

Innovative læreprocesser - og tilegnelsen af skolesprog



Bacheloropgave
22. april 2014

Mette Dela Myrup
bk10a140

Professionshøjskolen UCC
Blaagaard/KDAS

Vejledere:
Lilian Rohde
Stine Kragholm Knudsen



Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
Tese	3
Problemformulering.....	3
Valg af metode.....	3
Definitioner og begrebsafklaring.....	5
2. Teoretisk afsæt	6
Tre forståelser af innovationsfaglighed.....	6
– og et (kvalificeret) gæt på Undervisningsministeriets forståelse	7
Fire vidensformer.....	8
Kommunikativ undervisning	9
Kommunikativ kompetence og den kompetence sprogbruger	10
Hverdagssprog og skolesprog.....	11
Sprogtilegnelse.....	12
Genre pædagogik.....	13
At sprogliggøre innovation	14
3. Analyse og diskussion af empiri	15
Sprog som ”nøgle”	16
Den autentiske interaktion.....	16
Forhandling om betydning – forhandling om form	17
Den der nyskabelse	18
Delkonklusion	18
Kritik af empiri.....	19
4. Didaktiske overvejelser	20
Mål, mål, mål	20
Samspelet mellem felt, opdragsgiver, modtager og mål.....	20
Genrebestemte krav til afleveringen	23
Planlægning.....	23
Delkonklusion	25
5. Konklusion	26
Perspektivering.....	26
Litteraturliste.....	28
Bilag	31
Bilag 1: Uddrag fra projektbeskrivelse ”Rosenlund Innovationscamp 2013-14”	31
Bilag 2: Forkortet undervisningsforløb, 8. årgang – Academicbooks.....	32
Bilag 3: Forkortet undervisningsforløb, 5. årgang – Eurovision School Contest.....	35
Bilag 4: Forkortet undervisningsforløb, 5. årgang – Thorvaldsens Museum.....	36

1. Indledning

I år fejrer den danske folkeskole sit 200 års jubilæum. Gennem de sidste 200 år har skolen udviklet sig fra en landsbyskole og en industrisamfundets skole mod en skole, der i dag er præget af modernitetens to store tendenser; en stigende grad af globalisering og individualisering (Skånstrøm 2009: 14).

Skolens virke og formål har til alle tider været en spejling af det omkringliggende samfunds idealer og ønsker til elevernes (senere borgernes) kundskaber, færdigheder og dannelse, og gennem de seneste år har dette været udtrykt i et stærkt fokus på dels mere faglighed og flere kompetencer (bl.a. Skånstrøm 2009: 13, Rohde 2013: 11, Rasmussen 2012: 74). Kravet om mere faglighed og flere kompetencer kan således ses som en konsekvens af globaliseringen og den åbne markedsdannelse, hvor såvel offentlige institutioner som private virksomheder sættes under pres fra andre aktører, som tilbyder samme ydelse eller produkt – bedre eller billigere...

Ifølge fremtidsforsker Anne Skare Nielsen vil fremtiden dog stille helt andre krav til personlige egenskaber (Nielsen 27.1.2014) end de færdigheder og kundskaber, som vi i folkeskolen har fokuseret så kraftigt på de seneste år. Men hvem ved (egentlig), hvilke krav eller hvilken virkelighed eleverne i folkeskolen vil blive mødt af den dag, de forlader folkeskolen – for slet ikke at tale om 10, 20 eller 30 år efter de har forladt folkeskolen? Én ting lader dog til at være sikker: Verden ændrer sig med hastige skridt, og den verden, som eleverne oplever den dag i dag, vil være mærkbart forandret den dag, de forlader folkeskolen.

Innovation har i flere år været genstand for stor bevågenhed og er af såvel menigmand som Christiansborg-politikere blevet udråbt til svaret på mange bønner (herunder bl.a. det stigende globaliseringspres), og ved præsentationen af arbejdet med forenklingen af Fælles Mål i oktober 2013 stod det klart, at bl.a. innovation fremover skal have en fremtrædende plads i undervisningen i folkeskolen. Innovation skal således – sammen med it-færdigheder og sproglig opmærksomhed – fremover tænkes ind i alle skolens fag (UVM 23.10.2013).

Men hvorfor overhovedet innovation i undervisningen? Hvad er det, innovation kan? Og hvilke kompetencer styrkes, når der undervises *i* innovation?¹ Hvilken faglighed opnår eleverne ved at arbejde innovativt i fx dansk? Det var denne undren og nysgerrighed i forhold til innovationspædagogikken, som lagde kimen til, at jeg takkede ja til at deltage i Innovationscamp Rosenlund² i forbindelse med min 4. års praktik på Rosenlundskolen. Min undren og nysgerrighed blev dog ikke stillet – men tværtimod tirret, pirret og nærret – og jeg har efterfølgende gennemført yderligere to innovationsforløb for en 5. klasse på samme skole.

Min nysgerrighed i forhold til innovationspædagogikken forholder sig således til to problemstillinger. Den første er innovationspædagogikkens egenart, som beskrevet i forrige afsnit, og den anden forholder sig til, hvilke muligheder innovationspædagogikken giver for at udvikle elevernes kommunikative kompetencer indenfor et fagligt felt. Adækvate kommunikative kompetencer indenfor mange forskellige faglige felter giver forståelse af og adgang til viden – og netop forståelse af og adgang til samfundets vidensressourcer må være én af folkeskolens vigtigste opgaver. Spørgsmålet er blot, om innovati-

¹ Jf. Lotte Darsø's skelnen mellem at undervise *i* innovation og at undervise *om* innovation (Darsø 2012: 11)

² Se evt. projektbeskrivelse af samarbejdet mellem Professionshøjskolen UCC og Rosenlundskolen i bilag 1

onspædagogikken giver mulighed for at praktisere en undervisning, hvor der *også* er fokus på elevernes sproglige udvikling i forhold til de faglige felter – og deraf hvilke forudsætninger en sådan praksis kræver for at opnå succes med *både* innovation/entreprenørskab og sproglig opmærksomhed.

Min bacheloropgave bevæger sig derfor i krydsfeltet mellem faglighed, kompetencer og dannelse og forholder sig således til Undervisningsministeriets krav om sproglig opmærksomhed og innovation/entreprenørskab.

Tese

Både innovationspædagogik og kommunikativ undervisning er undersøgende, opsøgende og afprøvende³ i sin struktur, men hvor innovationspædagogikken er det i forhold til problemfeltet⁴ (fx CO₂-udledning og grøn energi), er den kommunikative undervisning det i forhold til et genreafgrænset felt⁵ (fx instruerende eller informerende tekster).

Min tese, som baserer sig på mine erfaringer med tre forskellige undervisningsforløb i innovation, er, at uden et strengt fokus fra læreren på at afgrænse *både* problemfeltet og genrefeltet, taber enten den sproglige opmærksomhed eller innovations- og entreprenørskabsdelen terræn i forhold til den anden.

Denne tese leder mig frem til min problemformulering.

Problemformulering

På baggrund af erfaringer fra tre separate undervisningsforløb i innovation ønsker jeg at undersøge, hvordan innovative læringsforløb kan inddrage elementer fra kommunikativ undervisning med det sigte at udvikle både elevernes innovationskompetence og kommunikative kompetence, og hvilke forudsætninger en sådan inddragelse kræver.

Valg af metode

Da min undren og nysgerrighed over innovation i læringsrummet udspringer af erfaringer med innovation fra praksisfeltet, er empirien i min opgave tre forskellige undervisningsforløb i innovation og mine erfaringer derfra. Deraf følger også, at opgavens hovedmål er at kvalificere undervisningsforløb i innovation, således at *både* innovation/entreprenørskab og sproglig opmærksomhed på det faglige felt tilgodeses jf. Undervisningsministeriet (UVM 23.10.2013).

Opgavens hovedomdrejningspunkt er således innovationspædagogik, vurderet og analyseret i forhold til mulighederne for *samtidig* at skabe rum for en kommunikativ undervisning, og det følger heraf, at opgavens hjerte er de didaktiske handlemuligheder for netop at tilvejebringe rammerne for en sådan

³ I forhold til innovation omtaler Lotte Darsø dette, som at "*innovationskompetence (må) nødvendigvis udvikles gennem oplevelse, opdagelse og erfaring i innovation.*"(Darsø 2012: 14)

⁴ Jf. definitionen på side 4

⁵ Jf. definitionen på side 4

undervisning. Selve opgaven baserer sig på en tredelt struktur: et teoretisk fundament for analyse og diskussion af empiri og en didaktisk del, som præsenterer nye handlemuligheder.

I mine øjne er det interessante ved såvel innovationspædagogikken som den sprogbaserede undervisning spændingsfeltet fra ikke-viden til viden og udnyttelsen af det læringspotentiale, som ligger i processen fra ikke-viden til viden (Darsø 2012: 68-69) – dels når dette angår elevernes innovationskompetence, og dels når dette angår elevernes kommunikative kompetence.

Jeg vil derfor først redegøre for innovationspædagogikkens muligheder for at danne hypoteser og forestillinger om sammenhænge ved brug af bl.a. Lotte Darsøs innovationspædagogiske teoriramme (Darsø 2012: 95), og jeg vil derefter redegøre for den kommunikative undervisnings muligheder for samme ved brug af begreber fra bl.a. sprogtilegnelsesteori og genrepædagogik.

Med udgangspunkt i ovenstående teoriramme vil jeg analyse og diskutere, hvorvidt de gennemførte undervisningsforløb i innovation gav eleverne mulighed for tilegnelse af sprog, og hvor de gennemførte undervisningsforløb eventuelt kunne forbedres og hvordan.

Sluttelig vil jeg præsentere nye didaktiske handlemuligheder til lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af innovative og sprogbaserede undervisningsforløb.

Videnskabsteoretisk befinder min opgave sig i indenfor hermeneutikken, idet genstandsområderne for min opgave er flere menneskeskabte fænomener: undervisning, det at skabe og det at kommunikere. Min opgave vil veksle mellem forståelse og fortolkning, og jeg er således også bevidst om, at jeg i mit fortolkningsmøde med empiri såvel som teori er et resultat af min egen livshistorie og de kulturfællesskaber, jeg er en del af (Hautop & Holst 2010).

Definitioner og begrebsafklaring

Innovation baserer sig i denne opgave på Lilian Rohdes definition: som nyskabelse (Rohde 2013: 10).

Problemfeltet i denne opgave baserer sig på Lilian Rohdes beskrivelse af et problemfelt som værende det felt, som ønskes udviklet gennem innovation (Rohde 2013: 36). I problemfeltet findes desuden en *opdragsgiver*, som i andre tekster betegnes enten som hhv. *kunde*, *modtager* eller *ekstern partner*, men jeg finder disse betegnelser problematiske, da der dels kan være forskel på hhv. modtager af resultatet af innovationsprocessen og den part, som har initieret innovationsprocessen, og dels henleder betegnelserne mine tanker på den teknokapitalistiske innovationsforståelse. I problemfeltet findes desuden en *modtager*, som i denne opgave alene vil betegne den part, som modtager resultatet af en innovationsproces og oplever værdi⁶ herved. Derved er der altså skabt semantisk rum mellem opdragsgiver og modtager.

Genre betegner i denne opgave "en social proces med genkendelige træk og et specifikt socialt formål" (Martin 1984, gengivet i Johansson & Ring 2012: 23), og derved kan begrebet også række udover faggrænser, idet samme sociale proces med samme genkendelige træk og samme specifikke sociale formål kan være at finde i såvel fx fysik som hjemmekundskab; eksempelvis i form af en instruktion. Deraf følger, at *genrefeltet* betegner det felt, indenfor hvilket en bestemt genre optræder.

Sprog betegner i denne opgave ikke sprog i klassisk forstand forstået som nationale/regionale sprog, som fx dansk, svensk, engelsk eller spansk, men baserer sig på en *udvidet* forståelse af Hallidays forståelse af fagsprog og faglige registre, som "en klynge af forbundne træk, der har mere-end-tilfældig tendens til at optræde sammen" (Laursen & Holm 2010: 169). Denne opgaves definition af sprog begrænser sig altså ikke til sproglige fællestræk afgrænset af *fag*, fx historie eller fysik, som i Hallidays oprindelige forståelse, men til sproglige fællestræk afgrænset af *genrer*, fx argumenterende eller instruerende tekster. Såfremt der i opgaven henvises til en række sproglige fællestræk afgrænset af *fag*, benyttes termen *fagsprog*. Heraf følger også, at termen *sprogtilegnelse* skal forstås i forlængelse af denne opgaves definition af sprog; som tilegnelsen af et genreafgrænset sprog og ikke som tilegnelsen af et national- eller regionalsprog.

Tekster baserer sig i denne opgave på det udvidede tekstbegrebs forståelse og er altså ikke som sådan begrænset til skriftlige repræsentationer. Tekster kan således også omfatte mundtlige og visuelle repræsentationer. *Teksttyper* betegner i denne opgave det konkrete repræsentationer (eksempelvis artikel, læserbrev, anmeldelse, rapport o. lign.) af en genre og er som sådan underlagt genrebegrebet i denne opgave.

⁶ Værdi er her ikke forstået som økonomisk værdi, men mere bredt som eksempelvis øget velvære, lavere CO₂-udledning eller lignende. Rent økonomisk kan en innovationsløsning sagtens have negativ effekt, hvis mål med økonomiske/finansielle briller, men den *værdimæssigt* kan have stor værdi for sin modtager.

2. Teoretisk afsæt

Innovation og entreprenørskab skal fremover indgå i alle skolens fag – så langt så godt. Men hvordan forstår vi egentlig innovation og entreprenørskab? Som en færdighed, en kompetence eller noget helt tredje? I det følgende vil jeg med udgangspunkt Michael Paulsens tre forståelser for innovationsfaglighed redegøre for, hvilken faglighed man kan tillægge innovationsbegrebet, og jeg vil forsøge at give et bud på, hvilken faglighed Undervisningsministeriet tillægger innovationsbegrebet.

