

# Bacheloropgave

---



# Bacheloropgave

UCSJ | Dansk fagspecialisering | Jeppe Jungersen (lv10107) | 2014

## *Filmproduktionens kompetenceudviklende muligheder*

### Indholdsfortegnelse

<b>1 Indledning</b>	<b>s. 3</b>
1.1 Baggrund	s. 3
1.2 Problemstilling	s. 4
1.3 Problemformulering	s. 4
1.4 Metode og opbygning	s. 4
<b>2 Teorien: kompetence</b>	<b>s. 6</b>
2.1 Kompetenceudvikling i skolen	s. 6
2.2 Kompetencer i danskfaget	s. 10
2.3 Kompetencetilgangen i et specialpædagogisk perspektiv	s. 12
2.4 Læring - hvad er det?	s. 13
2.5 Kompetencemåling - et paradoks?	s. 16
<b>3 Analysen: læringsudbytte ved filmproduktion</b>	<b>s. 18</b>
3.1 Filmproduktionens berettigelse i danskundervisningen	s. 18
3.2 Filmproduktion i relation til de eksekutive funktioner	s. 21
3.3 Filmproduktionens potentiale for kompetenceudvikling	s. 24
3.4 Interviewundersøgelse	s. 27
3.4.1 Interview med elev J	s. 28
3.4.2 Interview med elev M	s. 31
3.5 Resultat og diskussion af interviewundersøgelsen	s. 32
<b>4 Opsummering</b>	<b>s. 33</b>
4.1 Perspektivering til den nye folkeskole	s. 34
<b>5 Litteratur</b>	<b>s. 38</b>
<b>6 Bilag</b>	<b>s. 40</b>

# 1 Indledning

## 1.1 Baggrund

I forbindelse med mit arbejde som dansklærer på en intern specialskole for anbragte børn og unge i alderen 13 til 18 år, har jeg ved flere lejligheder gennemført projektforsøg med filmproduktion. Disse forsøg har udmærket sig ved et usædvanlig højt engagement fra eleverne samt en lærerrolle, der bedst kan beskrives som divergent og selektiv facilitator. Eleverne, som har deltaget i disse forsøg, har generelt vanskeligheder af socio/emotionel karakter, en begavelse der ligger indenfor normalområdet og kommer fra en skolemæssig fastlåst situation. Mere specifikt har eleverne opmærksomhedsforstyrrelser af svær grad og problemer omkring de eksekutive funktioner og arbejdshukommelsen, hvilket afstedkommer et meget begrænset overskud til faglige aktiviteter.

Skolen, hvor disse projektforsøg med filmproduktion fandt sted, yder specialpædagogisk bistand og udvikler kompetencer hos elever med særlige behov gennem et struktureret miljø med tydelige voksne. Skolens undervisningsplaner bygger på den unges egne ønsker, kompetencer og muligheder, og beskrives i samarbejde mellem eleven og skolen. Således understøtter skolen et helhedssyn på læring, der medfører, at socialisering, trivsel og sundhed anses for indsatsområder og som en forudsætning for, at læring kan finde sted.

Projektforsøg med filmproduktion viste sig at øge motivationen til skolearbejdet hos eleverne betragteligt, og de udviste alle stort engagement og ejerskab til proces og produkt. Samtidig stiller arbejdet med filmproduktion store krav til elevernes samarbejdsevne samt høje forventninger til elevernes arbejdsindsats gennem projektarbejdsformens rammebetingelser.

Denne opgave vil fokusere på et specifikt projektforsøg, hvor to drenge producerede en musikvideo i hiphopgenren, med en autobiografisk lyrisk tekst. Drengene optrådte både foran og bag kameraet under selve optagelserne, og var derudover involveret i alle arbejdsområderne i filmproduktionens forskellige faser. Hele forløbet blev afviklet på seks dage, fordelt over tre uger.

## 1.2 Problemstilling

Set i lyset af elevernes skolemæssige historik var filmproduktionsforløbene en succes i egenskab af elevdeltagelsen og engagementet. Anskuet fra et danskfagligt perspektiv er det interessant at undersøge, hvilken læring der egentlig fandt sted ved disse projektforbøb, og set fra et specialpædagogisk perspektiv, om filmproduktion som didaktisk metode i særlig grad understøtter læringen hos elever med førnævnte problematikker. På baggrund af skolens læringssyn, elevernes problematikker og filmproduktionens projektarbejdsform har jeg valgt at benytte en kompetenceorienteret tilgang til analyse af undervisningsforløbets kvaliteter og potentiale, da kompetencetænkningen understøtter en praksisorienteret undervisningsform og benytter et bredt syn på læring, hvor også den personlige dimension medtænkes. Formålet med denne opgave vil altså være at undersøge, hvilken kompetenceudvikling der potentielt og reelt fandt sted ved disse projektforbøb, og i hvilken udstrækning en filmproduktion understøtter kompetenceudviklingen hos elever med opmærksomhedsforstyrrelser og eksekutive vanskeligheder.

## 1.3 Problemformulering

*Hvordan kan et projektforbøb med filmproduktion være en danskfaglig forsvarlig skoleaktivitet, og hvorfor er en kompetencetilgang hensigtsmæssig ved projektorienteret undervisning, i særlig grad hos elever med opmærksomhedsforstyrrelser?*

## 1.4 Metode og opbygning

Med denne opgave ønsker jeg at afdække filmproduktionens kompetenceudviklende potentiale i relation til elever med opmærksomhedsforstyrrelser. For at opfylde denne målsætning bliver en forståelse af kompetencebegrebet, samt en analyse af filmproduktionen i tilknytning til kompetenceudvikling nødvendig.

Opgaven lægger derfor ud med teorien omkring kompetencebegrebet ved at specificere begrebet i relation til henholdsvis skolens dannelsesopgave og danskfaget, gennem forskellige teoretikers optikker. Som følge af problemformuleringens fokus på elever med opmærksomhedsforstyrrelser fortsætter jeg med en specialpædagogisk vinkel på kompetencetilgangen. For yderligere at understøtte en kompetencetilgang i specialundervisningen vil jeg herefter undersøge læringens bestanddele og fremvise en sammenhæng mellem kompetencetilgangen og læringens processer og

dimensioner. Endelig vil jeg se på problemerne omkring måling af kompetenceudvikling og foreslå metoder til adækvat evaluering af kompetenceudvikling for efterfølgende at benytte disse metoder i opgavens analysedel.

Analysekapitlet indledes med en lærerfaglig begrundelse for filmproduktion som forsvarlig undervisningsform, både med udgangspunkt i skolens dannelsesopgave og Fælles Mål 2009. Her vil jeg knytte en kortfattet kommentar til de første udkast af de nye Fælles Mål 2014, som er under udarbejdelse, for at påpege kompetencetænkningens indflydelse på disse. Dernæst analyseres filmproduktion i relation til de eksekutive funktioner, som mange elever med opmærksomhedsforstyrrelser har vanskeligheder med for at synliggøre og diskutere nogle interessante modsætningsforhold. Herefter følger den egentlige analyse af filmproduktionens kompetenceudviklende potentiale, der tager afsæt i tolv dansk-faglige kompetenceområder, som Bundsgaard m.fl. (2009) opstiller i *Kompetencer i dansk*, og holder disse op imod førnævnte undervisningsforløb, hvor to drenge producerede en autobiografisk musikvideo. Første del af analysen udgøres af reflektiv empiri i form af en subjektiv vurdering af filmproduktionens berøringsflader med de nævnte kompetenceområder. Anden del af analysen bygger på opfølgende feltarbejde i form af en kvalitativ interviewundersøgelse med de to elever, som var deltagere på projektførløbet. Uddrag af disse interviews bliver herefter analyseret og fortolket med henblik på at kunne påvise om en kompetenceudvikling har fundet sted hos eleverne.

Slutteligt vil jeg sammenfatte opgavens pointer i kapitel 4, hvor jeg præsenterer en besvarelse af problemformuleringen, og runder af med at perspektivere filmproduktionens kompetenceudviklende muligheder til den nye folkeskole.

Således afspejler opgavens struktur en videnskabelig metode og akademisk arbejdsmåde, som sigter mod at påvise lærerfaglig kompetence ved at sammentænke det (special)pædagogiske, didaktiske og det danskfaglige felt og sætte dette i relation til lærerarbejdet.

## 2 Teorien: kompetence

Kapitlet lægger ud med at undersøge kompetencebegrebet, fra det først blev introduceret i en uddannelsessammenhæng i 1990'erne og til i dag, gennem henholdsvis Per Schultz Jørgensen, Jeppe Bundsgaard m.fl. og Knud Illeris' optik og sætter begrebet i relation til skolens undervisningsopgave. Dernæst vil kompetencetilgangen blive overført til danskfaget, hvor fagets kompetenceudviklende muligheder vil blive behandlet med de tolv danskfaglige kompetencer, som Jeppe Bundsgaard m.fl. (2009) formulerer i bogen *Kompetencer i dansk* som omdrejningspunkt. Endelig vil jeg sidst i kapitlet argumentere for det hensigtsmæssige i benyttelsen af kompetencetænkningen i det specialpædagogisk felt.

### 2.1 kompetenceudvikling i skolen

Kompetence har i en årrække været et nøgleord i uddannelsessystemet, hvor det overordnet bruges som et begreb, der samler de krav, som stilles til livsmestring i det senmoderne. Herved skal kompetenceudviklende undervisning tage udgangspunkt i elevernes nutid og fremtid, og langt mindre i skolens klassiske fagopdelte fortid.

