
21.	Den store verden				1			
22.	Det er min bedstefar, der er julemanden				2			
23.	Det offentliges bygninger				3-4			
24.	Dinosaur				5			
25.	Dragen				2-3			
26.	En god ven				2			
27.	Esben				5			
28.	Et feriested				3 4 5 6			
32.	Eventyr				1-2 1 3			
35.	Familien				2 2 4 6			
39.	For fulde sejl				4 5			
41.	Fritid				2			
42.	Fugle				6			
43.	Grønland				3			

Fortløbende tæller	Storylinens titel i alfabetisk orden	Klassetrin
44.	Havnen	4-6
45.	Huse	1
46.	Hvaler	4
47.	Indianerne	4
48.	"Kartoflen" (Cecil Bødker)	3
49.	Kongens Danmark	0-4
50.	Korstogene	6
52.	"Krageungen" (Bodil Bredsdorff)	5 5
53.	Krydstogt Nordisk Baltikum	3 4 5 6
57.	Livet på middelalderborgen Spøttrup	4 5 6
60.	Loppemarked	3-4
61.	Middelalderen	1
62.	Munke og nonner	4
63.	Nisserne	1 2 2 3
67.	Offentlig og privat	6
68.	Ole og koglefolket	2
69.	Omkring os	2-3
70.	Opdagelsesrejsende	5 6
72.	Pirater	2 3
74.	På cykeltur/rundrejse i Danmark	3 3 3 3
78.	På rejse med Columbus	5
79.	På rejse med familien	4
80.	Rasmus på farten	5
81.	Rejsen	3
82.	Skagen	6
83.	Skolens arbejdsmiljø	6
84.	Skolen i gamle dage	4
85.	Skoven	5
86.	Spor gennem Australien	6
87.	Stenalder	3
88.	Trolde	3 3
90.	Udvandring til Amerika	6
91.	Vikinger	3 4
92.	Vanten	2
93.	Øen	2 3 5 6

Tværfaglige forløb, 7.-10.kl., MED DANSK			
Fortløbende tæller	Storylinens titel i alfabetisk orden	Klassetrin	Område-tæller
97.	Besat	8	12
98.	Byen	9	
99.	Byggeriet	7	
100.	Danskhed	9	
101.	Det gamle Grækenland	7	
102.	Dragen	7	
103.	Europa	7	
104.	For fulde sejl	7	
105.	Landbrug	7	
106.	Skolens arbejdsmiljø	7	
107.	Sørejsen	7	
108.	Ungdomshuset	7	
KUN DANSK 1.-6.kl.			
109.	"Børnene i Kragevig" (Bodil Bredsdorff)	5	11
110.	Den grimme ælling (H.C. Andersen)	4	
111.	Et feriested	5 6	
113.	Naboer	3	
114.	"Krageungen" (Bodil Bredsdorff)	4	
115.	Middelalderen	2	
116.	Polle i skabet	1	
117.	Trolde	3	
118.	Universet	2	
119.	Øen	4	
KUN DANSK 7.-10.kl.			
120.	Avisen	10	1
UDEN DANSK 1.-6.kl.			
121.	Byen	2	14
122.	Familien	6 6	
124.	Matematik i dagligdagen	4	
125.	Matematikbyen	3	
126.	Sex	5	
127.	Anne Franks dagbog	6	
128.	Lokalhistorie	3	
129.	Mozart	4	
130.	A trip to London	6	
131.	Circus in town	4	
132.	My street	6	
133.	My town	5	
134.	The McDowell Castle	5	

UDEN DANSK 7.-10.kl.			
Fortløbende tæller	Storylinens titel efter fag	Klassetrin	Område-tæller
135.	Familien	7 7 8 8 9 10	20
141.	Opret et firma	8	
142.	Space	8	
143.	Fysikhuset og Kemifamilien Tweistein	8-10	
144.	Retssal	9	
145.	Vi rejser i rummet	7	
146.	Ghost and scary stories	8	
147.	Tourist in London	8	
148.	The Island	7	
149.	Die Familie	9	
150.	Die Familie	7	
151.	Die Häuser	8	
152.	Drei Strassen weiter	9	
153.	Reisen	8	
154.	La rue de la francophonie	7	

- Der er ikke blevet spurgt til, hvem der har lavet storylinen. I titlerne genkendes Finn Mosegaards og Cecilie Falkenbergs, Anelise B. Rasmussen og Ingelise Jørgensens m.v.