Tre forståelser af innovationsfaglighed

Når innovation og entreprenørskab fremover skal indgå i alle skolens fag, er vi så alle enige om, hvilken forståelse af innovation vi lægger til grund for vores undervisning? Hvad skal innovation handle om i folkeskolen, hvorfor skal vi (overhovedet) undervise i innovation, og hvordan skal det foregå? Michael Paulsen tegner tre fremherskende idealtypiske forståelser af innovation i skolesammenhæng og hvilke fagligheder, de hver især fordrer og stimulerer.

Inden da bliver jeg nødt til at introducere innovationens dialektik, for nu at bruge Michael Paulsens betegnelse. Innovation er (også som i denne opgaves definition) fremkomsten eller skabelsen af noget nyt til det *bedre*. For at noget overhovedet kan betegnes som *nyt*, må der være en modsætning hertil; noget gammelt, noget forældet, noget dårligere, et noget hvortil det er muligt og værdiskabende (ikke alene eller nødvendigvis i økonomisk forstand) at skabe noget *nyt*. Men innovation er flygtig. Præcis ved fremkomsten af dette *nye*, indtager dette *nye* jo selvsamme position som det, der i sin tid affødte innovationen selv, og deri opstår innovationens dialektik (Paulsen 2012: 15-18).

Den teknokapitalistiske innovationsforståelse bygger – som navnet antyder – på dels et kapitalistisk ønske om værdi- eller profitmaksimering og dels på et ønske om teknologisk udvikling. Det er således en forståelse af innovation som et middel til at forbedre produkter, løsninger eller services, således at de *"kan skabe konkret værdi på et marked"* (Paulsen 2012: 37). Indenfor den teknokapitalistiske innovationsforståelse arbejdes der indenfor grænserne af det kendte ved at videreudvikle, forbedre og forfine; dette eksemplificeret ved softwareopdateringer til styresystemer eller en mobiltelefon, der nu tåler vand. Disse eksempler er eksempler på innovation, der netop har værdiskabelsen som mål. Deraf følger også, at *"elevernes opgave – med støtte fra deres lærere og fagenes ressourcer – er at forbedre de eksisterende midler. Man kan derfor sige, at processen er en instrumentel form for målorientering"* (Paulsen 2012: 37). I det teknokapitalismen bevæger sig indenfor grænserne af det kendte og innoverer videre på det kendte, forfølger teknokapitalismen netop innovationens egen dialektik: ved at forbedre midlet, (gen)skabes behovet for innovation og så fremdeles. (Paulsen 2012: 37). Teknokapitalismen er således kendetegnet ved et markedsorienteret, erhvervsforberedende og målorienteret fokus (Paulsen 2012: 36).

I den frigørende innovationsforståelse er det derimod ikke ønsket om værdi- eller profitmaksimering, der driver innovationen fremad. Det er derimod et ønske om *"at bryde med undertrykkende tankegang og praksis for at frigøre og skabe et bedre liv for alle"* (Paulsen 2012: 39). Hvor eleverne i den teknokapitalistiske innovationsforståelse skal bevæge sig indenfor grænsen, skal de i den frigørende innovationsforståelse *"bevæge sig til grænsen – og ud over denne"* (Paulsen 2012: 39). Den frigørende innovationsforståelse arbejder problemorienteret med absolutte og universelle problemstillinger, som

kan være alle til gavn. I den frigørende innovationsforståelse arbejder eleverne således for et domæne eller et felt, ikke en kunde eller en virksomhed (Paulsen 2012: 27), hvilket giver rum og mulighed for dialog og gensidig undring mellem alle feltets eller domænets interessenter og en fælles afsøgning af nye horisonter. Målet er ikke at udvikle et produkt eller en service, som skaber økonomisk værdi, men at løse almenlydige problemstillinger til det fælles gode. Hertil kræves et grundig, kritisk og dybdegående innovationsarbejde indenfor et problemfelt (Paulsen 2012: 39).

Hvor både den teknokapitalistiske og den frigørende innovationsforståelse vender sig mod innovation *udenfor* skolen, vender den faglige innovationsforståelse sig mod innovation *indenfor* skolen (Paulsen 2012: 13). Den faglige innovationsforståelse handler først og fremmest om at arbejde innovativt i fagene for derved at opnå en forståelse for fagenes repertoarer som vidensområder, og i denne sammenhæng særligt fagenes selvstændige områder og fagenes krydsningsområder, og ikke mindst i forhold til spørgsmålene: hvad vi ved (med nogen form for sikkerhed), og hvad der (endnu) hersker uenighed om. Formålet med den faglige innovationsforståelse trækker mere i retning af studieforberedelse og sigter mod, at eleverne skal blive forskere (Paulsen 2012: 40-41).

Diskussionen bliver – dels på lærerværelser, over familiefrokoster og i ministerier – hvilken af disse innovationsforståelser, der skal lægge fundament til arbejdet med innovation i folkeskolen i kommende år.

– og et (kvalificeret) gæt på Undervisningsministeriets forståelse

Ved præsentationen af arbejdet med forenklingen af Fælles Mål i oktober sidste år (UVM 23.10.2013), blev det slået fast, at innovation fremover skal indgå i alle skolens fag. I den sammenhæng er det relevant og bydende nødvendigt med en præcisering, af hvilken forståelse af innovationsbegrebet Undervisningsministeriet lægger til grund for innovationens indtog i alle skolens fag.

I en master for forenklingen af Fælles Mål (UVM 6.9.2013) kan vi muligvis ane konturerne af hvilken faglighed og forståelse for innovationsbegrebet, som Undervisningsministeriet læner sig op ad. På trods af at innovation/entreprenørskab fremover skal indgå i alle skolens fag, opstilles der – ifølge denne master – ikke konkrete mål herfor; i stedet "*tydeliggøres*" innovation og entreprenørskab i alle fag, og innovation/entreprenørskab vil indgå "*som særskilt område i det vejledende materiale*" (UVM 6.9.2013: 9). I masteren kan man udlede, at formålet med innovation/entreprenørskab er, at "*eleverne skal tilegne sig viden, innovation, entreprenørskab og kreativitet, der gør dem i stand til og giver dem forståelse for at omsætte viden til produkter af værdi for andre*" (UVM 6.9.2013: 9). Heri anes konturerne af Paulsens teknokapitalistiske innovationsforståelse, hvilket kun forstærkes, da man videre kan læse, at innovation/entreprenørskab "*præciseres i faget håndværk og design*" (UVM 6.9.2013: 9).

Fire vidensformer

Med en forståelse af forskellige opfattelser af innovationsfagligheden på plads bliver det interessant at undersøge, hvordan innovative læreprocesser kan gribes an, og hvilke vidensformer der tilegnes og udfordres gennem innovationsprocessen? Dertil vil jeg benytte Lotte Darsøs innovationsdiamant som en model, der kan forklare, hvorledes innovationsprocesser kan forløbe, og hvilken vidensform de forskellige processer kræver og udvikler. Modellen kan dels benyttes som et analyseredskab og dels som et didaktisk redskab for planlægning af innovative læringsforløb (Darsø 2012: 11-12).

For at forstå innovationsdiamanten er det nødvendigt at redegøre for relationen mellem diamantens modsatte spidser; viden og ikke-viden, relationer og koncepter. Disse yderpunkter skal ikke forstås som hinandens modsætninger, om end det på teoretisk plan kan lette forståelsen, da de i realiteten optræder samtidigt (Darsø 2012: 68).

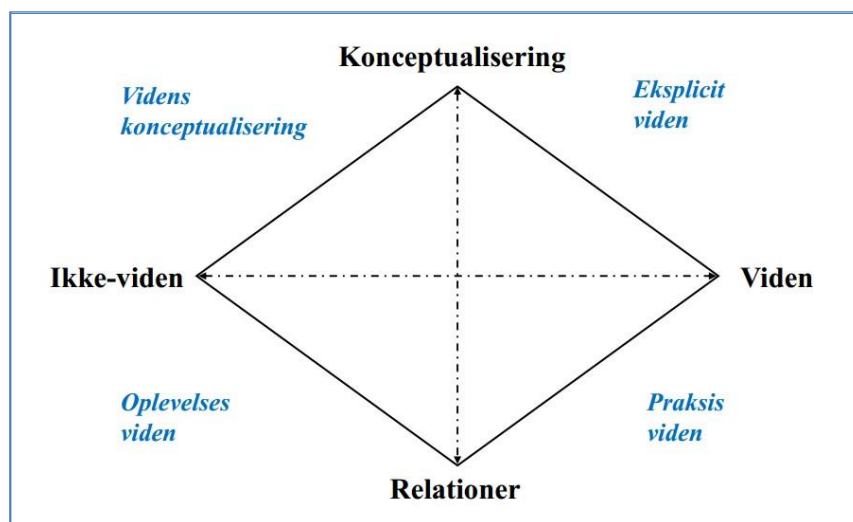


Fig. 1 - Darsø 2012: 94

Viden er naturligvis essentielt, når det handler om at skabe innovation. Det særlige ved viden er, at det i høj grad er subjektivt funderet – viden opfattes som en personlig samling erfaringer, oplevelser og fakta. Det overraskende er, at viden i nogle tilfælde også kan forhindre innovation (Darsø 2012: 68). Ifølge Darsø kan innovation faktisk forstyrres eller ligefrem forhindres af såkaldte ekspertudsagn. Personer, som opfattes som eksperter indenfor et givent felt, kan med deres udsagn forstyrre eller forhindre innovation, idet disse udsagn ikke er egentlige ekspertudsagn. Disse eksperter udtaler sig dog ikke med det formål at forpurre eller forhindre innovation, og de er således heller ikke bevidste om, at deres udsagn hviler på et spinkelt grundlag, men qua eksperternes status regnes udsagnene for sande (Darsø 2012: 68-69).

Ikke-viden betegner al den viden, vi ikke kan sætte ord på. Det er alle vores erfaringer, oplevelser og fakta, som vi ikke kan fremkalde, da er ubevidste, og deraf følger, at vi heller ikke forklare det med ord (Darsø 2012: 91). Ifølge Darsø er det svært at afsøge og komme "langt nok ud" på ikke-videns-aksen, da de fleste mennesker finder det ubekvemt at bevæge sig i ikke-videns-feltet. Darsø beskriver det at befinde sig i ikke-videns-feltet som: "Det er usikkert, uvist og føles som at være på dybt vand eller gyngende grund. Og så føler man sig oven i købet dum og sårbar" (Darsø 2012: 69). Det interessante ved ikke-viden er, at innovation ofte opstår i det, vi ikke ved; altså i vores ikke-viden (Darsø 2012: 69).

På de to andre spidser finder vi relationer og viden. Darsø betegner relationer som "en grundlæggende forudsætning for menneskers liv og udvikling. [...] Det er derfor oplagt, at relationernes kvalitet er central for læring, ja ligefrem udgør 'nerven' i pædagogisk arbejde" (Darsø 2012: 98). Relationernes betydning for innovation består i, at vi i trykke relationer, som er præget af gensidig tillid og respekt, tør bevæge os længere ud på ikke-videns-aksen.

På den modsatte spids står koncepter. Koncepter kan forstås både som det resultat, der udspringer af en innovationsproces, eller som det der sætter selve innovationsprocessen i gang (Darsø 2012: 71).

Mellem diamantens spidser findes fire felter, som betegner de vidensformer, som opstår i spændingsfelterne mellem viden og ikke-viden, koncepter og relationer.

Oplevelsesviden forstås som det at vide noget gennem oplevelser og det at erfare noget, og vidensformen baserer sig på en kropssindlejring af en oplevelse eller en sansemæssig erkendelse af det oplevede. Idet oplevelsesviden i høj grad er kropslig og sansemæssig, er den vanskelig at sætte ord på. Lotte Darsø betegner derfor denne vidensform som tavs og præverbal (Darsø 2012: 88). Oplevelsesviden opstår altså i spændingsfeltet mellem ikke-viden og relationer.

Videnskoneptualisering fungerer som en bro mellem oplevelsesviden og eksplicit viden, idet man, inden man kan udtrykke sig verbalt, kan give udtryk for sine oplevelser og erfaringer nonverbalt (Darsø 2012: 89). Videnskoneptualisering opstår deraf i spændingsfeltet mellem ikke-viden og koncepter.

Eksplicit viden forstås som det at kunne omsætte ikke-viden til viden ved hjælp af ord. Eksempler på eksplicit viden er bl.a. det, vi kalder *"fakta, viden, information, ekspertise, naturlove, evidens, men det kan også være meninger, holdninger, propaganda, kulturelt bestemte udsagn, erfaringsbaserede udsagn, osv."* (Darsø 2012: 89-90). Nøglebegrebet i den eksplicitte viden er evnen til at formulere sin viden i ord og sætninger. Eksplicit viden opstår i spændingsfeltet mellem koncepter og viden.

Praksisviden omhandler det at kunne handle på sin viden. Det følger deraf også, at praksisviden findes på mange forskellige niveauer og optræder i mange forskellige sammenhænge. Praksisviden kan optræde i en mere sanselig eller kropslig orienteret praksisviden, som fx at vide at en kage, der tages ud af ovnen, er varm til den mere avancerede praksisviden, som den viden som en bygningsingeniør har om bærende konstruktioner, og som han *gør og handler på* i sit job. *"Det essentielle er, at man ikke blot taler om noget, men også kan udføre det"* (Darsø 2012: 90). Praksisviden opstår i spændingsfeltet mellem relationer og viden.

Kommunikativ undervisning

Kommunikativ sprogundervisning er et bredt begreb, som dækker over en række forskellige tilgange, som har visse fællestræk, men som også adskiller sig fra hinanden. Indenfor kommunikativ sprogundervisning opereres der med to overordnede, forskellige tilgange til kommunikativ sprogundervisning; en stærk og en svag tilgang (Laurson & Holm 2004: 87-88). Den stærke tilgang ser kommunikation som både mål og middel, og det er både nødvendigt og tiltrækkeligt at bruge sproget for at lære det. Den svage tilgang er baseret på et funktionelt, kommunikativt sprogsyn, idet sproget ses som et middel og kommunikation som selve målet (Laurson & Holm 2004: 88); altså, *"i denne tradition opfattes sprog som det at kunne gøre forskellige ting med sprog"* (Laurson & Holm 2004: 89).