Allerede i 1999 definerer Per Schultz Jørgensen begrebet således:

”Kompetencebegrebet henviser således til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden - og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår også i en kompetence personens vurderinger og holdninger - og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger.”

(Jørgensen 1999, s. 4)

Denne definition af kompetencebegrebet illustrerer situations- og handlingsaspektet i begrebet, og medtænker også det personlige aspekt. Herefter opstiller Jørgensen tre essentielle kernekompetencer, som han anser det for nødvendigt at udvikle i forhold til kravene i videnssamfundet: en faglig kompetence, en forandringskompetence og en social kompetence (Jørgensen 1999, s. 9). Tyve år senere kommer Bundsgaard m.fl. med et andet bud på en definition:

”Kompetence er at vide hvad der skal til, og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt - og at ville håndtere disse udfordringer (dvs. at have kræfterne til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik)).”

(Bundsgaard m.fl. 2009, s. 13)

Her er der lagt vægt på den personlige drivkraft og styrke, men begrebet er stadig situations- og handlingsbestemt. Bundsgaard m.fl. benytter denne definition, når de opstiller tre overordnede kompetencer, som de mener, danskfaget kan bidrage til, at eleverne udvikler: sociale, fortolkningsmæssige og kommunikative kompetencer. En nærmere sammenligning af de kompetencer, som henholdsvis Jørgensen og Bundsgaard m.fl. fremhæver, afslører ikke den store diskrepans. Den sociale kompetence forekommer hos begge, og omhandler evnen til at kunne begå sig socialt, og begge forfattere nævner fx empati som en vigtig del af social kompetence. Den faglige kompetence, som Jørgensen benævner, har mange ligheder med den kommunikative kompetence som Bundsgaard m.fl. beskriver. Mens Jørgensen fremhæver grundlæggende færdigheder, en praktisk kunnen og en vidensresource, taler Bundsgaard m.fl. om at kunne udvælge og finde information, læse, forstå og udarbejde tekster i forskellige modaliteter, samt at kunne give og modtage konstruktiv kritik. Forandringskompetence definerer Jørgensen som ”evnen til at forandre sig, både mentalt og fysisk (...)” (Jørgensen 1999, s. 9), hvor Bundsgaard m.fl., under fortolkningsmæssig kompetence, fremhæver kropslig og mental indlevelse, samt at kunne forestille sig en anderledes verden. Denne sammenligning af kompetence-definitionen illustrerer ikke den store forvirring om, hvad begrebet indeholder selv efter tyve års udvikling. Nuanceforskelle måske, men ikke grundlæggende forskel i kompetencedefinitionen.

Men hvordan skal skolen bidrage til at udvikle kompetencer hos eleverne? Her mener jeg, at skolen bør benytte et helhedssyn på læring, som inddrager det sociale aspekt, autentiske læringssituationer og selvrefleksion, udover de klassiske begreber som kundskaber og færdigheder, hvis kompetencetænkningen skal følges. Per Schultz Jørgensen ser det som skolens opgave at give eleverne mulighed for at udvikle både færdigheder, kundskaber og selvværd indenfor førnævnte kernekompetencer. Kompetenceudviklende undervisning i færdigheder skal inddrage eleverne som aktive deltagere, fx i projektforsøg hvor gruppearbejde og refleksion er

komponenter, hvorved også kundskaber udvikles, og selvværd skal udvikles gennem en undervisning der medtænker sociale relationer i skolen. Ved en fokus på kompetenceudvikling bliver undervisningssituationerne mere omfattende, helhedsprægede og meningsfulde (Jørgensen 1999).

Dette var de visionære tanker tilbage i det tyvende århundrede.

Kompetencebegrebet er stadig lige aktuelt, lige efterspurgt og for mange lige uhåndgribeligt. Måske er sidstnævnte en af grundene til, at beslutningstagerne har udeladt begrebet fra overskriften på aftaleskriftet om en ny folkeskolereform, og i stedet satset på det mere håndgribelige og målbare<sup>1</sup> ”faglige løft” (Undervisningsministeriet 2013).

Knud Illeris har skrevet en bog omkring kompetencebegrebet, hele 12 år efter Per Schultz Jørgensens artikel om samme. Og i forordet står ganske rigtigt, at begrundelsen for bogen skal findes i den kolossale usikkerhed, der hersker om kompetencebegrebet (Illeris 2011, s. 9). Knud Illeris understreger, at der ikke findes en entydig forståelse af kompetencebegrebet, men fremhæver netop Per Schultz Jørgensens førnævnte definition som værende bedste bud på en dansk definition af begrebet. Dernæst forsøger Illeris at analysere begrebet ved at fremhæve væsentlige elementer i kompetencebegrebet. I overskriftsform er disse som følger:

- ”Kompetencer kan findes og udøves på alle niveauer og i alle kontekster
- Kompetence har karakter af dispositioner og potentialer
- Kompetencer er situations- og handlingsrelaterede
- Kundskaber, færdigheder og holdninger er basale kompetenceelementer
- Vurdering er et centralt kompetenceelement
- Beslutningstagning er også et vigtigt kompetenceelement
- Kompetencer er psykologisk helhedsbetonede
- Kompetencer omfatter strukturel forståelse og overblik
- Kompetencer omfatter selvstændighed, selvindsigt og selvtilid
- Kompetencer omfatter også en personlig profil”

(smst., s. 36ff)

---

<sup>1</sup> Kompetencebegrebets målbarehed, eller mangel på samme, vil blive undersøgt nærmere i kapitel 2.5.



Derved adskiller kompetencebegrebet sig fra andre begreber som kvalifikationer og dannelse, ved at være situationsbestemt og handlingsorienteret, at indbefatte selvindsigt og refleksion samt personligheden, men måske mest af alt ved at spænde over alle tidsepoker, samfundsklasser og sammenhænge, fra vugge til grav. Således kan et 4-årigt barn siges at have sproglige kompetencer, hvis det kan og vil håndtere de sproglige udfordringer, det møder i børnehaven. Der er altså ikke noget elitært eller højtideligt over kompetencebegrebet. Det er måske bare så omfattende, at det kan være svært at overskue. Pia Bramming formulerer det herlig simpelt: ”Der er masser af kompetence, og der udvikles altid kompetence, fordi verden grundlæggende set er foranderlig og kompetent (...)” (Bramming 2003, s. 16).

Overføres de førnævnte kompetenceelementer til det pædagogiske og didaktiske felt, mener jeg, det er tydeligt, at skolen må benytte et (social)konstruktivistisk læringssyn. Fra et elevperspektiv kan det konkretiseres ved, at skolen for at være kompetenceudviklende, må ændres fra *hvad vi skal vide*, til *hvad vi skal kunne*. Kompetenceudviklende undervisning fordrer således en mere praksisorienteret undervisning, med fokus på engagement, problemløsning og refleksion. Engagement er essentielt, for at læringen bliver kompetenceudviklende, eftersom at ”(...) læring, der opleves som påtvunget, ikke har mange chancer for at fremme de kvaliteter, der indgår i kompetencebegrebet og (...) for at læringen reelt får karakter af kompetenceudvikling” (Illeris 2011, s. 151). Således skal undervisningens indhold opleves relevant for eleverne ved at placere fagligheden i en autentisk kontekst. Det autentiske aspekt må dog gradbøjes, da det ikke i praksis lader sig gøre at finde praktikpladser til alle skoleelever i hele deres skolegang, hvorfor en problemorienteret undervisning bliver aktuel. Ved at tilrettelægge undervisningens faglige indhold i autentiske problemstillinger, får undervisningen karakter af kompetenceudvikling. Dette forstærkes yderligere, når refleksion inddrages ved at bevidstgøre læringsudbyttet og præcisere erfaringernes egenskab og kvalitet både intellektuelt og følelsesmæssigt (Illeris 2011).

Set i det lys er projektarbejde som fx filmproduktion, et udmærket eksempel på en kompetenceudviklende undervisningsform, hvor kompetencebegrebets væsentlige elementer og nøgleord er i spil. Jeg indledte netop opgaven med at påpege elevernes store engagement i forbindelse med filmproduktionerne, hvilket Illeris fremhæver som en nødvendig faktor, hvis undervisningen skal have kompetenceudviklende karakter. Ligeledes er filmproduktion en praksisorienteret undervisnings-

form, med et relevant indholdsområde, der kan bidrage til at eleverne udvikler vigtige kompetencer til at klare tilværelsen i det senmoderne. Her tænkes primært på medie(kritisk) kompetence, samt almene sociale, fortolkningsmæssige og kommunikative kompetencer.

## 2.2 Kompetencer i danskfaget

Med en klarere forestilling om hvad kompetencebegrebet rummer, og hvorledes en kompetenceudviklende undervisningen ville kunne tage sig ud i skolen, bliver det med problemformuleringen for øje interessant at se på begrebet med danskfaglige briller. I dette kapitel vil jeg derfor indkredse, hvilke kompetencer danskfaget kan medvirke til at eleverne udvikler.