Halvdelen af forløbene i undersøgelsen 1995 var skabt af lærerne selv, mens størstedelen af de udefra hentede var Finn Mosegaards.

c. Over hvor mange uger strakte forløbet sig?

1	2	3	4	5	6	7	8	9-	Ukendt	Sum
16	18	28	39	20	16	1	6	2	8	154
10,4 %	11,7 %	18,2 %	25,3 %	13,0 %	10,4 %	0,6 %	3,9 %	1,3 %	5,2 %	100 %

- Det iagttages, at det mest almindelige er, at forløbene varer 3-4 uger, og at forløbene sjældent varer over 6 uger.

Undersøgelsen 1995 har opgjort dette i timer, hvor det gennemsnitlige forbrug er ca. 38 timer, dog med 36 forløb, hvor timetallet var uoplyst.

d. Hvilke fag indgik i storylinen?											
<i>Tværfagligt med dansk*</i>		<i>Dansk alene**</i>				<i>Uden dansk***</i>			<i>Sum</i>		
108		12				34			154		
70,1 %		7,8 %				22,1 %			100 %		
*Fordeling på klassetrin, tværfagligt med dansk (næranalyse af 108 forløb)											
0-6kl.	1.kl.	2.kl.	3.kl.	4.kl.	5.kl.	6.kl.	7.kl.	8.kl.	9.kl.	10.kl.	Sum
8	8	17	19	13	16	15	9	1	2	0	108
7,4 %	7,4 %	15,7 %	17,6 %	12,1 %	14,8 %	13,9 %	8,3 %	0,9 %	1,9 %	0 %	100 %
88,9 %						11,1 %				100 %	
**Fordeling på klassetrin, dansk alene (næranalyse af 12 forløb)											
1.kl.	2.kl.	3.kl.	4.kl.	5.kl.	6.kl.	7.kl.	8.kl.	9.kl.	10.kl.	Sum	
1	3	1	2	2	2	0	1	0	0	12	
8,3 %	25,0 %	8,3 %	16,7 %	16,7 %	16,7 %	0 %	8,3 %	0 %	0 %	100 %	
***Fordeling på fag, uden dansk (næranalyse af 34 forløb)											
Engelsk	Tysk	Fransk	Historie/Samfundsfag	Naturfag	Kreative fag	Sum					
8	5	1	5	14	1	34					
23,5 %	14,75 %	2,9 %	14,75 %	41,2 %	2,9 %	100 %					
<p>● Metoden anvendes mest i tværfaglige forløb med dansk. I 12 ud af 154 forløb oplyses dansk som eneste fag, mens dansk slet ikke indgår i 34 forløb. Her er det oftest i naturfag, efterfulgt af fremmedsprog, især engelsk. Metoden anvendes altså oftest tværgående.</p> <p><i>Undersøgelsen 1995 viste også, at metoden fortrinsvis anvendes tværgående, samt at metoden i udskolingen blev anvendt mest i fremmedsprog.</i></p>											

6. FINDER DU STORYLINEMETODEN VELEGNET TIL				
Spørgsmål	Ja	Nej	Ikke besvaret	I alt
Tilegnelse af nye færdigheder (ved at)?	47	8	19	74
	63,5 %	10,8 %	25,7 %	100 %
Træning af færdigheder?	46	9	19	74
	62,15 %	12,15 %	25,7 %	100 %
Tilegnelse af nye kundskaber (ved hvorfor)?	51	4	19	74
	68,9 %	5,4 %	25,7 %	100 %
Træning af kundskaber?	46	9	19	74
	62,15 %	12,15 %	25,7 %	100 %

- Det iagttages at det overvejende flertal af lærerne, der har besvaret spørgsmålet, anser metoden som velegnet til både tilegnelse og træning af færdigheder og kundskaber. Dog er der divergerende opfattelser. En enkelt lærer finder den aldeles uegnet til alt, mens de øvrige alle har mindst 3 ud af 4 positive tilkendegivelser.