Kommunikativ kompetence og den kompetente sprogbruger

I kommunikativ undervisning er der fokus på elevernes kommunikative kompetencer, og jeg vil derfor redegøre for den kommunikative kompetence og den kompetente sprogbruger ved at benytte mig af Karen Lunds opdeling⁷ af kommunikativ kompetence.

Kommunikativ kompetence er en kompleks størrelse og kan bedst beskrives som summen af alle de kompetencer, der er i spil, når vi kommunikerer – herunder bl.a. viden om sprogets strukturer og ud-tale, en bevidsthed om hvem vi kommunikerer med og med hvilket formål (Lund 1996: 8). Kommunikativ kompetence begrænser sig samtidig ikke til hverken skriftsproget eller talesproget alene, men omfatter alle fire færdigheder⁸; produktive som receptive (Lund 1996: 8).

Karen Lund inddeler kommunikativ kompetence i fire delkompetencer (se fig. 1), som hver øver indflydelse på hinanden, og som alle er lige betydningsfulde (Lund 1996: 8 og 14). Til kommunikativ kompetence hører også strategisk kompetence, som betegner den hob af "hjælpeværktøjer", som vi kan tage i brug, når vi ikke besidder fx tilstrækkelig lingvistisk kompetence til at få vores budskab igennem til modtageren, fx ved manglende ordforråd. Strategisk kompetence er derfor bl.a. evnen til at omskrive, benytte gestik, mimik eller lignende (Lund 1996: 8).

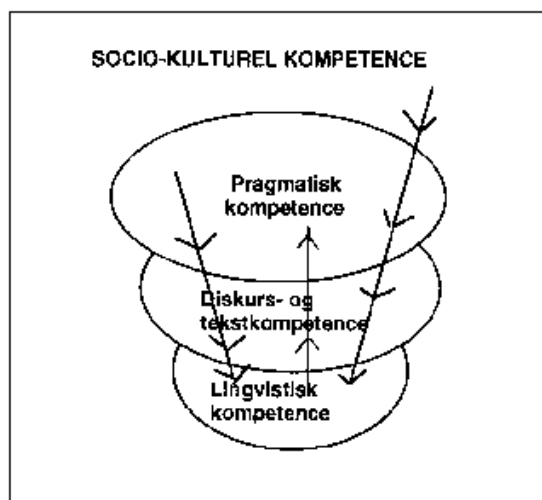


Fig. 2- Lund 1996: 14

Den lingvistiske kompetence omfatter viden om sprogets bestanddele eller byggestene; herunder sprogets mindste dele i form af ortografi/fonologi og morfologi til sætningsopbygning/syntaks (Lund 1996: 9). Diskurs- og tekstkompetence betegner viden om tekst-sammenhænge i sproget; herunder bl.a. kohærens, genrer og teksttyper samt modtagerforhold (Lund 1996: 9). Pragmatisk kompetence dækker over en forståelse for modtageren af en tekst samt tekstens formål i det hele taget, forstået som en bevidsthed om hvem jeg taler/skriver med og med hvilket formål. Der vil eksempelvis være stor forskel på den telefonsamtale, jeg har med min mormor på 87, og den jeg har med min tandlæge (Lund 1996: 11). Den sociokulturelle kompetence handler om viden om de sociokulturelle regler (skrevne som uskrevne) og normer, som sætter rammen for kommunikationen. Det er altså viden om fx tabubelagte emner eller almindelig/forventelig høflighed (Lund 1996: 12).

Det, der kendetegner den kompetente sprogbruger, er en *bevidsthed* om alle sprogets facetter; fra sprogets mindste dele (lingvistisk kompetence), til genre- og kontekstbevidsthed (diskurs- og tekstkompetence) til modtager-afsenderforhold (pragmatisk kompetence) til viden om sociale og kulturelle normer og forventninger (sociokulturel kompetence) – og at sprogbrugeren kan *aktivere* disse kompe-

⁷ Jeg vælger at benytte Karen Lunds opdeling, om end jeg er bevidst om, at der findes andre opdelinger af kommunikativ kompetence, fx Michael Canale og Merrill Swains 3-delning (Laursen & Holm 2010: 70).

⁸ De fire færdigheder: tale, lytte/forstå, læse, skrive (Lund 1996: 8)

tencer, således at sprogbrugeren lykkes med sit foretagende: at kommunikere på bedst mulig måde i en given situation (Lund 1996: 8).

Hverdagssprog og skolesprog

Kommunikativ undervisning og fokus på elevernes kommunikative kompetencer er essentielt, hvis vi ønsker at give alle elever lige adgang og muligheder for skole- og uddannelsessucces. For hvor eleven (eller i dette tilfælde: barnet) tilegner sig hverdagssproget relativt hurtigt og tilsyneladende af sig selv⁹, skal der arbejdes anderledes bevidst og struktureret for udvikling af skolesprog (Johansson & Ring 2012: 29). For hvor hverdagssproget er karakteriseret ved at være et uformelt, overvejende mundtligt sprog med lav informationstæthed, er skolesproget karakteriseret ved at være abstrakt, informationstæt, formelt og overvejende skriftligt (Johansson & Ring 2012: 28-29). Johansson & Ring opstiller viser med denne model (se fig. 2) spændet fra hverdagssprog til skolesprog som et kontinuum mellem to poler.

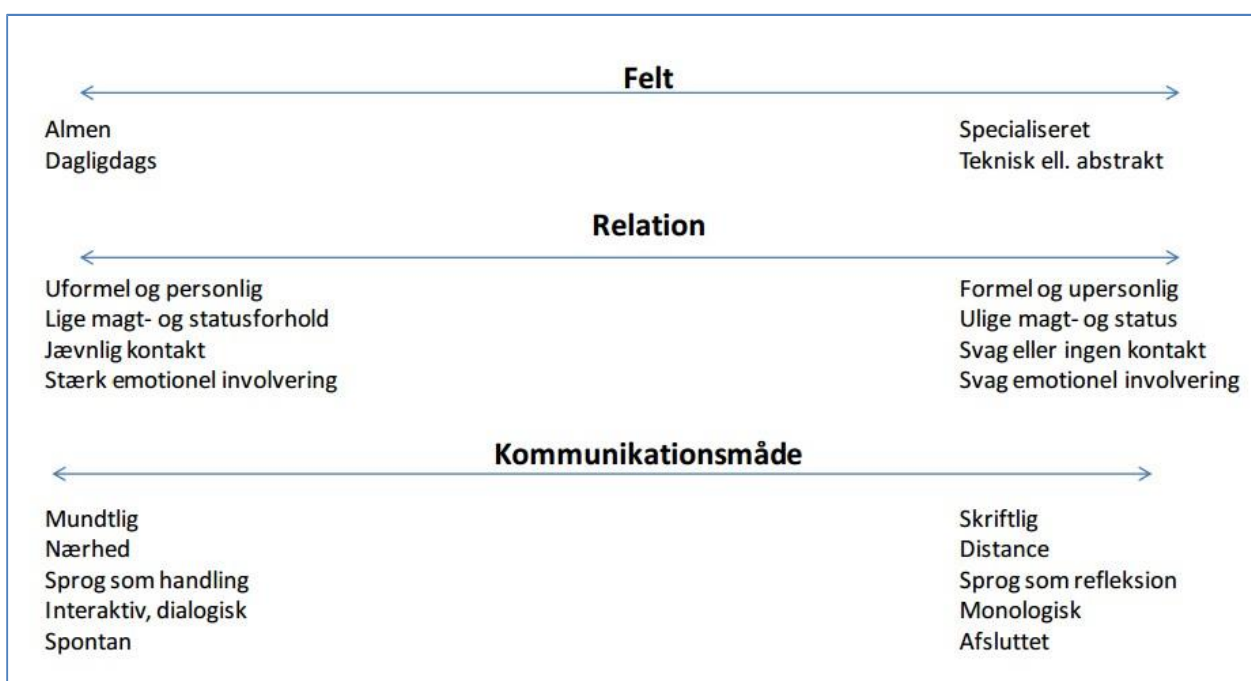


Fig. 3 - Johansson & Ring 2012: 29

Denne væsensforskellighed mellem hverdagssprog og skolesprog forstærkes desuden ved, at der i skolesproget optræder et helt andet og komplekst ordforråd, der på leksikalt niveau er kendetegnet ved to ordgrupper; 1) de faglige ord eller faglige registre, der beskrives som de ord, der knytter sig særligt tæt til det pågældende fag, og 2) de førfaglige ord, der beskrives som de ord, der bliver tilbage, når teksten renses for faglige registre og frekvente ord, og ifølge Jørgen Gimbel kan op mod halvdelen af ordene i en fagtekst betegnes som førfaglige ord (Gimbel 2001: 1). Dertil kommer en række grammatiske forhold, der rækker udover ordforrådet, og som kan volde problemer i tilegnelsen af skole-

⁹ Naturligvis forudsat, at barnet ikke har kognitive eller fysiske begrænsninger, som kan forhindre en naturlig sprogudvikling.

sproget. Disse kategorier er: 1) Indbyrdes sammenhængende definitioner, 2) Tekniske taksonomier, 3) Informationstæthed, 4) Syntaktisk flertydighed og 5) Grammatiske metaforer (Laursen 2004: 60).

At tilegne sig skolesprog er altså en kompleks proces, der kræver opmærksom på alle sprogets facetter, der strækker sig fra konteksten og genren til semantikken og syntaksen. Tilegnelsen af skolesproget kan derfor på mange måder sammenlignes med tilegnelsen af et andetsprog, selvom selve kommunikationsrammen stadig er situeret af et nationalsprog (eksempelvis dansk), da skolesproget er både væsensforskelligt fra hverdags sproget og kun sjældent optræder udenfor skolens rammer, hvilket igen mindsker elevernes muligheder for selvstændigt at tilegne sig skolesproget (Gimbel 2001: 1).

Sprogtilegnelse

Teorier om sprogtilegnelse kan ses i et udviklingsperspektiv fra Stephen Krashens inputhypotese og de canadiske sprogbad til Michael Longs fokus på interaktion og endelig til Merrild Swains teorier om output og pushed output (Haastrup & Pedersen 1998), og i dag lader der til at være rimelig enighed om, "... at både input, interaktion og output spiller en væsentlig rolle for sprogtilegnelsesprocessen" (Haastrup & Svendsen 1998: 11), og jeg vil i forlængelse heraf definere nogle nøglebegreber i forhold til sprogtilegnelse.

Inputhypotesen, fremsat af Stephen Krashen, baserer sig på en nærmest naturlovsgiven forståelse af sprogtilegnelse. Eleven tilegner sig sproget naturligt og i en bestemt rækkefølge, når blot vedkommende udsættes for et sprogligt input, der ligger lige over det sproglige niveau, som eleven allerede besidder (Laursen & Holm 2010: 37). Krashen betegner dette som *comprehensible input + 1* (Haastrup & Pedersen 1998: 8). Denne metode er bl.a. anvendt i Canada i forbindelse med de såkaldte *immersion programmes*, eller sprogbadprogrammer, hvor det viste sig, at eleverne blev enormt dygtige til at forstå og til at udtale sproget, men samtidig manglede viden om sprogets grammatiske forhold (Haastrup & Pedersen 1998: 10). Kritikere af inputhypotesen påpeger dels det ensidige fokus på receptive færdigheder og dels det faktum, at hypotesen ikke tager hensyn til, at sprog er socialt skabt og situeret (Laursen & Holm 2010: 37). Input er altså blot en del af formlen, når man skal tilegne sig et sprog.

Med interaktionsmodellen indfører Michael Long den manglende interaktion, som Krashen bl.a. kritiseres for. I interaktionsmodellen får læreren en medierende rolle, idet hans opgave bliver at tilpasse inputtet til eleven ved eksempelvis simplificeringer eller ved at sætte rammen for den kontekst, som inputtet forekommer i. Gennem ytringer bliver lærerens opgave at afklare, hvorvidt inputtet er forstået eller ej – og derefter tilpasse inputtet til elevens niveau. På den måde skal eleven indgå i forhandlinger om betydning (*negotiation of meaning*) med læreren eller andre elever (Haastrup & Pedersen 1998: 9). Herved løste Michael Long tilsyneladende inputhypotesens mangler, idet han også inddrog de produktive færdigheder; eleverne skal ikke længere blot modtage et forståeligt input, nu skal de også levere et forståeligt output. Risikoen ved interaktionsmodellen er, at interaktionen begrænser sig til en IRF-struktur¹⁰ (Gibbons 2009: 38), og at ægte, autentisk interaktion udebliver, hvorved kommunikationen risikerer at blive mekanisk.

¹⁰ Initiering-respons-feedback: Et spørgsmål fra læreren *initierer* en *respons* fra eleven, som vurderes, og endelig gives der et *feedback* (i stil med: godt, flot, en gentagelse af elevens svar eller en rettelse af elevens svar).

Outputhypotesen blev fremsat af Merrild Swain, og denne handler om, at eleverne ikke længere blot skal interagere med hinanden *på* sproget, de skal også interagere med hinanden *om* sproget. Swain bygger dermed videre på Longs begreb *negotiation of meaning* (forhandling om betydning/indhold) ved at introducere begrebet *negotiation of form* (forhandling om form). Hos Swain skal eleverne – i lighed med Long – arbejde med såvel de receptive som de produktive færdigheder. Forskellen mellem Swain og Long ligger i, at hvor Long er tilfreds, så længe eleverne interagerer og kommunikerer med hinanden, stiller Swain krav om, at eleverne nu også skal presses til at producere et mere korrekt output. Eleverne skal – qua den feedback de modtager fra enten lærer eller samtalepartner – opdage huller eller mangler mellem deres eget sprog (*noticing the gap*) og det sprog, de nu er ved at tilegne sig. Når eleverne samtidig presses til at producere et mere korrekt sprog, skal de 'strække sproget', og de er nødt til at gøre sig reelle overvejelser om sproget form, altså at danne sig hypoteser om sproget. Disse hypoteser afprøves i interaktionen og bekræftes eller forkastes afhængig af førmtalte feedback, og derved dannes der på ny nye hypoteser om sproget (Haastrup & Pedersen 1998: 10-11).