Kompetencetilgangen giver god mening i danskfaget, som jo netop er et fag, hvor kerneområdet er defineret meget bredt. Er det læse- og skrivefærdigheder, som er danskfagets kerneområde? Skal dansk opfattes som et kommunikationsfag eller er hovedopgaven, at eleverne udvikler sig til dannede borgere i et demokratisk samfund? Konsulterer man formålsparagrafferne<sup>2</sup> i *Fælles Mål 2009 - Dansk*, passer en kompetencetilgang til faget fortrinligt, uden at kompetencebegrebet dog nævnes eksplicit. Når der i lovteksten står, at: ”Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet”, er det i overensstemmelse med Illeris’ førnævnte kompetenceelementer om den personlige profil. Også det lystbetonede, situationsbestemte og handlingsorienterede aspekt af kompetencebegrebet kan læses ind i formålsparagraffens stk. 2: ”Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre (...) udvikle elevernes udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i sprog, litteratur og andre udtryksformer” (Undervisningsministeriet 2014).

Jeppe Bundsgaard m.fl. (2009) har beriget os med bogen *Kompetencer i dansk*, hvori forfatterne ser kompetencetilgangen som en mulighed for at forene danskfagets forskellige kerneområder på en hensigtsmæssig måde. Som begrundelse for en kompetencetilgang til danskfaget opstilles på næste side fem identiteter, som forfatterne anser som almengyldige for mennesker i det senmoderne, og som danskfaget derfor skal bidrage til, at eleverne udvikler:

---

<sup>2</sup> Se bilag 2: Fælles Mål 2009 - formålsparagrafferne for danskfaget.

- ”Den produktive (arbejderen)
- Den sociale (personen)
- Den demokratiske (borgeren)
- Den kulturelle (æstetiker)
- Den konsumerende (kroppen og forbrugeren)”

(Bundsgaard m.fl. 2009, s. 10)

Disse identiteter kan danskfaget bidrage til, at eleverne udvikler gennem en kompetenceorienteret tilgang til undervisningen, ved bevidste didaktiske valg af indhold og undervisningsform. Kompetencetænkningen anvendes netop på grund af begrebets iboende handlings- og situationsbestemthed, som også disse fem identiteter fordrer. Herefter opstiller Bundsgaard m.fl. danskfagets tre overordnede kompetencegrupper, nemlig sociale, fortolkningsmæssige og kommunikative kompetencer, og disse underinddeles i hver fire specifikke kompetencer<sup>3</sup>. Inddelingen ser ud som illustreret i figur 1:

Figur 1. Danskfagets kompetencer

<b>Sociale kompetencer</b>	<b>Fortolkningsmæssige kompetencer</b>	<b>Kommunikative kompetencer</b>
Samarbejds- og netværkskompetence	Hermeneutisk kompetence	Produktiv kompetence
Etisk kompetence	Narrativ kompetence	Konsumptiv kompetence
Empatisk kompetence	Scenariekompetence	Kritisk kompetence
Interkulturel kompetence	Æstetisk kompetence	Informationskompetence

(Bundsgaard m.fl. 2009, s. 12)

Bundsgaard m.fl. ser oversigten bl.a. som et redskab, hvormed læreren kan forberede og/eller evaluere sin undervisning ud fra. Underviseren kan således, for eksemplets skyld spørge sig selv, om et lyrik-forløb med udgangspunkt i rap tekster og folkeviser, med brug af youtube<sup>4</sup> videoer, elevproducerede rap-tekster og elevproduktion af musikvideo, vil bidrage til, at eleverne udvikler nogle af de nævnte kompetencer og i så fald hvilke? Ud fra denne korte forløbsbeskrivelse er det nærliggende at mene, at

<sup>3</sup> Se bilag 3 for en komplet oversigt over kompetencerne, og deres relation til danskfaget, fra bogen *Kompetencer i dansk*.

<sup>4</sup> [www.youtube.com](http://www.youtube.com) er en populær webportal, hvor man frit kan dele sine videoklip. Brugere kan uploade videoer, se andres videoer og kommentere hinandens videoer. Der findes ofte musikvideoer på populære kunstnere blandt videoerne på youtube.

adskillige af de underordnede kompetencer, fra alle tre overordnede kompetencegrupper vil blive udviklet. Ligeledes kan dansklæreren spørge sig selv, hvilke kompetencer en diktat kan tænkes at bidrage til udviklingen af? Herved bliver oversigten til et udmærket redskab, hvormed underviseren fx kan tilrettelægge et undervisningsforløb ud fra, om undervisningen skønnes at bidrage til at udvikle kompetencer hos eleverne, og efterfølgende evaluere om det så også var tilfældet. Det er netop dette, jeg vil gøre i kapitel 3, hvor projektforsløbene med filmproduktion vil blive analyseret, og læringsudbyttet vurderes op imod ovenstående kompetenceskema for danskfaget.

### **2.3 Kompetencetilgangen i et specialpædagogisk perspektiv**

Eleverne, som deltog i projektforsløbene med filmproduktion, har alle som nævnt i indledningen, vanskeligheder af socio/emotionel karakter, opmærksomhedsforstyrrelser og problemer omkring de eksekutive funktioner, hvilket tilsammen afstedkommer adfærdsproblemer i større eller mindre omfang. Kapitlet vil derfor redegøre for det hensigtsmæssige i at benytte en kompetencetilgang i det specialpædagogiske felt, specifikt omkring unge med opmærksomhedsforstyrrelser og eksekutive vanskeligheder.

Projektforsløbene med filmproduktion blev gennemført med elever, der alle har mange års negative erfaringer med skolearbejde, som de ikke magter i egenskab af deres problematikker. Ofte vil eleverne derfor have fokus på deres egen utilstrækkelighed, og derved opstår der risiko for, at de opbygger en passivitet i forbindelse med skolebaseret læring for derved at skærme sig selv for yderligere nederlag. ”Betegnelsen ”tillært hjælpeløshed” er blevet brugt om personer, der i læringssituationer er passive og ikke nærer større tro på, at de selv kan gøre noget for at få succes” (Nordahl m.fl. 2008, s. 85). Ved en kompetencetilgang inddrages netop den personlige profil, de sociale dimensioner og selvværdet, hvilket præcis er, hvad de unge mennesker, som deltog i projektforsløbene omkring filmproduktion, har brug for at udvikle. I stedet for traditionel undervisning i færdigheder og kundskaber, har disse unge langt mere behov for en (gen)rejsning af en personlig myndiggørelse, jævnfør det amerikanske begreb ”empowerment<sup>5</sup>”. Det vil derfor være hensigtsmæssigt, at undervisningen tager udgangspunkt i noget, som eleven allerede kender

---

<sup>5</sup> Empowerment er en proces, der involverer mobilisering og frigørelse af menneskelige potentialer til forandring og udvikling (Stevens 2008).

og har forforståelse for, og som derved giver forventning om mestring hos eleven. Meget peger på, at mestring på ét område nemlig giver motivation til at prøve kræfter med andre områder. Birgitte Birkvad formulerer det kort og præcist: ”Kompetencer giver selvtillid - og selvtillid giver mod til at erhverve nye kompetencer” (Birkvad 1999, s. 20).

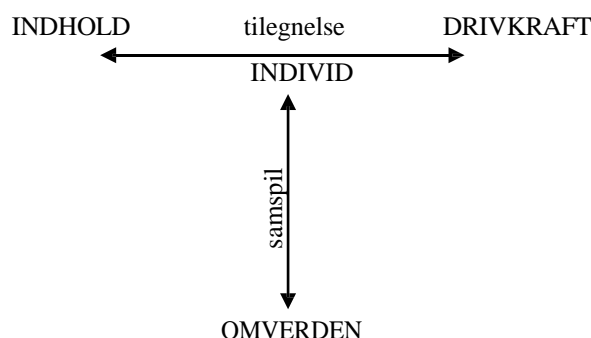
Kompetenceperspektivet som beskrevet af Nordahl m.fl. (2008) benytter også en tilgang, der fokuserer på individets styrker frem for at kigge på dets svagheder. Professor emeritus ved Center for adfærdsforskning ved universitetet i Stavanger Inge Bø (2000), påpeger det hensigtsmæssige ved at tage udgangspunkt i individets eksisterende ressourcer som færdigheder, evner og interesser. Herved påvirkes individets forventning om mestring af opgaven i en positiv retning. ”Forventningen om beherskelse er ikke et personlighedstræk eller et biologisk eller psykologisk behov, men en vurdering, den pågældende foretager af sin personlige kompetence til at gennemføre en bestemt, afgrænset opgave her og nu” (Bandura 1997, her citeret efter Nordahl m.fl. 2008, s. 84). Der er således evidens for det formålstjenstlige i at anvende en kompetencetilgang til undervisning og læring i det specialpædagogiske felt. For yderligere at knytte de to begreber, læring og kompetence, sammen, vil jeg i næste kapitel kigge nærmere på, hvordan vi lærer.

## 2.4 Læring - hvad er det?

Når jeg mener, at det er hensigtsmæssigt at benytte kompetencetilgangen til undervisning af elever med opmærksomhedsforstyrrelser, er det på baggrund af projektarbejdsformens rammevilkår og elevernes skolemæssige historik, men i høj grad også på grund af anerkendt viden omkring læringens bestanddele. I erkendelse af at læring er resultatet af en kompleks balance mellem eleven og omverdenen omkring et indhold, fordres et mere helhedspræget syn på undervisning. Dette helhedssyn på læring indbefatter en personlig dimension, som bliver yderligere udtalt, når det drejer sig om elever med særlige behov. For at understøtte dette argument inddrages Knud Illeris’ teorier om læring.