Undersøgelsen 1995 havde nogenlunde samme resultat, dog forholdsvis lidt færre negative svar, men også med divergerende svar og alle har mindst 3 ud af 4 positive tilkendegivelser.

7. HVAD ER DIN PRIMÆRE BEGRUNDELSE FOR AT ANVENDE STORYLINEMETODEN?		
Motivation og medbestemmelse	15	31,9 %
Arbejdsformen (det narrative)	12	25,5 %
Tværfaglighed	5	10,6 %
Øvrige	4	8,5 %
Konstruktivisme i praksis	3	6,4 %
Mundtlighed	3	6,4 %
Mange intelligenser i praksis	3	6,4 %
Metoden er uanvendelig	1	2,15 %
Ingen	1	2,15 %
I alt	47	100 %

- Det iagttages, at især medbestemmelse og motivation sammen med arbejdsformens kendetegn, det narrative, angives som primær begrundelse.

Undersøgelsen 1995 viste nogenlunde det samme, stimulation, lysten til at arbejde, blev opfattet af respondenterne som en af de primære fordele.

8. HVILKE PÆDAGOGISKE OG FAGLIGE STYRKER SER DU I STORYLINEMETODEN?		
Udgangspunkt i den enkelte elev, undervisningsdifferentiering	14	30,4 %
Det sociale, samarbejde	12	26,1 %
Motivation, ansvar	11	23,9 %
Faglighed i anvendelse	3	6,55 %
De mange intelligenser i praksis	3	6,55 %
Tværfaglighed, flerfaglighed	2	4,3 %
Ingen som helst	1	2,2
I alt	46	100 %

- Det iagttages, at metoden opfattes som en udmærket måde at implementere undervisningsdifferentiering, samt at styrke de sociale relationer i klassen.

Undersøgelsen 1995 viste nogenlunde det samme, især betones det sociale.

9. HVILKE PÆDAGOGISKE OG FAGLIGE SVAGHEDER SER DU I STORYLINEMETODEN?		
Svagere elever kan have strukturproblemer	11	23,9 %
Risiko for for meget klippe-klistre	8	17,4 %
Faglige områder, der ikke passer ind i narrationen	7	15,2 %
Tid	6	13,0 %
Fagligheden ikke direkte målbar	5	10,9 %
Øvrige	4	8,7 %
Ingen	4	8,7 %
Metoden er uanvendelig	1	2,2 %
I alt	46	100 %

- Det iagttages, at en del lærere påpeger, at den forholdsvis løse struktur kan udgøre et problem for de fagligt svagere elever, samt at der er risiko for, at klippe-klistre-delen (fx fremstilling af dukkerne) tager for meget tid. Desuden påpeges problemet i, at nogle faglige områder, som "er i familie" med de emner, der indgår i narrationen, ikke kan passes ind.

Undersøgelsen 1995 spurgte specifikt til metoden i forhold til de svage elever, hvor der blev positivt tilkendegivet på muligheden for at integrere de fagligt svagere elever. Af problemer blev den faglige progression, samt lærer- og elevrollen, der skulle "læres", påpeget som problemområder.

10. HVILKEN INDFLYDELSE PÅ DIN ØVRIGE UNDERVISNING HAR BRUG AF STORYLINEMETODEN MEDFØRT?		
Ingen	12	26,7 %
Bruger "ingredienser" herfra	8	17,7 %
Opmærksomhed på kreativitet	7	15,6 %
Andet	6	13,3 %
Bruger nøglespørgsmål	4	8,8 %
Opmærksomhed på det narrative	3	6,7 %
Opmærksomhed på elevengagementet	3	6,7 %
Fokus på mål	2	4,5 %
I alt	45	100 %

- Det iagttages, at ca. 25 % ikke opfatter, at brug af metoden påvirker den øvrige undervisning, mens de resterende ca. 75 % angiver forskellige områder.

Undersøgelsen 1995 havde nogenlunde samme resultat. 25 % ser ingen indflydelse, de resterende påpeger forskellige områder.