Udgangspunktet er det samme for såvel Krashen, Long og Swain, idet de alle forudsætter, at sprogtil-egnelsen foregår som en aktiv proces hos eleven som et resultat af dennes hypotesedannelse- og afprøvning (Haastrup & Pedersen 1998: 11).

For at kunne tilegne sig skolesproget (eller sprog i det hele taget) må man altså udsættes for et forståeligt *input+1* af skolesproget, inputtet danner de første spæde *hypoteser* om skolesprogets regler, normer og strukturer. Dernæst må man have mulighed for at *efterligne* og *imitere* inputtet og samtidig have mulighed for at *afprøve ens hypoteser* om skolesproget; der skal altså produceres et *output*. For at dette output samtidig nærmer sig skolesprogets *form*, må man blive *opmærksom på huller* i det output, man leverer. Man kan kun blive opmærksom på hullerne i ens eget sprog, hvis andre – i en ægte og autentisk kommunikationssituation – stiller krav til det output, man leverer: at man *presses på sit output*. Det er altså også nødvendigt at have et *metasprog* for at kunne tale om sproget.

Genrepædagogik

Kommunikativ undervisning kan derfor naturligt tage udgangspunkt i en genrepædagogisk undervisning, hvor der netop er fokus på fagenes unikke måde at bruge sprog og tekster på – det er jo netop dette, der er centralt, når man skal lære sig et fag og et sprog: "*Straks man anerkender sproget som en ressource for betydningsdannelse, vil man se, at der er mønstre i denne ressource, og at disse mønstre spænder over alt fra lyde og bogstaver til tekster – alt sammen indenfor en kontekst. [...] Genrepædagogik indebærer, at man baserer det, der skal læres, på disse genremønstre*" (Johansson & Ring 2012: 16).

Genrepædagogikken kredser om tre hovedelementer:

- 1) Det første handler om, hvordan læring sker. Heri tillægges et socialkonstruktivistisk lærings-syn, idet læring sker gennem samarbejdet og mødet med andre og baserer sig dermed på stilladsering (Jerome Bruner) og zonen for nærmeste udvikling (Lev Vygotsky).
- 2) Det næste handler om, hvad læring skal fokusere på. Her kommer Hallidays systemisk-funktionelle grammatik, som dækker over en viden om sproget, dets strukturer og kontekst som middel til kommunikation, i spil.
- 3) Det sidste handler om, hvordan læring skal foregå. Her fordres en undervisningsform, der fokuserer på at skabe et metasprog om det sprog og den genre, som er genstand for opmærk-

somheden, og hvor en cyklisk proces gradvist gentager og udbygger genreforståelsen- og mestringen (Johansson & Ring 2012: 11). Eksempler på didaktiske planlægningsmodeller, der bygger på genrepædagogikken, er blandt andre *The Teaching Learning Cycle* og Bewerly Derewiankas *Faglig Literacy-model*.

At sprogliggøre innovation

Jeg vil i dette korte afsnit afrunde mit teori-afsnit og samtidig gøre rede for, hvilken sammenhæng jeg ser mellem kommunikativ undervisning, som den udmønter sig i genrepædagogikken, og innovationspædagogik, idet sammenfaldet mellem disse danner afsættet for min analyse og diskussion.

Innovationspædagogikken handler bl.a. om at gøre ikke-viden til eksplicit viden. Processen fra ikke-viden til eksplicit viden følger på mange måder samme mønster, som en genrepædagogisk undervisning vil følge. Når man forstår den innovative læreproces i Lotte Darsøs optik, vil den innovative læreproces starte i et fællesskab ved at opleve eller erfare ét eller andet, som vil give brændstof videre til en egentlig konkretisering af denne oplevelse eller erfaring, som sidenhen vil kunne sættes på ord, inden det endelig munder ud i en praksisviden; en art *kunnen-* eller *gøren-*viden.

Den samme proces ser jeg i genrepædagogikken og den kommunikative undervisning, hvor det netop også handler om at afprøve og undersøge hypoteser om sproget. Kommunikativ undervisning vil tage sit udgangspunkt i "*elevernes selvstændige kommunikative praksis*" (Laursen & Holm 2010: 83), og heraf kan fællesskabet så undersøge det, som Johansson & Ring betegner som "*en social proces med genkendelige træk og et specifikt socialt formål*" (Johansson & Ring 2012: 23). Sidenhen kan resultaterne af undersøgelsen uddrages, og eleverne vil kunne omsætte resultaterne herfra til dels et metasprog om undersøgelsen og dels en egenproduktion af selvsamme genre.

Jeg har hermed forsøgt at vise, hvori jeg ser sammenfaldene mellem den del af innovationsprocessen, som handler om at gøre tavs viden til eksplicit viden, og kommunikativ, genrepædagogisk undervisning.

Innovative læringsforløb rummer mange muligheder for rigelige mængder input, interaktion og output, men som min analyse og diskussion senere vil vise, skal der mere til end blot tilstedeværelsen af disse, hvis en egentlig sprogtilegnelse af skolesprog skal finde sted.

3. Analyse og diskussion af empiri

Jeg vil i det følgende analysere og inddrage erfaringer fra mine undervisningsforløb, sammenholde disse med begreber fra teorien for derved at anskueliggøre, hvilke forhold der har betydning, hvis man også ønsker at undervise sprogbaseret i innovative læreprocesser. Jeg indleder analysen med en diskussion af sprogets betydning som en nøgle til viden og ikke-viden.

Jeg vil slå ned på forskellige punkter, som jeg qua egen erfaring har oplevet som enten problematiske eller interessante i forhold til at praktisere innovative læringsforløb med fokus på sprog. Det første vedrører interaktionens betydning for sprogtiltagelsen, hvor jeg særligt fokuserer på tiltagelsen af skolesprog. Det næste handler om mulighederne for forhandling af form fremfor blot forhandling af betydning.

Empirien består af tre undervisningsforløb i innovation. Alle forløbene er planlagt og struktureret over FIRE-modellen, hvorfor det i store træk er FIRE-modellens faser og øvelser – konkretiseret ved nedslag fra mine undervisningsplaner – der er genstand for min opmærksomhed. Jeg vil her i korte træk sætte scenen for hvert af forløbene:

	Academicbooks 8. årgang	Eurovision 5. årgang	Thorvaldsens Museum 5. årgang
Arbejds- problem- formulering	Hvordan kan vi hjælpe Academicbooks med at blive mere kendte blandt nye studerende og dermed at sælge flere bøger?	Hvordan kan vi hjælpe Europa og Danmark med at blive grønnere?	Hvordan kan vi hjælpe Thorvaldsens Museum med at få flere aktiviteter og dermed gøre museet og dets undervisning mere spændende?
Rammer	1 uges undervisning Dagligt, 8-13	10 lektioner i dansk til selve innovationsforløbet Forud for selve innovationsforløbet havde eleverne dog arbejdet med grøn energi og bæredygtighed i natur/teknik samt lyrik og trykte reklamer i dansk.	1 uges undervisning Dagligt, 8-12:50
Fag	Tværfagligt	Dansk og natur/teknik	Tværfagligt
Eksempler på løsninger	<ul style="list-style-type: none"> • Studerende skulle kunne købe studiebooks på afbetaling • Loyalitets- eller kunde-program • Academicbooks boghandlere skulle tilbyde "biblioteksservices" som hjælp til litteratur, borde til studiegrupper, mm. • Overskuddet fra bogsalg skulle gå direkte til live-musik til studiefester 	<ul style="list-style-type: none"> • Sejl og solenergi på olie-tankere • Cykler på solenergi • "Nudging"-løsninger på skrald i naturen • Lovkrav om stop af træfældning 	<ul style="list-style-type: none"> • Teaterforestillinger om de græske myter frembragt af de besøgende • Skattejagt, quiz/QR-kodejagt, O-løb, mm. • Et slags "Olympens haunted house", hvor den besøgende træder ind i et interaktivt rum af græske myter og skal "løse opgaver" for at komme ud.

Sprog som "nøgle"

I innovative læringsforløb stilles der store krav til elevernes sproglige formåen, receptive som produktive. Eleverne skal undersøge deres forståelse af feltet ved bl.a. afsøge både viden og ikke-viden. Viden og ikke-viden kan altså ses i to perspektiver; eleverne skal både bevæge sig mellem ikke-viden og viden på vidensaksen for at *afsøge* egen og fællesskabets viden og ikke-viden, men de skal også på sigt transformere deres ikke-viden til viden. Sproget er altså nøglen gennem hele innovationsforløbet, idet eleverne skal bruge sproget i alle innovationens faser – hvad end innovationsprocessen beror på FIRE-modellen, KIE-modellen eller andre modeller.

I alle tre undervisningsforløb har jeg oplevet en vis grad af frustration over elevernes afsøgning af ikke-viden og viden. Eleverne sætter kun sjældent spørgsmålstejn ved såkaldte "ekspertudsagn" - uanset om disse kommer fra eleverne selv eller fra interessenter i feltet, hvorved både reel viden, fordomme og formodninger behandles på lige fod. Samtidig baserer en stor del af elevernes forståelse sig på den viden, de allerede har, og det er svært at få eleverne til at bevæge sig langt nok ud på ikke-vidensaksen. Denne erfaring deler jeg med Paulsen, der har beskrevet et innovationsforløb baseret på KIE-modellen: *"Der er en slående mangel på tilstedeværelse af faglig viden, lærebøger, beregninger, opslag på nettet af faglig og substantiel karakter. Eleverne "kæmper" primært med de midler, de i forvejen besidder"* (Paulsen 2012: 24).

Sproget er nøglen til såvel viden som ikke-viden i alle innovationens faser, og eleverne kan – ikke blot i forståelsesfasen i FIRE-modellen, men i alle innovationsprocessens faser – støde på alle mulige tekster og genrer. Det er derfor, det er så vigtigt *også* at have fokus på sprog i innovationsprocesser, hvis eleverne virkelig skal lykkes med innovation. Ruth Mulvad slår i den forbindelse hovedet på sømmet:

"Målet er at eleverne kan forholde sig til, håndtere, forklare, danne hypoteser, fortolke deres omverden. Det at kunne et fag bliver i naturfag ligesom i andre fag som fx historie på mange måder langt mere argumenterende, og på den måde stiller det langt større krav til elevernes sproglige udvikling at kunne klare sig godt i skolen – og langt flere er i farezonen for at falde igennem netop fordi det ikke er tilstrækkeligt at kunne et fag på et reproducerende niveau" (Mulvad 2009: 19).

Selve sprogtiltagelsen ses som en aktiv, medskabende og meningsføgende proces (Laursen & Holm 2004: 88), hvor en række faktorer har medindflydelse på processen. Dette er fx mængden og kvaliteten af input, muligheden for dannelse og afprøvning af hypoteser samt muligheden for at producere output og ikke mindst pushed output gennem interaktion med andre. Jeg vil i det følgende undersøge, hvordan disse muligheder fremkommer, og hvordan de kan aktiveres.

Den autentiske interaktion

FIRE-modellen lægger op til mange forskellige former for interaktion i processen. Eleverne indgår i interaktion med hinanden, med læreren, med modtageren, med opdragsgiveren og med feltets øvrige interessenter. Interaktion er af stor betydning for sprogtiltagelsen, for det er bl.a. i interaktionen, at eleven får lejlighed til at danne hypoteser om sproget og at afprøve dem.

Men der sker noget "ekstra" særligt ved sprogtilegnelsen, når interaktionen er autentisk, og der er et reelt behov for kommunikationen med den anden. Karen Lund beskriver det således: *"På samme måde skal kommunikative aktiviteter i klassen også være båret af enten kommunikative eller sociale formål. Hvis man på forhånd ved hvad den anden vil sige, hvorfor så overhovedet bruge tiden til at lytte; hvis man ikke skal bruge det man læser, til noget, hvorfor så bruge ressourcer på at koncentrere sig om det man læser? En undervisning hvor eleverne skriver, taler, lytter og læser uden at have noget egentligt formål hermed – bortset fra at tilfredsstille lærerens krav – er ikke kommunikativ"* (Lund 1999: 27)

Innovationspædagogikkens store force i forhold til kommunikativ undervisning er muligheden for autentiske kommunikationssituationer. I disse situationer er der mulighed for at opstille og afprøve hypoteser til alle niveauer i den kommunikative kompetence.

I alle undervisningsforløbene har der været autentiske kommunikationssituationer, men det har vist sig vanskeligt at aktivere mulighederne for sprogtilegnelse, idet der ikke har været en klar aftegning af genren.

Forhandling om betydning – forhandling om form

Ifølge Karen Lund (1999: 30) er det vigtigt at veksle mellem en undervisning, der fokuserer på indhold, og en undervisning der fokuserer på form. Argumentet er med Karen Lunds ord, at *"nogle aktiviteter er gode til at fremme den kreative sprogbrug og dermed sætte gang i bl.a. hypotesedannelser og -afprøvninger. Andre giver mulighed for at arbejde med sofistikering af sproget"* (Lund 1999: 30).

I undervisningsforløbet Thorvaldsens Museum opsatte vi ikke sproglige mål, da lærerteamet ikke ønskede at begrænse eleverne i deres iderigdom, og jeg fandt det derfor svært at få inddraget eller skabt bro til skolesproget – for hvilket skolesprog skulle jeg have fokus på? Undervejs i forløbet opstod der gode muligheder for forhandling om form i produktionen i forbindelse med produktionen af elevernes løsninger til Thorvaldsens Museum, som jeg ikke havde forudset i min planlægning af forløbet. Samtlige teams endte med løsninger, hvortil Thorvaldsens Museum kunne have brug for en instruktion eller en betjeningsvejledning: altså den instruerende genre. Her havde jeg en oplagt mulighed for at udnytte den autentiske kommunikationssituation, som lå i gruppernes løsninger til Thorvaldsens Museum, og derved opnå den funktionelle sammenhæng, som ifølge Karen Lund er så vigtig: *"Noget helt centralt er imidlertid at de formfokuserede aktiviteter tager afsæt i aktiviteter der er indholdsbase, således at anledningen til formfokuseret arbejde udspringer af de indholdsbase, og ikke mindst at fokus på form altid indgår i en funktionel sammenhæng"* (Lund 1999: 30). Det lykkedes mig dog ikke at aktivere denne mulighed i form af grundig genrepædagogisk undervisning, da erkendelsen af, at alle grupper arbejdede indenfor samme genre, først kom til mig sent i forløbet. I min eftertænkning ville en grundigere overvejelse af samspillet mellem felt, opdragsgiver, modtager og mål forhåbentlig have affødt erkendelsen af, at aktiviteter bevæger sig indenfor den instruerende genre (mere om samspillet mellem felt, opdragsgiver, modtager og mål i mine didaktiske overvejelser).