Illeris opstiller sin læringstrekant med to processer spændt ud mellem tre dimensioner for at illustrere læringens natur. Som figur 2 på næste side illustrerer, handler de to processer, der begge skal være aktive for at læring finder sted, om *samspelet* imellem individ og omverden og motivation for *tilegnelse* af et (fagligt) indhold.

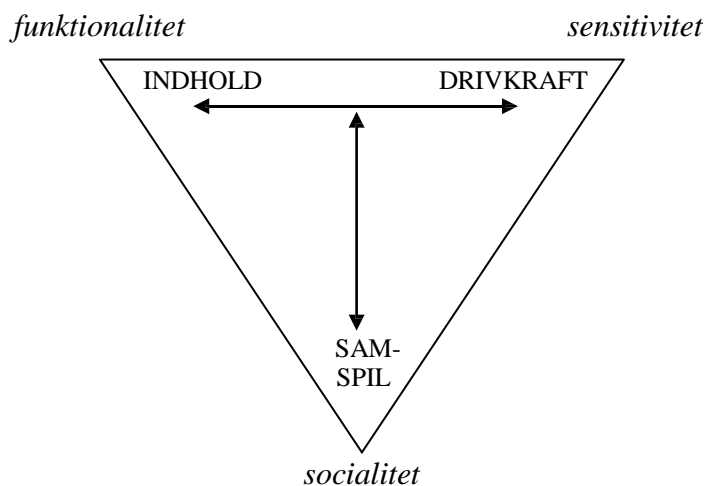
Figur 2: Læringens fundamentale processer



(Illeris 2006, s. 36)

Når Illeris således pointerer, at drivkraften hos den enkelte og dennes samspil med omverdenen er af afgørende betydning, hvis læring skal finde sted, stemmer det fint overens med de sociale, mentale og handlingsorienterede aspekter som kompetencebegrebet rummer. Illeris knytter også selv sine læringsteorier til kompetencebegrebet ved at videreudvikle førnævnte læringstrekant. Illeris uddyber, at gennem læringens indholdsdimension udvikles evnen til at virke i forskellige sammenhænge, altså vores *funktionalitet*. Gennem læringens drivkraftdimension udvikles forståelsen af andres adfærd, altså en *sensitivitet*, og, gennem læringens samspilsdimension udvikles samarbejds- og kommunikationsevner, altså vores *socialitet*. Disse områder er generelle for alle læreprocesser og udgør samtidig områder, som kompetencerne i princippet altid spænder over (Illeris 2011, s. 83ff). Illeris opstiller herefter en model, han kalder for kompetenceudviklingens grundlæggende struktur, se figur 3:

Figur 3: Kompetenceudviklingens grundlæggende struktur



(Illeris 2006, s. 42)

Som figur 3 illustrerer, giver det god mening at benytte kompetencebegrebet ved undervisning, eftersom de to begreber, læring og kompetence, spænder over de samme dimensioner og processer. Det harmonerer med måden, hvorpå små børn tilegner sig ny viden, nemlig gennem legen som jo er handlings- og situationsorienteret.

For yderligere at undersøge hvordan undervisningen bliver kompetenceudviklende, rettes fokus mod en typologi indenfor læringsteori, der baserer sig på tilegnelsesprocessens karakter. Når læring finder sted, sker det ved, at hjernen forsøger at organisere det nye stof så hensigtsmæssigt som muligt. I læringspsykologien benyttes metaforen ”mentale skemaer” i forbindelse med denne organisering af ny viden. Kohærensens mellem ny viden og de mentale skemaer kan ske på fire forskellige måder, herefter kaldet læringstyper:

- *Kumulativ* læring - ingen eksisterende skema at knytte ny viden til. En ”mekanisk” læringstype. Forekommer hyppigt i de første leveår.
- *Assimilativ* læring - ny viden knyttes til et allerede eksisterende skema. Denne ”tilføjende” læring benyttes fx ved aktivering af forforståelse.
- *Akkomodativ* læring - ny viden passer ikke umiddelbart ind i eksisterende skemaer, og skemaerne må så nedbrydes og rekonstrueres. Der etableres nye sammenhænge.
- *Transformativ* læring - ved fundamentale ændringer i livsbetingelser, og vedrører ofte vores forhold til os selv og vores identitet.

(Illeris 2011, s. 85ff)

Kompetenceudvikling kan indebære brug af alle fire læringstyper, men først når undervisningen tilrettelægges, så de mere refleksionskrævende læringstyper udfordres, kan den kaldes kompetenceudviklende.

”Udvikling af kompetencer kan involvere alle de fire læringstyper, men typisk sådan at kumulativ og assimilativ læring skaber de nødvendige forudsætninger (...) og selve kompetenceudviklingen sker gennem de mere krævende akkomodative og transformativ læringstyper. Hvis der tilsigtes en kompetenceudvikling, er det derfor vigtigt, at læringsforløbet tilrettelægges sådan, at det lægger op til en passende kombination af assimilative og akkomodative læreprocesser hos deltagerne (...)”

(smst., s. 88)

Det er netop denne kombination af assimilativ og akkomodativ læring, der foregår, når elevernes forforståelse aktiveres, før end der suppleres med ny og kompleks viden. På samme måde er det også tilfældet i projektforsløbet med filmproduktion, når elevernes viden omkring rap-tekster og musikvideoer inddrages, før tekstskrivning og optagelserne påbegyndes. Ligeledes må det anses for sandsynligt, at den akkomodative og transformative læring også kommer i brug, når filmproduktionen berører så personlige temaer som selvrefleksion og identitet, hvilket var tilfældet i flere af forløbene.

For at kunne begrunde at et projektforsløb med filmproduktion er en fagligt forsvarlig skoleaktivitet med et højt læringsudbytte, er det nødvendigt at kunne redegøre for dette. En sådan redegørelse ville normalt tage udgangspunkt i en evaluering, hvor læringsudbyttet måles, men her støder kompetencebegrebet ind i vanskeligheder, da kompetenceudvikling vanskeligt lader sig måle. Denne påstand vil blive behandlet i næste kapitel.

## 2.5 Kompetencemåling - et paradoks?

Eftersom hensigten med denne opgave bl.a. er at undersøge, hvorvidt et projektforsløb med filmproduktion kan siges at være kompetenceudviklende, bliver det også relevant at analysere, hvilke kompetencer der potentielt kan udvikles, hvilke kompetencer der blev udviklet, og i hvor stor udstrækning denne udvikling fandt sted. Der er med andre ord brug for en kvalitativ måling af kompetenceudviklingen, hvis ønsket er en tydelig og objektiv begrundelse for undervisningens indhold og form. Men er en sådan måling overhovedet mulig?

Grundlæggende er den første forhindring, som vanskeliggør en måling af kompetenceudvikling, det faktum, at der ikke er enighed om, hvad kompetence helt præcist er. Der findes ingen entydig forståelse af kompetencebegrebet, hvilket utallige definitioner i faglitteraturen vidner om. Netop af denne årsag er det almindeligt, at tekster, der på den ene eller anden måde beskæftiger sig med kompetencebegrebet, indledningsvist vedkender sig den definition af begrebet, som forfatteren anser som mest fyldestgørende, som opgaven her har gjort det med Per Schultz Jørgensens definition af kompetence i kapitel 2.1. Hvis der således hersker usikkerhed om, hvad kompetencedefinitionen er, hvordan skal det så kunne måles? Et andet grundlæggende problem er kompetencebegrebets handlingsorientering. Dette indbefatter, at kunne handle kompetent i forskellige situationer, kendte som ukendte. Også her bliver



problemet at måle, i hvilken udstrækning eleven forventes at handle kompetent, hvis hun ikke kender den præcise kontekst. Dertil kommer, at kompetencer inkluderer personlighedstræk, som nok kan måles ved personlighedstests, men det personlige aspekt ved kompetencebegrebet vedrører *måden*, individet bruger sine kompetencer på. Knud Illeris sætter problemet på spidsen: ”(...) er man mest kompetent, hvis man har en overvejende analytisk eller en overvejende intuitiv personlighed, (...) er der brug for risikovillighed eller forsigtighed?” (Illeris 2011, s. 131).

Der er således flere faktorer, som vanskeliggør egentlig måling af kompetencer, og der findes da heller ingen anerkendt kompetencetest. Dette hænger uden tvivl sammen med, at kompetence er et alt for komplekst og omfattende begreb til at udforme anvendelige test på. Følgeslutningen må herefter blive, at eftersom måling af kompetence ikke er muligt, må en vurdering eller bedømmelse, være mere hensigtsmæssig. På den ene side har en bedømmelse selvfølgelig den svaghed, at den ikke vil være så præcis som en måling, og den kan heller ikke siges at være ligeså objektiv. På den anden side vil bedømmelsen langt bedre kunne favne den helhed, som kompetencebegrebet jo netop orienterer sig mod.

Derved når jeg frem til følgende: En adækvat metode til bedømmelse af elevers kompetenceudvikling ved et projektforsøg kan således ske gennem fokuseret observation af eleverne under forløbet og/eller gennem en kvalitativ interviewundersøgelse efter forløbet. Begge disse evalueringsmetoder vil på en hensigtsmæssig måde, kunne favne kompetencebegrebets komplekse og omfattende natur. Observationen i egenskab af dens situationsbestemte ramme, og interviewundersøgelsen ved dens fokuserede spørgsmål og samtidige åbenhed, der giver mulighed for personlig stillingtagen og udtryk samt refleksion. Derfor vil jeg i opgavens analysedel benytte netop disse metoder til at vurdere filmproduktionens kompetenceudviklende potentiale og udbyttet hos eleverne, som opgavens problemformulering efterspørger.

### 3 Analysen: Læringsudbytte ved filmproduktion

Analysekapitlet er tredelt og indledes med et kapitel, hvori filmproduktionens berettigelse i danskundervisningen undersøges ud fra didaktiske spørgsmål som: hvem skal lære, hvad skal de lære, hvordan skal de lære det, og, hvorfor skal de lære dette? (Jank og Meyer 2012). Til besvarelse af dette vil jeg i kapitel 3.1 benytte relevant teori og begrunde en vægtning af det æstetiske aspekt i forbindelse med filmanalyse, samt forholde mig til lovteksten på området. Dernæst følger en refleksiv analyse af empirien, hvor filmproduktionen holdes op imod de 12 danskfaglige kompetencer som Bundsgaard m.fl. formulerer dem i *Kompetencer i dansk*. Sidste del i analysekapitlet består af aktiv empiri i form af kvalitative interview med to elever, som producerede en autobiografisk musikvideo i danskundervisningen.

#### 3.1 Filmproduktionens berettigelse i danskundervisningen

Som Bundsgaard så smukt formulerer det, så skal danskfaget udvikle eleverne til deres fremtid, og ikke fagets fortid (Bundsgaard 2009, s. 7). Dette var også et af hovedargumenterne bag projektføløbet med filmproduktion i dansk. Den selv-scenesættende musikvideogenre har en tydelig relevans i forhold til at udvikle elevernes identitet og selvrefleksion, som er krav til livsmestring i det senmoderne, hvor sociale medier og derigennem netop selvscenesættelse er i fokus. Ydermere giver filmproduktion, fiktion som dokumentar, en praksisorienteret indgang til forståelse af filmmediets virkemidler og de levende billeders modalitet, noget som i højere grad end tidligere præger den digitale kommunikation og de unges forståelse af verden. Således vil en filmproduktion udover de danskfaglige kompetencer, som jeg vil fokusere på efterfølgende, også bidrage til at eleverne udvikler dramaturgiske, tekniske og digitale kompetencer (Krapper og Wad 2010).

På samme måde, som der i læse- og skriveundervisningen i dansk tales om literacy<sup>6</sup>, kan begrebet *media literacy* benyttes til at favne udbyttet af undervisning med og i medier, herunder film. Medierne har i dag en stor indflydelse på den måde, børn og unge opfatter verden ved at forme deres tro, identitet og forventninger. Ved at blive mere mediekompetente, kan vi undgå de potentielt negative virkninger af disse

---

<sup>6</sup> Literacy er et engelsk begreb, der vanskeligt lader sig oversætte til dansk. Begrebet omhandler skriftsproglige aktiviteter som læsning og skrivning, men rummer også et socialiseringsaspekt (Korsgaard, Vitger og Hannibal 2010, s. 11f).

budskaber i medierne samt forstærke potentielt positive virkninger (Potter 2012). Her kunne begrebet mediekompetence også bruges, men for netop at medtænke det sociale og kulturelle aspekt ved vores medieforbruget i dag, bliver media literacy et dækkende og brugbart begreb.

Projektforløbet med filmproduktion var også tilrettelagt i erkendelse af, at de involverede elever besad en stor forforståelse og interesse omkring genren musikvideo, samt at projektets karakter udgjorde, hvad jeg har valgt at kalde en ud-af-skolen oplevelse, hvilket i sig selv øger motivationen hos disse elever, som har en historik af nederlag i forhold til skolen. På trods af at hele præ- og postproduktionen foregik på skolen, var praksisfunderingen så stor, at eleverne ikke oplevede det som skolearbejde. Fraværet af danskfaglige bøger, og introduktion af kameraer, mikrofoner og computere med redigeringsprogrammer, gjorde læringen sjov og spændende for eleverne, og gav skolearbejdet relevans i forhold til deres liv udenfor skolen. Denne praksisorienterede tilgang til læring viste sig meget hensigtsmæssig overfor denne gruppe af elever, for hvem traditionel boglig orienteret undervisning er lig med nederlag.

Unge mennesker i dag er storforbrugere af medier, og eleverne, som deltog i projektforløbene med filmproduktion, er vokset op med internettet og sociale medier som Facebook. Film fungerer dog stadig som fælles referenceramme, og rigtig meget af den digitale kommunikation foregår gennem det levende billedes modalitet, som fx Snapchat og Youtube. Alligevel peger megen forskning på, at unges tilgang og brug af digitale medier ikke afspejler en høj grad af mediekompetence (Christiansen og Rose 2010). Et overordnet læringsmål for projektforløbene med filmproduktion var at udvikle elevernes bevidsthed om filmmediets virkemidler. Men i tillæg hertil var også ønsket om en mere æstetisk tilgang til filmmediet, end der har været tradition for i skolen. I danskfaget har man historisk set benyttet en litterær tilgang til filmmediet. Dette medfører en vægning af tema og indhold, hvorved genrens stilistiske virkemidler overses (Christiansen og Tufte 2010). På samme måde som den klassiske tekstanalyse kigger på de litterære genres grundstof, nemlig sproget, må filmanalysen fokusere på mediets æstetik, eftersom den netop karakteriserer genren i forhold til fx litteraturen. Denne vægning af det æstetiske aspekt af filmgenren ligger fint i forlængelse af den fjerde identitet, som bogen *Kompetencer i dansk* nævner, at danskfaget kan bidrage til, at eleverne udvikler, nemlig den kulturelle identitet, samt den æstetiske kompetence under gruppen af fortolkningsmæssige kompetencer

(Bundsgaard m.fl. 2009, s. 10ff). I erkendelse af dette er filmproduktion en måde at give eleverne en æstetisk tilgang til filmanalysen, gennem arbejdet med at omsætte følelser og oplevelser til filmens formsprog, og således udvikle deres mediekompetence.

Ser man på de lovmæssige krav, kan læringsudbyttet af en filmproduktion begrundes i Fælles Mål 2009, ved at projektforsøget opfylder adskillige trinmål for faget dansk efter 9. klassetrin<sup>7</sup>. Således er 29 trinmål ud af 46 blevet opfyldt i større eller mindre grad, jævnt fordelt over de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder, som faget er opdelt på i Fælles Mål 2009. Mest tydeligt under *sprog, litteratur og kommunikation* hvor formuleringen hedder: ”Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i komplekse produktioner samt i dramatisk form” (Undervisningsministeriet 2014). Dette trinmål passer nøjagtigt på en filmproduktion, som jo netop er en kompleks produktion i billeder, lyd og tekst, og ofte med et produkt med dramatisk struktur. Der er altså lovmæssig hjemmel for at undervise i og med filmproduktion i danskundervisningen. Men Fælles Mål 2009 er ikke kompetencemål, og giver derfor ingen anvisninger i hvilke kompetencer eleverne skal udvikle. Fælles Mål 2009 er orienteret mod faglige kundskaber og færdigheder, hvis delmål/trinmål spænder over flere abstraktionsniveauer som at ”anvende viden om litteraturens foranderlighed (...)” til at ”forholde sig analytisk og vurderende til sprog, sprogbrug og sprogrigtighed (...)” (Undervisningsministeriet 2009). Samme diffuse formulering af trinmålene spænder over formale, materiale og kategoriale handleformer (Bundsgaard m.fl. 2009, s. 21), og giver tilsammen et broget lærings- og dannelsessyn.

I skrivende stund er nye forenkledte Fælles Mål dog under udarbejdelse, og et kig på det foreløbige udkast<sup>8</sup> vidner om, at der her er tale om deciderede kompetenceområder og kompetencemål. Således er danskfaget inddelt i kompetenceområderne læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation, og disse er derefter opdelt i centrale elementer, der tilsammen muliggør kompetenceudvikling. Sproget udtrykker også en kompetenceorienteret tilgang, ved at delmåls-beskrivelserne ofte har formuleringen ”eleven kan...”, da man herved kan sætte eleven i situationen og

<sup>7</sup> Se bilag 1: Trinmål for faget dansk efter 9. klassetrin og filmproduktionens opfyldelse af samme.

<sup>8</sup> Kilde: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Faelles-Maal-i-dansk-og-matematik> (set d. 13. marts, 2014).

vurdere, om hun kan. Denne nye tilgang til fælles mål kan jeg kun applaudere, eftersom opgaven her argumenterer for det hensigtsmæssige i at benytte en kompetencetilgang, specielt i arbejdet omkring elever med særlige udfordringer, og eftersom læring og kompetence spænder over de samme dimensioner og processer, som kapitel 2.4 har beskrevet.

### 3.2 Filmproduktion i relation til de eksekutive funktioner

Kort skitseret blev projektforløbet omkring filmproduktion tilrettelagt i tre overordnede faser, som det også er tilfældet ved kommercielle/professionelle filmproduktioner, nemlig en præ-produktionsfase, en optagelsesfase og en post-produktionsfase. Hver fase indeholder derudover er række vidt forskelligartede arbejdsopgaver, som det kan aflæses i figur 4.

Figur 4. Projektforløb, faseinddeling.