Den der nyskabelse ...

I de foregående afsnit har jeg forholdt mig kritisk i forhold til mulighederne for sprogtilegnelse i innovative læringsforløb. I dette korte afsnit vil jeg forholde mig til, hvilken nyskabelse de forskellige forløb har frembragt, for hvordan gik det med det innovative? Endte eleverne med innovative og nyskabende løsninger?

I alle tre forløb endte eleverne med at komme med mange anderledes og interessante løsninger på problemstillingerne, men jeg kan ikke komme i tanke om én ide eller løsning, som har været direkte *nyskabende* på alle leder og kanter og i ordets absolut fulde betydning. Mange af løsningerne og idéerne er kombinationer af allerede kendt viden, teknologier eller løsninger. Jeg har en tese om, at dette skyldes, at eleverne ikke har afsøgt feltet og deres ikke-viden grundigt "nok, og således følger også denne tese og erfaring i Paulsens fodspor: *"Hvis i stedet bestræbelsen på at skabe innovation var blevet hæftet sammen med langvarige grublende tænke- og diskussionsprocesser, hvor vanskelige problemstillinger blev vendt og drejet, ville eleverne kun have skabt få eller ingen ideer. Dette peger på to fundamentalt forskellige opfattelser af innovation: skabelse af mange forholdsvis konventionelle og små ideer eller skabelse af få ukonventionelle og måske endda uacceptable, men sjældne ideer."* (Paulsen 2012: 26)

Eleverne har i alle forløbene fået masser og atter masser af idéer til at løse den udfordring, de blev stillet. Diskussionen må igen – på lærerværelser, seminarier og ved kaffebordene – blive, om vi bedriver innovation for innovationens skyld eller for læringens skyld? Så længe innovation skal inddrages i en skolekontekst, må det være for læringens skyld, og selve innovationsprocessen må altså basere sig på viden – og gerne værdirefleksion: *"Hvis man i en skolekontekst systematisk vil stræbe efter at gøre kreative processer innovative, forudsætter det, at processerne baseres på viden og værdirefleksion. Viden kræves for at kunne vurdere om der er tale om fornyelse, men værdirefleksion kræves for at kunne vurdere, om der også er tale om forbedring."* (Paulsen 2012: 23)

En del af den viden, som eleverne skal tilegne sig i innovationsprocesserne, kan derfor passende være sproglig viden; kommunikativ kompetence.

Delkonklusion

I min analyse har jeg undersøgt og konkluderet, at mine undervisningsforløb har haft et slående fokus på forhandling om betydning fremfor forhandling om form. Dette er for så vidt ikke problematisk i forhold til udvikling af innovationskompetence, men det er problematisk, hvis eleverne i tillæg til at tilegne sig innovationskompetence også skal udvikle deres kommunikative kompetence.

Baseret på mine erfaringer med innovative undervisningsforløb og denne analyse og diskussion vil jeg konkludere, at der kræves en høj grad af sammenhæng mellem sproglige mål og aktiviteter, hvis en egentlig sprogtilegnelse af skolesprog skal finde sted. Sprogtilegnelse af skolesprog kræver dernæst en høj grad af stilladsering fra lærerens side for netop rette elevernes opmærksomhed mod skolesproget fremfor hverdags sproget. Sprogtilegnelse af skolesprog – i innovative læringsforløb – fordrer dermed også lærere, der er sig bevidste om forskellige genrer, forstår sig på sprogtilegnelse og kan navigere i åbne og afsøgende læreprocesser, som netop kendetegner de innovative læringsforløb.

Det er altså på ingen måde let at kombinere sproglig opmærksomhed og innovation/entreprenørskab, men hvis vi som lærere ikke også tager det sproglige ansvar på os, risikerer vi at gå glip af de åbenlyse muligheder for autentiske læringsituationer, som innovative læreprocesser besidder – og at den vigtige forhandling om form reduceres til en forhandling om betydning. Da det netop er i vekselvirkningen mellem forhandling om betydning og forhandling om form, at en egentlig sprogtilegnelse forekommer, er det vigtigt, at vi som lærere udnytter de muligheder, innovative læringsforløb besidder, hvis vi skal gøre os forhåbninger om, at eleverne *også* skal tilegne sig skolesproget (Lund 1999: 30).

Kritik af empiri

Jeg vil afslutte mit analyse- og diskussionsafsnit med en kort kritik af empirien i min opgave. Empirien er – desværre – ikke struktureret efter eksempelvis aktionslæring, men udspringer af mine egne observationer, erfaringer og erkendelser i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af forskellige undervisningsforløb i innovation.

Ingen af undervisningsforløbene har været ideelle, og de efterfølgende forløb er blevet til på baggrund af lige dele fornyet nysgerrighed om innovative læringsprocesser og en grad irritation over ikke at være tilfreds med udbyttet i det forrige forløb; en art ”det-må-kunne-gøres-bedre”- erkendelse. Ideelt set skulle disse erfaringer have været systematiseret, således at hvert forløb kunne evalueres og sammenlignes på baggrund af en samlet struktur.

4. Didaktiske overvejelser

På baggrund af min analyse og diskussion vil jeg præsentere og argumentere for en række didaktiske overvejelser, som kan hjælpe læreren i planlægning og strukturering af innovative læringsforløb, hvor der samtidig kan være plads til sproglig fordybelse.

Mål, mål, mål ...

Det er ikke nyt, at læreren bør udvælge og indkredse målene for hans/hendes undervisning. Dette afsnit præsenterer derfor ikke nødvendigvis nye handlemuligheder, men nødvendigheden af klare og konkrete mål kan ikke understreges nok – derfor denne påmindelse.

For hver fase i FIRE-modellen opfordres læreren til at fastsætte mål for sin undervisning i den pågældende fase. Der henvises til *faglige mål* på grundlag af Fælles Mål, *produktmål* som henviser til *hvad* eleverne skal producere og *læringsmål* for innovationskompetence.

Hvis man ønsker fokus på sprogtilegnelse, bør der også opstilles selvstændige sproglige mål. Jeg vil i det følgende præsentere en minivejledning til fastsættelse af de sproglige mål og en huskeliste for brugen af disse. Disse mål *kan* tage udgangspunkt i feltet, opdragsgiveren eller modtageren, men de kan også tage udgangspunkt i *produktmålene*. Min vigtigste erfaring er, at uden selvstændige sproglige mål, taber sprogtilægningen terræn i forhold til innovationskompetencen.

Minivejledning til udredning af sproglige mål

- De sproglige mål skal være konkrete og have udgangspunkt i en *genre*
Overvej derfor, om:
- Feltet, opdragsgiveren eller modtageren har rod i en særlig *genre*? Fx berettende tekster?
Hvis der ikke tegner sig et tydeligt billede, kan læreren overveje:
- Hvilken viden eleverne skal opsøge, og hvor skal de søge den? Skal de hente viden fra særlige genrer? Fx informerende tekster, argumenterende tekster?
Hvis der stadig ikke tegner sig et tydeligt billede, kan læreren overveje:
- At lade de sproglige mål have udgangspunkt i en genrebestemt afleveringsform til modtageren (se eksempler i det næstfølgende afsnit)

Husk også at:

- Gøre eleverne opmærksomme på målene (i lighed med de øvrige mål), så eleverne ved, hvor og hvad de arbejder hen imod
- Vær hele tiden opmærksom på om felt, opdragsgiver eller modtager modarbejder målene (se næste afsnit)

Samspelet mellem felt, opdragsgiver, modtager og mål

At udvælge og indkredse felt, opdragsgiver og modtager kan være en kompleks opgave, og dette arbejde kræver overblik over både felt, opdragsgiver og modtagers egenskaber i forhold til at nå de opstillede mål (forstået som faglige mål, innovationskompetencemål, læringsmål og sproglige mål).

Det vigtigste er – i mine øjne - at valget af felt, opdragsgiver og modtager hænger sammen med de mål, man har opstillet for forløbet. I det følgende vil jeg vha. to eksempler fra empirien vise, hvordan hhv. en uoverensstemmelse mellem de opstillede mål og feltet, opdragsgiver og modtager kan forplumre innovationsprocessen, og hvordan mål også kan udledes på baggrund af felt, opdragsgiver og modtager.

Jeg har opstillet en simpel model (fig. 4) til at skabe overblik over den dynamik, jeg har oplevet i processen med at udvælge og indsnævre såvel mål som felt, opdragsgiver og modtager.

Modellen består af to cirkler, som hver repræsenterer hhv. mål og felt-, opdragsgiver- og modtager. De to cirkler overlapper hinanden, og pilene indikerer, hvordan målcirklen og felt-, opdragsgiver- og modtagercirklen øver indflydelse på hinanden. Pilene skal desuden indikere en dynamik, forstået på den måde, at overlappet mellem de to cirkler bliver større eller mindre, afhængig af hvor stor en – for nu at låne et begreb fra matematikkens verden – fællesmængde de cirkler har. Jo større fællesmængde, desto bedre samspil mellem mål og felt-, opdragsgiver og modtager.

Vurderingen af fællesmængden kan passende tage afsæt i en overvejelse af, hvilken innovationsforståelse der ligger til grund for fastsættelsen af målene for forløbet, og hvilken innovationsforståelse felt, opdragsgiver og modtager baserer sig på. Målene er desuden opstillet øverst i modellen ud fra en *idealistisk* tanke om, at det altid bør være målene, der sætter dagsordenen for det, der sker i skolen – hvad end målene så er fagligt, socialt eller dannende situeret. Omend jeg også er bevidst om, at målene fra tid til anden vil blive dannet på baggrund af felt, opdragsgiver og modtager. Jeg har valgt at samle felt, opdragsgiver og modtager i samme cirkel, da disse i høj grad er udløbere af hinanden.

At udvælge og indkredse et felt, en opdragsgiver eller en modtager, der kan bidrage til at nå de opstillede mål, er – i min spæde erfaring – bl.a. det, der adskiller de gode innovationsforløb fra de mindre gode. Jeg vil med tre eksempler synliggøre, *hvor* svært det er at opnå den frigørende innovationsforståelse i krydsfeltet mellem felt, opdragsgiver, modtager og mål for undervisningen.

Den teknokapitalistiske innovationsforståelse

Undervisningsforløbet Academicbooks danner ramme for det dårlige eksempel med fastsættelse af mål på baggrund af felt, opdragsgiver og modtager. I dette undervisningsforløb blev opdragsgiveren (Academicbooks) fundet og kontakten af skolelederen på Rosenlundskolen, hvorved vi, der planlagde forløbet, måtte tilpasse målene for forløbet i forhold til feltet, opdragsgiveren og modtageren. Dette forløb baserede sig på en klar teknokapitalistisk innovationsforståelse.

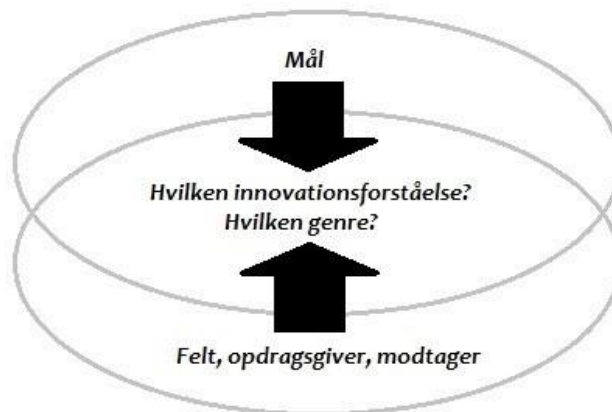


Fig. 4 – Model til at skabe sammenhæng mellem mål og felt, opdragsgiver og modtager

Fra frigørende innovationsforståelse til teknokapitalistisk

Undervisningsforløbet Eurovision School Contest¹¹ danner ramme for det gode eksempel, hvor målene for forløbet blev fastsat på baggrund af feltet, opdragsgiveren og modtageren. Opdragsgiveren var Eurovision School Contest, mens modtageren var miljøet og alle os, der lever i miljøet. Derved blev feltet også indkredset til grøn energi, miljø og bæredygtighed. Dette forløb var altså i høj grad baseret på den frigørende innovationsforståelse. Dog blev den frigørende innovationsforståelse undervejs afløst af en teknokapitalistisk innovationsforståelse, da eleverne – i tråd med at afleveringsfristen nærmede sig – blev mere og mere opmærksomme på, at deres løsning *også* var et produkt i en konkurrence, hvorved elevernes fokus i realiseringsfasen forskubbede sig fra den egentlige modtager (miljøet og alle os, der lever i det) til dommerne for konkurrencen. Denne erfaring deler jeg med Paulsen: *"Eleverne i campen er uden tvivl kreative. De skaber ideer, modeller, visioner, tegner, bygger og konstruerer tredimensionelle animationer på computer. De inddrager også viden og værdirefleksion, som får de kreative processer til at nærme sig noget innovativt. Imidlertid forplumres inddragelsen af såvel viden som etisk refleksion af et strategisk hensyn om at performe godt i forhold til, hvad de eksterne parter vil synes om. Det virker derfor problematisk at give de eksterne parter en rolle som finale dommere og overlade værdimålestokken til den"* (Paulsen 2012: 25).