Præ-produktion	Optagelse	Post-produktion
Idéudvikling Tekstskrivning Genreforståelse Valg af musik/beat Analyse og fortolkning af professionelle musikvideoer Produktionsplan	Indspilning af tekst/rap Location, scenografi og koreografi Rekvisitter og kostume Optagelse Vurdering af optagelsernes kvalitet	Grov-redigering Synkronisering af billede og lyd/musik Redigering Visuelle og auditive effekter Premiere og evaluering

Som det fremgår af figur 4, indebærer filmproduktion en række sekventielle arbejdsopgaver, der tilsammen udgør en stor og kompleks opgave. Det betyder, at der gøres flittigt brug af eksekutive funktioner, hvilket er et område, elever med opmærksomhedsforstyrrelser ofte har vanskeligheder omkring. Således er der i alle tre faser af en filmproduktion aspekter af: 1) idéudvikling og idéformulering, 2) planlægning, 3) udførelse og, 4) vurdering og justering. Disse fire trin udgør netop definitionen af eksekutive funktioner, som Anne Vibeke Fleischer (2004) formulerer det i *Eksekutive funktioner hos børn*. Derefter uddyber hun definitionen med følgende ordlyd:

”Initiativ til og planlægning af sammensatte, organiserede, sekventielle handleforløb der udføres under løbende vurdering og justering og under hensyntagen til omgivelsernes krav og forventninger, således at personens egne behov tilgodeses og som resulterer i opnåelse af et mål (proces eller produkt), som ligger i den nærmeste eller i en fjernere fremtid.”

(Fleischer 2004, s. 8)

Denne definition på eksekutive funktioner kunne også bruges som en kompetenceorienteret tilgang til analyse af filmproduktionens læringsmål. Her omtales både sociale, fortolkningsmæssige og kommunikative kompetencer, og det er derfor nærliggende at udlede, at en kompetencetilgang til læring er hensigtsmæssig til udvikling af de eksekutive funktioner.

Men når der i så udpræget en grad gøres brug af de eksekutive funktioner ved en filmproduktion, og når det netop er disse, som eleverne har vanskeligheder omkring, bliver det interessant at undersøge, hvorfor eleverne har været så engagerede gennem disse forløb. Hvad er det ved filmproduktion, som gør, at eleverne vil og kan magte opgaven. Laura Emtoft og Sofia Esmann peger i deres bog *Læsning der lykkes - inklusion af elever med opmærksomhedsforstyrrelser i læse- og skriveundervisningen* på, at elever med eksekutive vanskeligheder vil have gavn af tydelige rutiner og har svært ved at overskue komplekse og åbne opgaver (Emtoft og Esmann 2012, s. 24ff). Men det modsatte er tilfældet i en filmproduktion, som jo netop er en stor og kompleks opgave, hvor eleverne hele tiden bliver mødt med nye og ukendte arbejdsopgaver. Så hvordan forklares denne diskrepans? Svaret er, vurderer jeg, at filmproduktion har nogle iboende forhold, der hjælper og støtter disse elever i en grad, som gør, at tydelige rutiner ikke i så stor udstrækning er nødvendige. For det første bliver den komplekse opgave, det er at producere en film, konkretiseret meget tidligt i processen, ved at analysere og hente inspiration fra professionelle produktioner. Slutproduktet bliver således synliggjort og bearbejdet fra starten af processen. Dernæst udgør den tredelte sekventielle opbygning, en filmproduktion nødvendigvis må følge, en opbrydning af opgaven i mindre dele, hvilket forenkler hele opgaven, giver en klar struktur og tilmed illustrerer syntese/analyse-tænkning og sekvensopfattelse (Fleischer og Merland 2008), som disse elever kan have stor gavn af. Således kan det antages, at deltagelse i et projektforsløb med filmproduktion træner

de eksekutive funktioner, og derved vil have en positiv og udviklende effekt på disse (Mogensen 2010).

Jeg har, i forløbene med filmproduktion med succes benyttet en stilladsering der reelt er en form for garanti for succes i forhold til færdiggørelse af produktet. Garantien handler om, at læreren i sidste ende kan træde til og videreføre arbejdsprocessen, når eller hvis eleven i en kort periode ikke magter det. Denne tilgang kunne godt have risiko for at fratage eleven ejerskabet til proces og produkt, men jeg har flere gange oplevet, at eleven tværtimod påskønner, at læreren anerkender deres behov for en pause, uden at projektet af den grund falder til jorden, og derefter kommer tilbage med fornyet energi og fokus. Stilladseringsbegrebet af Jerome Bruner bygger på Lev Vygotskys tanker om zonen for nærmeste udvikling, og handler om at hjælpe eleven med at ”overskride grænsen for den hidtidige formåen” (Bundsgaard og Kühn 2007, s. 15). I projektførelset med filmproduktion handler det om, at læreren tager højde for elevernes forskellige udgangspunkt, men hele tiden udfordrer deres evner på et lidt højere niveau. Dette sker løbende gennem alle filmproduktionens faser. Når eleven giver udtryk for ikke at kunne magte opgaven, hjælper læreren ved at vise eleven et løsningsforslag på opgaven, eller ved at nedjustere niveauet. Omvendt, hvis læreren oplever, at opgaven ikke udfordrer eleven, kan sværhedsgraden øges. Der er altså tale om en konstant balancegang mellem det, eleven selv lærer og det, eleven lærer med assistance fra læreren eller andre elever.

Når en elev har eksekutive vanskeligheder, vil opgaver med stor kompleksitet være svære for eleven at overskue (Fleischer 2004). Derfor skal en stor og kompleks opgave som en filmproduktion tilrettelægges og deles op, så eleverne får overskuelige opgaver, der ikke kræver, at alle produktionens aspekter skal kunne overskues. Eleverne skal hele tiden have tiltro til, at læreren har overblikket, og at de kun behøver koncentrere sig om én delopgave af gangen. Denne indsigt bliver også en del af den tydelige struktur i projektførelset. I starten præsenteres eleverne for hele projektførelset og de forskellige arbejdsopgaver, men det gøres dem også klart, at de ikke skal kunne overskue hele processen. Det forholdsvis stringente og sekventielle forløb, en filmproduktion nødvendigvis må have, udgør som før nævnt en tydelig struktur. Således må eleverne fx have teksten færdig og fundet et passende stykke musik/beat, før indspilningen af sangen/rappen kan foregå, ligesom at de forskellige scener selvfølgelig skal optages, før man kan påbegynde redigeringen af dem. Efter

hver opgave hjælper læreren til at perspektivere opgavens relevans for den videre produktion, ligesom der også reflekteres over tidligere opgavers brugbarhed ved næste skridt i produktionen.

Lærerrollen må også præciseres ved et projektforsløb af denne art. Som beskrevet i indledningen er der tale om, at læreren fungerer som divergent og selektiv facilitator, hvor ”det divergente drejer sig om at åbne for muligheder, det selektive om at begrænse sig.” (Hetmar 2000, s. 151). Således bliver lærerrollen i en filmproduktion at give eleverne rammer, der på én og samme gang giver dem frihed til at udforske forskellige muligheder, så de føler ejerskab til proces og produkt, samtidig med at rammerne også forhindrer, at eleverne føler, de drukner i muligheder. Derudover er læreren en facilitator, der skal kunne benytte og vejlede i de teknologier, som benyttes til en filmproduktion, det være sig kameraudstyr, lydudstyr og redigeringsprogrammer. Der er altså tale om at et projektforsløb med filmproduktion stiller store krav til lærerens didaktiske kompetence, særligt når eleverne har eksekutive vanskeligheder.

### 3.3 Analyse af filmproduktionens potentiale for kompetenceudvikling

Til grund for denne empiriske analyse ligger mine observationer og oplevelser under gennemførelsen af filmproduktionen med to elever med særlige behov i retning af opmærksomhedsforstyrrelser af svær grad. Dette afstedkommer eksekutive vanskeligheder samt en svag arbejdshukommelse hos dem begge, og i tillæg hertil har den ene et misbrug af hash, hvilket bevirker en udtalt sløvhed, særlig i forbindelse med krævende skolearbejde.

Eftersom projektforsløbet er afviklet, er empirien reflektiv. Som supplement hertil vil jeg også inddrage aktiv empiri i form af en kvalitativ interviewundersøgelse lavet på grundlag af, og ud fra, opgavens problemformulering. Begrebet *aktiv empiri* skal forstås som antonym til reflektiv empiri, ved at jeg med interviewundersøgelsen og formuleringen af spørgsmålene aktivt skaber data, som kan benyttes i den analyse/syntese, som også den reflektive empiri indgår i. Den kvalitative interviewundersøgelse følger i næste kapitel.



Skemaet på næste side viser, hvilke kompetencer projektføløbet med filmproduktion bidrog til, at eleverne potentielt udviklede. Dette er på baggrund af en retrospektiv vurdering af elevens engagement og udbytte i projektets forskellige faser. Skemaets kompetenceinddeling er hentet fra bogen *Kompetencer i dansk* (Bundsgaard m.fl. 2009, s. 12), og beskrivelserne er lavet med udgangspunkt i samme. Jeg har således analyseret elevernes arbejdsområder i forbindelse med filmproduktionen, og fundet overensstemmelser mellem disse og kompetencebeskrivelserne i bogen. Betegnelsen ”tekster” i skemaet refererer til den brede forståelse af begrebet.

Figur 5. Kompetencer som filmproduktion bidrager til udvikling af.

	Projektfaser / kompetencer	Præproduktion	Optagelse	Post-produktion
Sociale kompetencer	<b>Samarbejds- og netværks-kompetence</b> *	Samarbejde med andre omkring idéudvikling, tekstskrivning og valg af musik/beat	Samarbejde aktivt og positivt omkring indspilning af tekst/rap, koreografi og optagelser	Samarbejde omkring, og bidrage til redigeringsens forskellige faser
	<b>Etisk kompetence</b> *	Beskrive og begrunde positive og negative handlinger i tekstproduktion	Udtrykke positive og negative handlinger under optagelserne	Skelne mellem optagelsernes udtryk i forhold til etiske spørgsmål
	<b>Empatisk kompetence</b> *	Indlevelse i tekstens karakter, hans følelser og handlinger i tekstskrivningsfasen	Leve sig ind i tekstens karakter under optagelserne	Evnen til at se situationer fra flere sider i redigeringen
	<b>Interkulturel kompetence</b>	Ønske og opnå indsigt i omverdenen og udfordringerne for den enkelte og fællesskabet i egen og andres tekster	Evnen til at diskutere forskelle uden at fordømme i udførelse og vurdering af optagelser	Evnen til at diskutere forskelle uden at fordømme i vurdering af scener i redigeringsfasen
Fortolkningsmæssige kompetencer	<b>Hermeneutisk kompetence</b> *	Indlevelse i tekstens univers, analyse og fortolkning af egen tekst samt andres tekster	Analysere og fortolke konkrete situationer ud fra egne og andres perspektiv i optagelsesfasen	Analysere og fortolke optagelsernes brugbarhed i forhold til scenens udtryk og tema
	<b>Narrativ kompetence</b> *	Skrive konstruktivt om sig selv og andre på en måde der giver mening	Bidrage til fortællingen om sig selv og verden under arbejdet med location, rekvisitter, kostume og optagelse	Forstå og diskutere andres fortællinger om verden under redigeringen og evaluering
	<b>Scenarie-kompetence</b>	Forestillingen af en ”fiktiv” karakter og verden under tekstproduktion	Forholde sig til, og handle ud fra forventelige og mulige udfald af situationer under optagelser	Konstruere og derved forholde sig til scenarier/scener i redigeringen
	<b>Æstetisk kompetence</b> *	Opleve, vurdere og forholde sig til forskelligartede udtryk i egen og andres tekst	Kropslig og mental indlevelse i en teksts rum under optagelserne	Skabelse og forståelse af et æstetisk udtryk i samtiden under redigeringen
Kommunikative kompetencer	<b>Produktiv kompetence</b> *	Skrive genre-korrekte tekster gennem brug af passende teknologier	Udarbejdelse af mundtlig og visuel tekst gennem brug af passende teknologier	Vurdere virkningen af det skabte udtryk, og overholde genrekrav i redigeringsfasen
	<b>Konsumptiv kompetence</b> *	Læse og forstå tekster i forskellige modaliteter og medier ved analyse af andres tekster	Handling på baggrund af teksten ved indspilning af tekst og optagelse af scener	Overveje reaktion samt fortolkning af tekstens betydning i redigeringsfasen
	<b>Kritisk kompetence</b> *	Evnen til at se bag om teksten og vurdere betydningen for konteksten	Benytte og modtage konstruktiv kritik under optagelserne	Begrunde hvorfor produktet ser ud som det gør
	<b>Informations-kompetence</b> *	Finde og udvælge information til tekstproduktion og visuel inspiration	Anvende information formålstjenstligt under optagelserne	Finde og udvælge information til redigeringsfasen

Ved på denne måde at overføre de danskfaglige kompetencer på filmproduktionens forskellige faser, bliver det åbenlyst, i hvor stor udstrækning projektet kan siges at have potentiale til kompetenceudvikling. Således indeholder hver af filmproduktionens faser potentiale til, at udvikle samtlige danskfaglige kompetencer som Bundsgaard m.fl. har defineret. Det vil selvfølgelig variere fra produktion til produktion, i hvor høj grad den enkelte arbejdsopgave lægger op til kompetenceudvikling, men det er en interessant pointe, at et projektforsløb med filmproduktion har potentiale til at udvikle alle 12 danskfaglige kompetencer. En anden vedkommende observation omkring den retrospektive analyse af filmproduktionen, som skema 5 ikke medtager, er at flere af kompetencerne har potentiale til at blive udviklet i forbindelse med flere af arbejdsområderne end beskrevet. Således har fx den narrative kompetence ikke blot mulighed for at blive udviklet under præproduktionen gennem at ”skrive konstruktivt om sig selv og andre på en måde, der giver mening”, som det står at læse i skemaet; men også under analyse og fortolkning af professionelle musikvideoer ved ”at kunne forstå og diskutere andres fortællinger om verden, mennesker og en selv” (Bundsgaard m.fl. 2009, s. 12). Ligeledes har den æstetiske kompetence ikke kun mulighed for at blive udviklet i post-produktionen gennem ”skabelse og forståelse af et æstetisk udtryk i samtiden under redigeringen”, som jeg har valgt at skrive i skemaet; men også ved ”at kunne opleve og vurdere forskelligartede udtryk”, og ”at kunne forholde sig til hvad idéen med værket/udtrykket kunne tænkes at være” (ibid.) under premieren og evalueringen. Eksemplerne er mange og understreger blot, i hvilken udstrækning en filmproduktion kan siges at indeholde kompetenceudviklende muligheder. Herefter bliver spørgsmålet så, i hvor høj grad potentialet blev indfriet? Som tidligere beskrevet har jeg derfor valgt at supplere analysen med aktiv empiri i form af en interviewundersøgelse.

### **3.4 Interviewundersøgelse**

Som tidligere beskrevet, er der ved filmproduktion et stort potentiale for læring af færdigheder og udvikling af kompetencer. For yderligere at understøtte de resultater, som den reflektive empiriske analyse præsenterer, der bygger på egne observationer og retrospektiv vurdering af filmproduktionens potentiale for kompetenceudvikling hos eleverne, vil jeg supplere med en analyse af kompetenceudviklingen hos de to deltagere. En interviewundersøgelse er én måde at indsamle denne empiri på.

Metoden er valgt på baggrund af elevernes problematikker samt interviewformens kvalitative beskaffenhed, og er opbygget i en todelt struktur med forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål<sup>9</sup> (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har således søgt at afdække kompetenceudviklingen i forskningsspørgsmål og efterfølgende omformuleret disse til interviewspørgsmål, som kunne stilles til eleverne. Udgangspunktet for forskningsspørgsmålene har lige som i den reflektive empiriske analyse været de danskfaglige kompetencer, som Bundsgaard m.fl. (2009) opstiller i *Kompetencer i dansk*.

Afviklingen blev udført semistruktureret, som i praksis vil sige, at jeg stillede de intenderede spørgsmål, men fulgte op på svarene med sondrende, specificerende og fortolkende spørgsmål med henblik på at få besvaret mine forskningsspørgsmål og på at give interviewsituationen karakter af samtale. Interviewene blev optaget digitalt og derefter gennemlyttet, hvorefter jeg foretog en kondenseret transskription af de passager i interviewet, jeg vurderede besvarede mine forskningsspørgsmål. Denne fremgangsmåde er valgt på baggrund af interviewenes længde og deres karakter af samtale.

I det følgende har jeg medtaget seks spørgsmål/svar-transskriptioner fra to interviews med henholdsvis elev J og elev M, som tilsammen fordeler sig på de tre overordnede kompetenceområder for danskfaget, nemlig sociale, fortolkningsmæssige og kommunikative kompetencer. Disse transskriptioner bliver efterfølgende analyseret og fortolket, og til sidst i kapitlet vil jeg præsentere en sammenfatning.

### 3.4.1 Interview med elev J

#### 1. Sociale kompetencer

*"Hvordan vil du beskrive jeres samarbejde? -Det var okay... Det er sgu' nok den eneste gang, jeg har arbejdet sammen med M. Det var fedt. Okay, var der slet ingen problemer? Jeg kan da huske lidt utilfredshed, da vi skulle finde åbningsbilledet, da vi klippede videoen -Nåh ja, men det fandt vi jo ud af? Hvordan? Altså vi snakkede jo bare om det. Men du blev da lidt sur på M? -Ja men det var sgu' da bare... I var uenige om, hvilket billede I syntes, der skulle starte videoen og du endte med at gå. - Ja, ja jeg blev sur, men jeg kom jo tilbage ik'?"* *Hvorfor? -Jamen fordi jeg jo godt kunne se, at M's idé ville blive meget fed... Og jeg skulle jo også lave videoen færdig, altså klippe. Hvorfor? -Hvad mener du? Det ville sgu' da være nederen, hvis vi ikke fik*

<sup>9</sup> Se bilag 4 "Kvalitativt forskningsinterview" for en fuldstændig liste over forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål som blev benyttet ved interviewene.

lavet den færdig... Det er jo lissom min video ik'? *Hvad mener du?* -Altså min historie. Det er jo min historie!... Det er jo også mig, der spiller hovedrollen, såå... *Men M var jo også med, både foran og bagved kameraet, og kom med masser af idéer.* -Ja ja, klart nok, men jeg syns stadigvæk, det er min historie... *Ville videoen være blevet den samme, hvis M ikke havde været med?* -Nej, selvfølgelig ikke! M havde da mange syge [gode] idéer... Og han var også meget bedre til iMac'en [redigeringen]... Så på den måde er det jo vores begge to's video."