Når den frigørende innovationsforståelse faktisk er teknokapitalistisk

Undervisningsforløbet Thorvaldsens Museum danner ramme for det gode eksempel, hvor målene og en diskussion af innovationsforståelser dannede baggrund for valg af felt, opdragsgiver og modtager. Dette forløb blev til i forbindelse med en tværfaglig/alternativ uge på 5. årgang på Rosenlundskolen.

Årgangsteamet havde mange mål og forventninger til forløbet. Dels ønskede lærerne at "afprøve" et innovationsforløb med henblik på lærerlæring forud for næste skoleår, at styrke sammenholdet mellem eleverne på tværs af årgangen, "at trække samfundet ind i skolen – eller skolen ud i samfundet", og endelig at give en øget forståelse for klassiske formidlingsformer af kunst/kultur.

En ophedet diskussion i årgangsteamet trak i retning af, at teamet *ikke* ønskede at gennemføre et innovationsforløb i den teknokapitalistiske innovationsforståelse, men i den frigørende innovationsforståelses ånd. Det affødte diskussionen om, hvilket felt og hvilken opdragsgiver der ville kunne bidrage til et sådant forløb. Diskussionen endte med at opdragsgiverne skulle være kunst- eller kulturformidlingsinstitutioner, og i forlængelse heraf blev der lavet aftaler med hhv. Immigrantmuseet, Det Kongelige Teater, Heerup Museum og Thorvaldsens Museum. Men som det skulle vise sig, endte samtlige teams med et opdrag, der nærmere trak i retning af den teknokapitalistiske innovationsforståelse end den frigørende – selvom dette havde været et klart ønske og mål fra lærerne på årgangsteamet. Det team, der arbejdede med Thorvaldsens Museum som opdragsgiver, endte med et opdrag, der lød:

Hvordan kan vi hjælpe Thorvaldsens Museum med at få flere aktiviteter og dermed gøre museet og dets undervisning mere spændende?

Derved nærmede dette forløb sig også en teknokapitalistisk innovationsforståelse, om end ønsket og ambitionen fra lærerne fra et andet, idet modtageren her begrænser sig til Thorvaldsens Museum og dets gæster. Feltet er ligeledes snævret ind til aktiviteter fremfor kulturformidling.

¹¹ Klassens bidrag til konkurrencen udløste i øvrigt billetter til generalprøven på Eurovision Song Contest.

Jeg vil slutte dette afsnit om overvejelserne om samspillet mellem felt, opdragsgiver og modtager med et citat fra Paulsen, som på glimrende vis synliggør, *hvorfor* den teknokapitalistiske innovationsforståelse er problematisk, og hvorfor vi i stedet bør stræbe efter noget andet og mere: *"Men man bør ikke lægge eleverne i hænderne på vilkårlige eksterne parter særinteresser. Derimod bør eleverne reflektere over og øve sig på, hvordan man kan bruge faglig viden til at skabe forbedringer af almene domæner"* (Paulsen 2012: 25).

Genrebestemte krav til afleveringen

Et enkelt greb i forhold til at sikre inddragelsen af sprog i innovationsundervisningen er ved at styre eller udvælge en genre, indenfor hvilken elevernes koncept, løsning eller produkt skal videreformidles til modtageren. Derved opnår man to ting: 1) elevernes innovationsproces begrænses ikke, idet det ikke er elevernes koncept, løsning eller produkt, hvortil der stilles genrebestemte krav, men til selve *afleveringen* til modtageren, og 2) det er muligt at planlægge undervisning *i* genren enten forud for innovationsforløbet eller undervejs i innovationsforløbet.

Et katalog over genrebestemte afleveringer kunne være:

- Informerende tekster
 - Artikel til et fagblad
- Instruerende tekster
 - Opskrifter
 - Regelsæt/procedurer til nye handlemåder
 - Regelsæt til spil
 - Betjeningsvejledninger til produkter
- Argumenterende tekster
 - Elevatortalen
 - Reklame

Jeg vil i tillæg hertil understrege, at man ikke nødvendigvis tænker disse afleveringstyper alene som skriftlige repræsentationer. Et regelsæt eller en opskrift kan eksempelvis sagtens formidles mundtligt. I forlængelse heraf kan det være relevant med en diskussion i klassen eller med eleverne, hvori man kan diskutere modtager-afsender-forhold eller sociokulturelle forhold, og på den måde inddrages såvel hele spektret af den kommunikative kompetence – og den bringes endda i spil i et autentisk kommunikationsforhold.

Planlægning

I de forrige afsnit har jeg præsenteret enkle "fritstående" bud på handlemuligheder i forbindelse med planlægningen af undervisningen. I det følgende vil jeg præsentere et bud på en løsning, der samler og danner overblik over tilrettelæggelsen af sådanne forløb. Man kan inddrage kommunikativ undervisning på mange forskellige måder i innovative læringsforløb, og det, jeg vil præsentere, er således bare én løsning blandt utallige andre. Det vigtigste for sprogtilegnelsen er, at den kommunikative undervisning inddrages.

Jeg har tidligere argumenteret for sammenfaldene i strukturen mellem innovationspædagogikken og genrepædagogikken. Jeg har ligeledes i min analyse argumenteret for interaktionens betydning for forhandling om form og forhandling om betydning. Jeg vil nu præsentere en model, som tydeliggør sammenfaldene mellem de innovative læringsforløb og kommunikativ eller genrebaseret undervisning (fig. 5).

Modellen tager udgangspunkt i Lotte Darsøs innovationsdiamant og sammensmeltes med FIRE-modellen og The Teaching Learning Cycle. Men da både FIRE-modellen og The Teaching Learning Cycle er sekventielle modeller, kræves en redegørelse for, hvilket formål innovationsdiamanten tjener, da denne ikke er en sekventiel model (Darsø 2012: 68). Innovationsdiamantens formål er her at skabe en ramme for de dynamikker og processer, der er på spil i hver fase af henholdsvis FIRE-modellen og The Teaching Learning Cycle. Innovationsdiamantens formål er at synliggøre, hvordan relationer, koncepter, viden og ikke-viden øver indflydelse på hver fase. Mit ønske er derved at kortlægge interaktionsmulighederne i hver fase i forhold til at sprogliggøre innovationsprocessen.

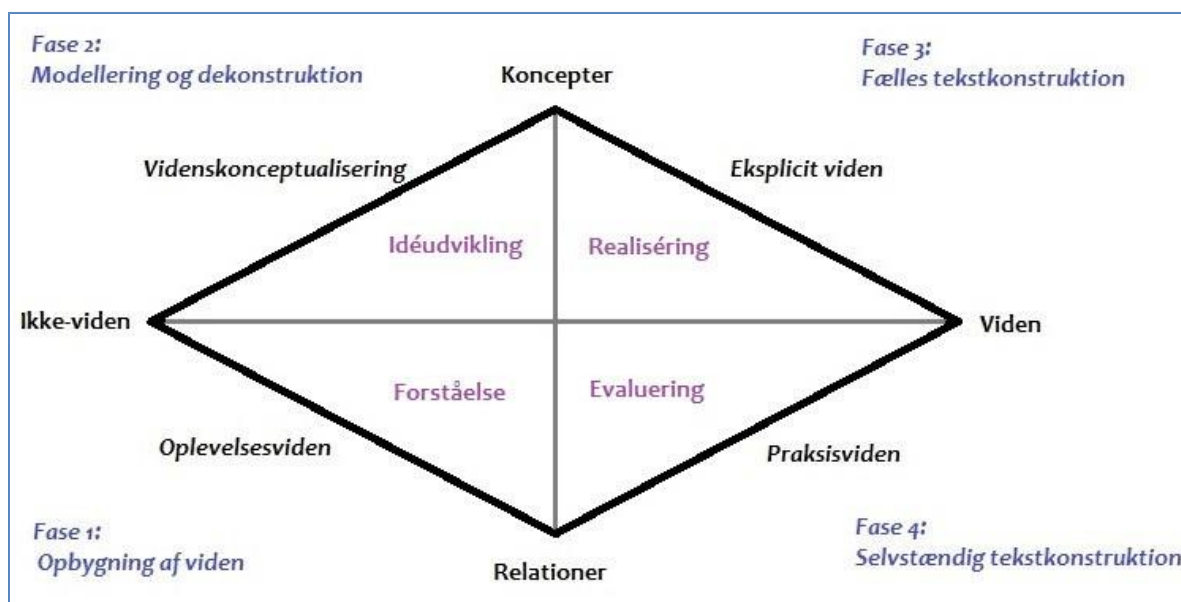


Fig. 5 – Mit bud på en udvidelse af innovationsdiamanten med inddragelse af faserne fra *The Teaching Learning Cycle* og FIRE-modellen

Selve berettigelsen i at sammentænke innovation og sprogbasert undervisning handler alt sammen om kongstanken i innovationspædagogikken: Praksisviden; at *kunne* og at *gøre*. Skånstrøm formulerer det som, at en mere praksis- og anvendelsesorienteret drejning i skolen handler om "*værdien og anvendelsen af bestemte kundskaber og færdigheder i relation til forskellige og eksterne sammenhænge af fx kulturel, social og institutionel art*" (Skånstrøm 2009: 17).

Delkonklusion

At planlægge og gennemføre undervisningsforløb, hvor der både er fokus på fremelskningen af innovationskompetence og elevernes kommunikative kompetence er uhyre krævende. Innovationsprocesser er i sig selv åbne og afsøgende, og afhængig af elevernes afsøgning af ikke-viden eller vidensindsamling i forståelsesfasen kan innovationsprocessen tage én andre steder hen, end man først (eller overhovedet) havde forudset.

For at planlægge og gennemføre undervisningsforløb, hvor der både er fokus på fremelskningen af innovationskompetence og kommunikativ kompetence, kræves der et overblik over forløbet fra start til slut, en villighed til at skifte kurs og sadle om, hvis innovationsprocessen byder det og ikke mindst et fokus på såvel sproglige som innovationsfaglige mål.

Jeg har i dette afsnit præsenteret og argumenteret for mine enkeltstående didaktiske overvejelser i forhold til fastsættelse af sproglige mål, samspillet mellem mål, felt, opdragsgiver og modtager og endelig genrebestemte afleveringsformer. Jeg har slutteligt præsenteret og argumenteret for en didaktisk model, ud fra hvilken det er mit mål, at læreren kan planlægge innovative læreprocesser med henblik udvikling af såvel innovationskompetence som kommunikativ kompetence. Modellen giver en ramme, indenfor hvilken læreren kan overveje interaktionens muligheder og begrænsninger i forhold til målsætningerne.

5. Konklusion

Jeg ønskede på baggrund af mine erfaringer med tre gennemførte undervisningsforløb i innovation at undersøge, hvordan innovative læringsforløb kunne inddrage elementer fra kommunikativ undervisning for derved at udvikle både elevernes innovationskompetence og kommunikative kompetencer, og hvilke forudsætninger en sådan inddragelse krævede.

I mit teoriafsnit har jeg redegjort for forskellige opfattelser af innovation og faglighed og givet et bud på en tolkning af Undervisningsministeriets opfattelse af innovationsfaglighed. Begreberne om innovation og faglighed er anvendt i analysen og diskussionen, bl.a. i forbindelse med valg og afgrænsning af felt, opdragsgiver og modtager. På samme vis har en gennemgang af kommunikativ kompetence, sprogtilegnelse og genrepædagogikken givet et begrebsapparat til analyse og diskussion af de gennemførte undervisningsforløbs muligheder for at bidrage til sprogtilegnelsen.

Jeg har i mit didaktiske afsnit præsenteret og argumenteret for en række nye handlemuligheder i forhold til lærerens planlægning og gennemførelse af innovative læringsforløb, således at sådanne forløb også får fokus på det sproglige potentiale, innovative læringsforløb besidder. Jeg har argumenteret for, at tydelige sproglige mål er en nødvendighed og en forudsætning, som går forud for valg og afgrænsning af feltet, idet de sproglige målsætninger også har indflydelse på valg og afgrænsning af feltet. Jeg har præsenteret en udvidelse til Lotte Darsø's innovationsdiamant, som har til formål at skabe et overblik over tilrettelæggelsen af sådanne forløb.

Jeg vil på baggrund af denne opgave konkludere, at det bestemt er muligt at inddrage elementer fra kommunikativ undervisning for derved at udvikle både elevernes innovationskompetence og kommunikative kompetencer, jf. delkonklusionen i min analyse. Jeg vil i forlængelse heraf også konkludere, at sådanne forløb kræver en udvidet planlægning og tilrettelæggelse fra lærerens side, jf. delkonklusionen i mit didaktiske afsnit.

Perspektivering

Det er først og fremmest skolens – og dermed lærerens – opgave at sætte rammerne for en undervisning, som giver eleverne mulighed for at tilegne sig de kompetencer, som senere skal danne fundamentet for, at eleverne kan tage del i uddannelse og samfundslivet i det hele taget. Som Ruth Mulvad skriver, er dette ingen let ej heller lille opgave (Mulvad 2009: 46), men det er skolens opgave. At give elever adgang lige adgang og handlemuligheder handler først og fremmest om at give dem kompetencerne til at opsøge, undersøge og tilegne sig viden – og dertil betragter jeg både innovationspædagogikken og genrepædagogikken som velegnede midler.

Ifølge fremtidsforsker Anne Skare Nielsen vil én af fremtidens allervigtigste kompetencer være dygtighed. Dygtighed forstået som en kombination af teknik, metode og vedholdenhed (Nielsen 27.01.2014). I de innovationsforløb, som jeg har haft fornøjelsen af at være en del af, har eleverne arbejdet med teknikker i massevis, og de har prøvet én metode (den innovationspædagogiske) til at håndtere nye og krævende udfordringer på. Om innovationsforløbene også har skubbet til elevernes vedholdenhed, tør jeg ikke gisne om – men jeg tør håbe. Men når eleverne opnår en praksisviden, som sætter dem i stand

til at *kunne* og *gøre*, er dette for mig at se ikke blot en tilegnelse af kompetencer, men en dannelse, der rækker udover selve kompetencerne i denne praksisviden.

Jeg har ad tre omgange forsøgt mig med innovationspædagogisk praksis og på forskellig vis gjort mig overvejelser om, hvordan genrepædagogisk undervisning kunne inddrages. Noget er gået godt, andet et gået mindre godt. Jeg har endnu til gode at opleve et innovationsforløb, hvor eleverne samtidig tilegner sig skolesproget, og hvor samspillet mellem genrepædagogik og innovationspædagogik løfter elevernes forståelse og praksisviden til nye højder. Årsagerne hertil kan være mange, men jeg har med denne opgave forsøgt at give et bud på nogle af årsagerne.

Sluttelig vil jeg vende blikket indad og reflektere over min egen læring og erfaring udi innovation. Med inspiration i Lotte Darsøs rejsemetafor (Darsø 2012: 177) vil jeg også beskrive min lærerlæring udi innovation som en rejse, der følger innovationsdiamantens fire felter fra oplevelsesviden til praksisviden. Jeg har qua mine egne spæde erfaringer med innovative læreprocesser erfaret på egen krop og eget sind, hvordan det føles at være på gyngende grund, og hvor frustrerende og usikker innovationsprocessen kan være, når man afsøger ens egen og fællesskabets ikke-viden. Jo længere man bevægede sig ud på ikke-viden-aksen, desto mere ubekvem blev rejsen. Jeg har samtidig erfaret, hvor værdifuldt *netop* fællesskabet og relationerne er i en sådan proces. Fællesskabet og relationerne – i mit tilfælde andre studerende, lektorer fra seminariet og lærere fra Rosenlundskolen – blev de rejsemakkere, sammen med hvilke jeg vovede at bevæge mig helt derud i det fremmede og ukendte, hvor jeg hverken kendte vejen eller sproget til at begå mig. Fællesskabet og relationerne blev også det afgørende i forhold til at begynde at skabe en vej og siden et sprog ud af det ukendte; fra en følen-sig-frem-i-det-ukendte til en begrebsliggørelse og transformation af ikke-viden til viden. Således er hver rejse endt på et nyt udsigtspunkt eller erfaringspunkt: en evne til at *kunne* og *gøre*.

Erfaringer og oplevelser fra disse innovationsrejser har affødt en praksisviden hos mig; en evne til at *kunne* og *gøre*. Denne praksisviden har så affødt nye innovationsrejser mod nye, ukendte horisonter, og disse rejser har igen affødt en udvidelse af min praksisviden. Hver ny innovationsrejse er altså blevet til på baggrund af en oplevelse eller erfaring fra den forrige innovationsrejse, og hver rejse har resulteret i et bidrag til min praksisviden.

På den måde minder min lærerlæring fra mine forskellige innovationsrejser om den teknokapitalistiske innovationsforståelse, da hver nyskabelse eller nye innovationsrejse beror på at kombinere allerede kendt viden på nye måder, ligesom den udsprang af et ønske om at ændre noget til det *bedre*.

Litteraturliste

Bøger og samlede publikationer

Binderup, Thomas (red.) (2012). Innovation i skolen. *KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole – 32. årgang* (hæfte nr. 92). Århus: Tidsskriftet KvaN

Boelt, Vibeke (red.) (2006). Kreativitet. *KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole – 26. årgang* (hæfte nr. 76). Århus: Tidsskriftet KvaN

Darsø, Lotte (2012). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Illeris, Knud (2012). *Kompetence. Hvad – Hvorfor – Hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur

Illeris, Knud (red.) (2014). *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Johansson, Britt & Ring, Anniqa Sandell. (2012). *Lad sproget bære. Genrepædagogik i praksis*. København: Akademisk Forlag

Kaufmann, Geir (2008). *Kreativitet for alle*. Silkeborg: Psykologisk Forlag

Laursen, Helle Pia & Holm, Lars (2010). *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforeningens Forlag

Mulvad, Ruth (2009). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag. Funktionel lingvistik*. København: Akademisk Forlag

Rohde, Lilian & Olsen, Anja Lea (2013). *Innovative elever. Undervisning i fire faser*. København: Akademisk Forlag

Skånstrøm, Lasse (red.) (2009). *Innovation i undervisningen*. København: Akademisk Forlag

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (red.) (2009). *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag

Artikler

Gibbons, Pauline (2009). Læring gennem samtale – lærer/elev-interaktioner med andetsprogselever. I: *Unge Pædagoger nr. 5 – i skole med to sprog* (s. 30-43). København: Unge Pædagoger

Haastrup, Kirsten (2004). Focus on Form med afsæt i nordamerikansk forskning. I: *Sprogforum nr. 30*, s. 6-14. Lokaliseret: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr30/Haastrup.pdf>

Haastrup, Kirsten & Pedersen, Michael Svendsen (1998). Input – output – interaktion. I: *Sprogforum nr. 10*, s. 7-13. Lokaliseret: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr10/haastrup.html>

Laursen, Helle Pia & Holm, Lars (2004). Kommunikativ sprogundervisning. I: Laursen, Helle Pia og Holm, Lars. *Andetsprogsdidaktik* (s. 85-101). Dansk lærerforeningens Forlag

Holst, Line (2010). Hans Georg-Gadamer og hermeneutikken. I: Hautop, Hanne og Holst, Line m.fl. (red.) *AT Almen Studieforbereelse*. Lokaliseret: <http://at.systime.dk/?id=p605>

Laursen, Helle Pia (2004). *Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen – fokus på det flersprogede klasserum*. Københavns kommune – CVU København & Nordsjælland. Lokaliseret på: <http://www.ucc.dk/public/dokumenter/videreuddannelse/projekter/Dansk-som-andetsprog-i-fagene/den-sproglige-dimension-i-naturfagene.pdf>

Lund, Karen (1996). Kommunikativ kompetence – hvor står vi? I: *Sprogforum nr. 4*, s. 7-19. Lokaliseret: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr4/Lunda.html>

Lund, Karen (1999). Er kommunikativ undervisning kommunikativ? I: *Sprogforum nr. 14*, s. 26-33. Lokaliseret: [http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus Emdrup/Sprogforum arkiv/SPROGFORUM NO. 14 Mundtlighed.pdf](http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO_14_Mundtlighed.pdf)

Paulsen, Michael (2012). Innovationsbegrebets dialektik i en uddannelseskontekst – en strid mellem forskellige innovationsforståelser. I: Paulsen, Michael og Harnow, Søren (red.) *Innovation & Læring: Filosofiske og kritiske perspektiver* (s. 13-46). Aalborg Universitetsforlag

Rasmussen, Jens (2012). Innovation og kreativitet i en kompetencemålstyret skole. I: Binderup, Thomas (red.) *Innovation i skolen. KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole – 32. årgang* (hæfte nr. 92) (s. 73-84). Århus: Tidsskriftet KvaN

Øvrige

Institut for uddannelse og pædagogik (DPU). Tema: Innovation. *Magasinet Asterisk nr. 59* (september 2011). Århus Universitet. Lokaliseret: <http://www.e-pages.dk/aarhusuniversitet/260/>

Darsø, Lotte (2012). Danskernes akademi på dr.dk. *Innovation – hvad er det og hvordan skabes det?* Lokaliseret: [http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Samfund Jura/Innovation-hvad er det og hvordan skabes det.htm](http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Samfund_Jura/Innovation-hvad_er_det_og_hvordan_skabes_det.htm)

Filmkompagniet.dk. Genrepædagogik i praksis.

Lokaliseret: <http://www.filmkompagniet.dk/dk/genre.html#film1>

Laursen, Per Fibæk (2010). Danskernes akademi på dr.dk. *Den gode undervisning*.

Lokaliseret: [http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik Psykologi/Den gode undervisning.htm](http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/Den_gode_undervisning.htm)

Nielsen, Anne Skare (27.01.14). *10 egenskaber fremtidens børn ikke kan undvære*. Lokaliseret: <http://www.denoffentlige.dk/fremtidforsker-10-egenskaber-fremtidens-boern-ikke-kan-undvaere>

Undervisningsministeriet (23.10.2013). *Forenklingen af Fælles Mål er startet*: Lokaliseret: <http://uvm.dk/Aktuelt/~ /UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Okt/131023-Forenklingen-af-Faelles-Maal-er-startet>

Undervisningsministeriet (6.9.2013). *Forenkling af Fælles Mål. Master for forenkling af Fælles Mål*.. Lokaliseret: <http://www.uvm.dk/~ /media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Faelles%20Maal/130923%20Master%20til%20praecisering%20og%20forenkling%20af%20Faelles%20Maal.ashx>

Bilag

Bilag 1: Uddrag fra projektbeskrivelse ”Rosenlund Innovationscamp 2013-14”

Uddrag fra projektbeskrivelsen af ”Rosenlund Innovationscamp 2013-2014”. Den komplette projektbeskrivelse kan ses på: <http://medemy.wix.com/bachelor2014>

Projektbeskrivelse	<p>Projektets praksisbaserede udfordring er at få indført systematisk arbejde med innovation på skolen, som samtidig opkvalificerer skolens arbejde med projektopgaven. Skolen vil i arbejdet inddrage samarbejde med private virksomheder i lokalområdet.</p> <p>Med den nye skolereform er innovation indtænkt i forhold til alle fag og i tværgående forløb, projekter og projektopgaven. Dette projekts styrke er, at både de studerende og lærerne får viden og erfaring med innovative undervisningsmetoder og eksperimenterende prøveformer på projektopgaven.</p> <p>Der findes allerede en del forskellige undervisnings- og projektmetoder som understøtter innovative undervisningsforløb. Derimod er der færre skoler som systematisk implementerer det som en fælles metode for hele skolen som Rosenlundskolen har besluttet.</p> <p>Opstart af innovationsarbejdet på Rosenlundskolen vil foregå gennem en 1-uges innovationscamp for alle skolens 8. klasser. Campen udgør desuden forberedelse af elever og lærere på arbejdet med projektopgaven i 9. klasse.</p> <p>Projektet vil styrke de studerendes arbejde med innovation og skabe nye muligheder for praktik- og praksisforløb, herunder empiriindsamling og -behandling til bachelorforløb. Projektet kan dermed give en skabelon for fremtidige praksisforløb.</p>
Projektets forventede forløb	<p>Et antal særligt interesserede studerende fra 3. og 4. årgang gennemfører deres praktik på skolen i den ordinære praktikperiode. Den sidste uge af denne praktik udgøres af en 1-uges innovationscamp for skolens 8. klasser.</p> <p>Studerende, lærere og udvalgte elever gennemfører et møde- og uddannelsesforløb i efteråret 2013 med lærere fra UCC's Center for Innovation. På basis heraf planlægger og gennemfører denne gruppe af studerende, lærere og elever innovationscampen med sparring fra UCC lærerne. Der vil blive evalueret på såvel elevernes innovationskompetencer samt på lærere og studerendes innovationsdidaktiske kompetencer.</p> <p>Nogle af de studerende vil sandsynligvis anvende forløbet som empiri til deres bacheloropgave. Hvis dette bliver tilfældet, ønsker projektet at afprøve en eksamensform, hvor repræsentanter fra skolen deltager i eksamination.</p> <p>Der skal findes særligt interesserede studerende til forløbet, men det vil samtidig være tilstrækkeligt med 6 studerende for forløbets gennemførelse.</p>
Forventede effekter	<p>De forventede effekter er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indførelse af innovation som arbejdsform på Rosenlundskolen, tilknyttet overbygningen. • Opkvalificering af skolens arbejde med projektopgaven, som kan blive mere praksisnær og inddrage innovative arbejdsformer. • Konkrete udmøntninger af innovative forløb på læreruddannelsen i forbindelse med praktik, praksis og bachelor. • En skabelon for praksisnært samarbejde, der involverer studerende, lærere, elever og undervisere på læreruddannelse i et fælles projektforsøg. • Mulighed for nye eksamensformer på læreruddannelsen, og muligvis på skolen. • Styrkede innovationskompetencer blandt skolens 8. klasses elever • Styrkede innovationsdidaktiske kompetencer blandt skolens lærere og de lærerstuderende

Bilag 2: Forkortet undervisningsforløb, 8. årgang – Academicbooks

Forkortet undervisningsplan i forbindelse med innovationscampen for 8. årgang på Rosenlundskolen. Den komplette undervisningsplan kan ses på: <http://medemy.wix.com/bachelor2014>

Kort om undervisningsplanen:

Undervisningsforløbet er planlagt vha. Lilian Rohdes FIRE-model, og mange af øvelserne baserer sig også enten direkte på øvelser fra "Innovative elever – undervisning i FIRE-faser" eller med inspiration herfra. Undervisningsforløbet er planlagt i samarbejde med en anden studerende, Stig Haslund Jensen.

Læringsmål

Eleverne skal

- ★ kunne sortere egen-viden i forskellige, passende kategorier og navngive kategorierne
- ★ kunne benytte *interview* og *spørgeskemaer* til at kunne forstå og fortolke indholdet herfra til viden
- ★ blive bekendte med reklamegenren og dennes virkemidler
- ★ tilegne sig et begrebsapparat til at analysere, vurdere og producere reklamer
- ★ kunne udtrykke/formidle tanker og forestillinger med ord (skriftligt og mundtligt) og i billeder både i forhold til egen tænkning, samt med hensyn til modtagerens udbytte
- ★ kunne samarbejde med andre om at nå et fælles mål
- ★ kunne lytte til andres ideer og opmuntre andre til at dele viden og ideer

Sproglige mål

Eleverne skal:

- kunne genkende og forklare modtager-afsender-forhold i reklamer; trykte såvel som levende

Fase/proces	Indhold/aktivitet	Mål
Forstå 1 Mandag 13.1.2014 Kl. 8-13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spørgeskema 2. Ommøbler 3. Gruppedannelse 4. Dialogle + fang en makker 5. Hjernekort evt. som postkasse 6. Intro til Academicbooks: 7. "Academicbooks vil gerne blive bedre kendt og have at nystartede studerende forbinder det at læse og købe bøger med Academicbooks" 8. Min viden-vores viden 9. Sorter og kategoriser under overskrifter og begreber 10. Vidensønsker 	<ol style="list-style-type: none"> 1. I skal kende til reklamegenren. 2. I skal kunne samarbejde og lytte til hinandens ideer. 3. I skal kunne formidle jeres tanker og ideer i ord og billeder.
Forstå 2 Tirsdag 14.1.2014 8-13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Godmorgen-hilsen <ul style="list-style-type: none"> - fremmødere registrering - præsentation af dagens program - FIRE-modellen + hvor vi er i modellen - Nissen har været på spil: idévæggen 2. Øvelser til interviewspørgsmål <ul style="list-style-type: none"> - Martins leg med spørgsmål (max 15 min.) 3. Vi arbejder videre med interviewspørgsmål <p>Vi deler os: Den ene halvdel af teamet tager mod seminarieret og interviewer brugere. Klare aftaler/rollefordeling. Den anden</p>	<u>Læringsmål</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. I skal kende til reklamegenren. 2. I skal kunne lave spørgsmål til interview og spørgeskema og analysere svarene, så de bliver brugbare. 3. I skal kunne samarbejde og lytte til hinandens ideer. 4. I skal kunne formidle jeres tanker og ideer i ord og billeder. 5. I skal blive dygtigere til at arbejde

	<p>halvdel finpudser og forbedrer spørgsmål til Academicbooks i fællesskab med mig (Mette).</p> <p>4. Interview en bruger</p> <p>4. Del gruppernes spørgsmål til fagperson på fælles "spørgervæg", ordn spørgsmål i kategorier - tjek spørgsmål for dobbeltgængere/blanke kategorier og forbedr spørgsmålene - brug evt. Martins leg</p> <p>5. (måske evt. onsdag) Del viden fra interviews med brugere med hinanden på en brugervæg</p> <p>- hver gruppe placerer spørgsmål og svar på væggen</p> <p>6. Kl. 12.00 Pressemøde-interview med Tanja fra AB (interview en fagperson)</p> <p>Logbog</p> <p>- Se på læringsmålene. Har du fået et bedre kendskab til et eller flere af læringsmålene i dag? Hvorfor mon/hvorfor mon ikke?</p>	<p>innovativt og skabe nye løsninger på problemstillinger.</p> <p><u>Produktmål:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interviewspørgsmål til fagperson + bruger • Vidensvæg • (Begyndende) idevæg
<p>Ide 1 + 2</p> <p>Onsdag</p> <p>15.1.2014</p> <p>8-13</p>	<p>Godmorgen</p> <p>- oprydning</p> <p>- dagens mål/program</p> <p>Opsamling på interview/pressemøde</p> <p>- vi skal producere to vidensvægge</p> <p>Arbejdsproblemformulering</p> <p>"Hvordan kan vi hjælpe Academicbooks med at blive mere kendte blandt nye studerende og dermed at sælge flere bøger?"</p> <p>I1: Regler for idegenerering</p> <p>Yes vi har lavet en fejl!</p> <p>Giv en gave</p> <p>Hvad sker der så</p> <p>Brainstorm ca. 2-3 min evt. efterfulgt af brainstorm med associationsord.</p> <p>I2: 2X2-sortering</p> <p>Matrix</p> <p>Hjertebarn</p> <p>Videreudvikl</p> <p>Valg</p> <p>Ranking</p> <p>Logbog</p>	<p><u>Læringsmål</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I skal kende til reklamegenren. 2. I skal kunne lave spørgsmål til interview og spørgeskema og analysere svarene, så de bliver brugbare. 3. I skal kunne samarbejde og lytte til hinandens ideer. 4. I skal kunne formidle jeres tanker og ideer i ord og billeder. 5. I skal blive dygtigere til at arbejde innovativt og skabe nye løsninger på problemstillinger. <p><u>Produktmål:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Svar fra interviewspørgsmål til fagperson + bruger, koncentreret til to vidensvægge • Mange og forskelligartede ideer
<p>Realisering 1 + 2</p> <p>Torsdag</p> <p>16.1.2014</p> <p>8-13</p>	<p>Godmorgen</p> <p>- oprydning</p> <p>- dagens program og mål + dagens gæster</p> <p>21-punktsliste</p> <p>Projektplan</p> <p>Prototype: Byg for at tænke</p> <p>Prototype: Q&A's</p> <p>Tjek med vidensvæg</p>	<p><u>Læringsmål</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I skal kende til reklamegenren. 2. I skal kunne lave spørgsmål til interview og spørgeskema og analysere svarene, så de bliver brugbare. 3. I skal kunne samarbejde og lytte til hinandens ideer. 4. I skal kunne formidle jeres tanker

	<p>Test med brugerne</p> <p>kl. 12.00 Hvert team fremlægger elevatortale og visualiseret løsning/produkt</p> <p>Logbog</p>	<p>og ideer i ord og billeder.</p> <p>5. I skal blive dygtigere til at arbejde innovativt og skabe nye løsninger på problemstillinger.</p> <p><u>Produktmål:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En overordnet idé som skal visualiseres i én eller anden form • En elevatortale
<p>Realisering 2 Evaluerings Fredag 17.1.2014 8-13</p>	<p>Godmorgen</p> <p>Sidste "håndspåbyggelse" forud for aflevering</p> <p>Aflevering</p> <p>Evaluerings</p> <p>Spørgeskemaer</p> <p>Logbog</p>	<p><u>Læringsmål</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I skal kende til reklamegenren. 2. I skal kunne lave spørgsmål til interview og spørgeskema og analysere svarene, så de bliver brugbare. 3. I skal kunne samarbejde og lytte til hinandens ideer. 4. I skal kunne formidle jeres tanker og ideer i ord og billeder. 5. I skal blive dygtigere til at arbejde innovativt og skabe nye løsninger på problemstillinger. <p><u>Produktmål:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En overordnet idé som skal visualiseres i én eller anden form • En elevatortale

Bilag 3: Forkortet undervisningsforløb, 5. årgang – Eurovision School Contest

Forkortet undervisningsplan i forbindelse med 5. klasses deltagelse i Eurovision School Contest: et innovativt samarbejde mellem dansk og natur/teknik. Den komplette undervisningsplan samt grundigere beskrivelse kan ses på: <http://medemy.wix.com/bachelor2014>

	Aktivitet
Forstå 1 Mandag 2 lektioner	<ul style="list-style-type: none"> • Præsentation af Eurovision School Contest-konkurrence og den innovative metode • Arbejdsproblemformulering: Hvordan kan vi hjælpe Europa/Danmark med at blive grønnere? • Omformuleret til følgende hjælpespørgsmål: • Hvilke miljøproblemer ser I i jeres hverdag? Hvilke (store) miljøproblemer tænker I på? • Min viden – vores viden • Begyndende vidensvæg
Forstå 2 Tirsdag 2 lektioner	<ul style="list-style-type: none"> • Onlinefotojagt + print til vidensvæg
Ide 1 Fredag 2 lektioner	<ul style="list-style-type: none"> • Kort om forskellige former for tænkning • Yes! Vi har lavet en fejl • Tegn en cirkelting • Regler for brainstorm (fælles) • Brainstorm • Associationsøvelse
Ide 2 Mandag 2 lektioner	<ul style="list-style-type: none"> • 2x2 sortering • Valg
Realiser 1 Tirsdag 2 lektioner	<ul style="list-style-type: none"> • Byg for at tænke • Tjek med vidensvæggen
Realiser 2 Fredag 2 lektioner	<ul style="list-style-type: none"> • Byg færdig • Aflevering: Alle grupper præsenterer deres løsning med en elevatortale samt fremvisning af prototype • Valg af bedste idé til konkurrencen
Evaluering Mandag 2 lektioner	<ul style="list-style-type: none"> • Refleksionscirkel • Værdilinje

Bilag 4: Forkortet undervisningsforløb, 5. årgang – Thorvaldsens Museum

Bilag 4 er en forkortet undervisningsplan i forbindelse med afholdelse af tværfaglig/alternativ uge for 5. årgang på Rosenlundskolen. Den komplette undervisningsplan med øvelsesbeskrivelser samt PowerPoint-slides til hver dag kan ses på: <http://medemy.wix.com/bachelor2014>

Kort om undervisningsforløbets tilblivelse:

Undervisningsplanen "Thorvaldsen" blev til i forbindelse med en tværfaglig/alternativ uge på 5. årgang på Rosenlundskolen. Årgangsteamet ønskede dels at "afprøve" et innovationsforløb, dels at styrke sammenholdet på tværs af årgangen, dels "at trække samfundet ind i skolen – eller skolen ud i samfundet" og endelig at give en øget forståelse for klassiske formidlingsformer af kunst/kultur. De overordnede mål er derfor også de mål, som teamet i fællesskab har diskuteret og fattet enighed om.

Selve undervisningsforløbet er planlagt vha. Lilian Rohdes FIRE-model, og mange af øvelserne baserer sig også enten direkte på øvelser fra "Innovative elever – undervisning i FIRE-faser" eller med inspiration herfra.

Overordnede mål for ugen i forhold til:

Innovationskompetencemål	Faglige mål	Sociale- og samfundsdannende mål
<ul style="list-style-type: none"> At eleverne tilegner sig innovationskompetence, forstået som: <ul style="list-style-type: none"> - Nysgerrighed - Samarbejdsevne - Divergent tænkning - Handlekraft og eksperimenteren - Tro på egen formåen 	At eleverne tilegner sig viden om og forståelse for: <ul style="list-style-type: none"> - Bertel Thorvaldsen, som historisk person og kunstner - Antikken og dens idealer - Græske sagn og myter - Billedhugning som kunstart og metode 	<ul style="list-style-type: none"> - At eleverne lærer elever fra andre klasser på årgangen bedre at kende og derved styrker fællesskabet på tværs af årgangen - At eleverne arbejder oplever en sammenhæng mellem "skoleverdenen" og omverdenen

Undervisningsplan	Mål	Aktiviteter
Mandag Forståelsesfase 1	Innovationskompetencemål: <ul style="list-style-type: none"> • Kunne identificere et problem • Undersøge problemet ved at bruge den viden, eleverne allerede har, og ved at opsøge ny viden Produktmål: <ul style="list-style-type: none"> • At producere en fælles arbejdsproblemformulering • At producere en fælles vidensvæg 	<ul style="list-style-type: none"> • Velkommen og præsentation af ugens program, dagens program, daglige roller samt arbejds teams • Teamnavn, slogan og logo (15 min.) • Indretning af arbejdsplads (30 min.) • Opsamling på ekskursion og problembrainstorm • Min viden – vores viden (s. 96-97) Før-øvelse: At spørge mange gange • Vidensønsker (s. 100) • Kort opsamling: Min viden – vores viden kontra vidensønsker • Hvor finder vi viden? • Vidensvæg (s. 103)

<p>Tirsdag Forståelsesfase 2</p>	<p><u>Forståelsesfase</u> Innovationskompetencemål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunne identificere et problem • Undersøge problemet ved at bruge den viden, eleverne allerede har, og ved at opsøge ny viden <p>Produktmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At producere en fælles endelig arbejdsproblemformulering • At producere en fælles vidensvæg <p><u>Idéfase</u> Innovationskompetencemål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At få mange idéer baseret på erfaringer, viden og fantasi • At samarbejde med andre om at få, videreudvikle og udvælge idéer <p>Produktmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At få mange og forskelligartede idéer på skrift • At formulere en udvalgt idé så præcist, at den kan udvikles til en prototype 	<ul style="list-style-type: none"> • Præsentation af dagens program og dagens mål, rollefordeling • Fortsætte arbejdet med "Vidensønsker" og "Vidensvæg" • Spot brugeren • Lidt om forskellige former for tænkning • Øvelse: Tegn en cirkelting • Øvelse: Hvad sker der så i køen på MacDonald's? http://www.uva.aau.dk/3D+Didaktik/3D+Cases/ • Øvelse: Brainstorm • Øvelse: Hvad nu, hvis ... Associationsøvelse: • Øvelse: Del, sortér og kategoriser • Øvelse: Valg • Afrunding og evaluering af dagen
<p>Onsdag Realiseringsfase 1</p>	<p>Innovationskompetencemål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At producere og undersøge forslag til prototyper • At samarbejde om at udvikle og præsentere prototyper • At stille gode spørgsmål til brugerne om prototypen • At kunne justere prototypen ift. feedback <p>Produktmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At producere en hurtig prototype eller løsning som kan testes og afprøves • At producere en prototype, som er justeret og forbedret, efter den feedback som testningen har affødt 	<ul style="list-style-type: none"> • Præsentation af dagens program og dagens mål • Dagens motto: • Øvelse: Prototyper - byg for at tænke (45 min.) • Øvelse: Prototyper – Q&A's (45 min.) • Øvelse: Test med brugerne • Øvelse: Prototype 1.0 • Afrunding og evaluering af dagen
<p>Torsdag Realiseringsfase 2</p>	<p>Innovationskompetencemål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At kunne justere prototypen ift. feedback • At samarbejde om at udvikle en endelig prototype • At samarbejde om at lave en præsentation af jeres løsning <p>Produktmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At producere en prototype, som er justeret og forbedret, efter den feedback som testningen har affødt • At producere en præsentation i elektronisk form som viser fordelene ved jeres løsning 	<ul style="list-style-type: none"> • Præsentation af dagens program og dagens mål • Prototype 1.0 (45 min.) • 4-feedback (30 min) • Prototype 2.0 • Visuel, elektronisk præsentation af jeres idé/løsning/produkt til Thorvaldsens Museum: • Afrunding og evaluering af dagen
<p>Fredag Evaluering OBS:</p>	<p>Dagens mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Sikring" af alle teams: <ul style="list-style-type: none"> - prototyper - elevatortaler 	<ul style="list-style-type: none"> • Præsentation af dagens program og mål • Øve elevatortaler • Kl. 9:00-ca.10:00 "Terkel i knibe"-

Lærerskifte! Mette er ikke til stede – TA tager over	- visuelle præsentationer inden påskeferien, således at vi kan genfinde det efter ferien og aflevere til Thorvaldsens Museum <ul style="list-style-type: none">• Evaluering af ugen	musical, opført af 6. årgang <ul style="list-style-type: none">• Pause, 20 minutter• Sikre elementer til aflevering til TM• Evaluering af ugen• Oprydning
---	---	--