Her giver eleven udtryk for, at han sjældent arbejder sammen med M, men at han dog synes samarbejdet gik godt under filmproduktionen, dette til trods for uoverensstemmelser som blev løst ved at snakke og lytte til hinanden. Projektarbejdsformen med filmproduktion kan således siges at have været fremmende for elevens vilje og evne til at arbejde sammen med elev M. Herved har eleven udviklet sin samarbejdskompetence gennem at være en aktiv og positiv del af et fællesskab, og sin empatiske kompetence ved at vise sig i stand til at se en situation fra flere sider, fx i uoverensstemmelsen om åbningsbilledet. Eleven giver derudover også udtryk for et stort ejerskab til både proces og produkt i kraft af, at han følte det var vigtigt at være med til arbejdet, og få lavet produktet færdigt.

## 2. Fortolkningsmæssige kompetencer

*"Beskriv karakteren i videoen?* -Mig selv? *Ja, altså den person du spiller i videoen.* -Nåh okay... Øh, jamen han er jo egentlig mig selv?... Bare sådan lissom fortalt som om det er en anden. Altså jeg har jo skrevet teksten, som om det var en anden ik', men det er jo min historie. *Vil du kalde det for fiktion eller fakta?* -Nå men, det er jo fiktion, men skrevet fra virkeligheden, eller... baseret på virkeligheden. -*Ja. Så du har skrevet en autobiografisk tekst, altså hvor en forfatter skriver om sit eget liv, men i teksten skriver du ikke "jeg" men "han", hvorfor det?* -Hold nu kæft Jeppe, (griner)... Du sagde, det ikke ville blive sådan noget dansk pis! *Jeg løj. Jeg er dansklærer, hvad havde du regnet med?* -Du er så nederen!... Må jeg ik' tage en smøgpause? *Jo, lige om lidt, men kan du ikke huske, vi snakkede om fortællervinklen i teksten, da du skrev teksten?... Hvad gør det ved teksten, at du bruger "han" istedet for "jeg"?* -Det ved jeg sgu' da ik'... Det gør lissom at jeg ser på mig selv, eller... Ja, at jeg kigger tilbage på mit liv... At jeg lissom var en anden dengang."

Eleven reflekterer her over sprogbruget og temaet i teksten og præciserer, at han har valgt en fortællervinkel, og hvilken effekt denne vinkel har på teksten.

Interessant nok får eleven også fortolket sig frem til teksten tema, nemlig at han var en anden dengang. Han viser således, at han har udviklet sin narrative kompetence ved konstruktivt at bidrage til sin egen fortælling og sin hermeneutiske kompetence ved at leve sig ind i teksten og gør endvidere brug af denne under interviewet. Han udviser derudover også kompetencer på det æstetiske område i interviewsituationen ved at forholde sig til tekstens udtryk.

### 3. Kommunikative kompetencer

*”Hvordan var det at komme hjem og se optagelserne? -Det var grineren [sjovt].  
Hvordan? -Jamen, det var fedt... Faktisk kan jeg huske, at jeg tænkte det så federe ud, end jeg havde regnet med!... Og at jeg slet ikke ku’ overskue, hvordan vi skulle klippe det hele sammen. Vi havde jo filmet sygt meget, kan du ikke huske det? Jo, vi havde filmet ca. 50 minutter, som så skulle klippes ned til tre et halvt minut. Kan du huske, hvordan vi gjorde? -(tænker sig om) Ja, vi så hele lortet og så valgte vi alle de bedste [optagelser]. Og så var det det der med at vi... Hva’ fanden var det, du kaldte det? Grovredigere? -Ja! Kan du beskrive den proces? -Jamen, vi tog jo bare og lagde scenerne op, du ved, i rækkefølge ik’? Nårh ja, og så skulle vi synkronisere det! Det var fucking nederen, mand... Det magtede jeg ikke. Ja. Du måtte lige ud og ryge nogen smøger. Det kan jeg godt forstå. Det er også rimelig nørdet at sync’e up. Men du kom jo tilbage? -Ja mand, du var også for syg [god] til det. Var det svært at vælge optagelserne ud? -Nej, man kunne jo let se, hvis der var et eller andet, som var skod [dårligt]. Hvad for eksempel? -Jamen det kunne jo være billedet, som ikke var godt, eller os [skuespillet]... Jamen, hvordan bedømte I om et take [en optagelse] var godt? -Vi kiggede på, om det lissom så rigtigt ud, om det fungerede. Det skal jo passe ind i videoen, eller i scenen. Vi vidste jo, hvad vi gerne ville ha’, men der er fucking mange ting, som kan gå i lort. Kan du ikke huske, da vi skulle filme sangen? Ja, da vi indspillede din sang? Du tænker på at vi lavede mange takes [optagelser]? -Ja, men det blev også meget federe til sidst... Men jeg syn’s stadig, at min stemme er for lys... Men tro mig, jeg har vist den til mange, og de går amok over, hvor fed den er, kan du ik’ huske hvad L sagde? At vi sku’ lægge den på youtube! Hvad synes du? Den skal ikke på youtube, for der er stadig en masse ting som ku’ bli’ bedre.”*

Eleven lægger her ud med at udtrykke overvældelse over redigeringsopgaven, men gennemgår derefter, hvordan opgaven blev løst i sekventielle delopgaver, hvilket er tegn på, at hans eksekutive funktioner blev udfordret og udviklet. Dernæst

beskriver eleven overvejelser omkring udvælgelsen af optagelserne og kommer derved rundt om den produktive og konsumptive kompetence. Den produktive kompetence ved at vurdere, hvordan udtrykket vil virke, og ved at ”det skulle passe ind i videoen”, altså bevidsthed om at overholde genrekrav i stil og struktur. Den konsumptive kompetence udvikles gennem i redigeringen at forholde sig til flere modaliteter. Eleven beskriver fx, at han er opmærksom på stemmens kvalitet samtidig med om billedet ”så rigtigt ud”.

### 3.4.2 Interview med elev M

#### 1. Sociale kompetencer

*”Prøv at beskrive karakteren i videoen. -Øh... Han er vel bare en fyr, som er ude og skide? Er han god eller ond eller hvad? Prøv engang lige at kigge på teksten. ... -Han er vel god nok, men har bare gjort en masse dumme ting... Fordi han gerne ville være sej... Og han ser lissom tilbage på de ting, han har gjort og fortryder dem. Hvorfor tror du han fortryder dem? -Fordi han har fucked op overfor sin familie, og nu hader de ham. Kan du forstå hans handlinger? -Nej, eller jo fordi han ville jo bare... -ha’ venner, og at de skulle ku’ lide ham. Kan du tænke på andre ord end ”at de skulle kunne lide ham”? -Det’ vel... også kærlighed? Det snakkede vi i hvert fald om, da vi skrev den [teksten].”*

Her er et eksempel på, at eleven bruger sin etiske og empatiske kompetence ved at skelne mellem positive og negative handlinger og ved at vise forståelse for et andet menneskes grunde til at handle, som det gør. Umiddelbart bliver disse kompetencer brugt gennem udvikling af den hermeneutiske kompetence i interview-situationen, når eleven bliver bedt om at forholde sig til teksten, men eleven giver også udtryk for at have brugt dem og derved udviklet dem, gennem arbejdet med at producere teksten.

#### 2. Fortolkningsmæssige kompetencer

*”Hvordan var det at skulle spille skuespil? -Det var fint nok. Du var jo ikke så meget for det i starten, så hvad gjorde, at du alligevel ville være med foran kameraet? -Tror bare, at jeg tænkte, at det ku’ vel ik’ være så farligt (griner). Og hvordan syntes du så, det var? -Det var faktisk vildt, så forskelligt man kunne lave [spille] en scene... -og hvad det gjorde for videoen i klipningen. Prøv at gi’ mig et eksempel? -Jamen, der nede ved havnen, der troede jeg, at de første takes [optagelser] var skod [dårlige], men*

da vi kom hjem og sad og klippede, var de jo klart de bedste... De passede meget bedre på historien, fordi de lissom viste en anden side af os, at vi også ku' grine."

Eleven fortæller, at han i starten af optagelserne ændrede og afstemte sin forståelse af situationen, og tog derpå konsekvensen af sin tolkning ved alligevel at være skuespiller. Herved udviklede han sin hermeneutiske kompetence. Efterfølgende vidner hans udsagn om, at han udviklede sin æstetiske kompetence ved at opleve og vurdere forskellige udtryk i eget skuespil og siden hen i redigeringen at forholde sig til, hvad idéen med udtrykket kunne være.

### 3. Kommunikative kompetencer

*"Var der tidspunkter i processen, hvor I ikke var enige? -Ja... Mest under klipningen. Dér blev J pissesur! Men syntes jo alligevel, at det, jeg havde lavet, var fedt? Jeg ved ik' helt... Hvordan løste I det? -Det var jo det, der var så latterligt, når jeg sagde, hvorfor jeg havde taget billedet med hegnet ud, syntes han pludselig, det var ok? Og før var han jo... der flippede han helt ud? Hvad så, da I skulle vælge musikken eller beatet? -Ja, men det var da, fordi det du sagde. Jeg kom jo bare med nogle argumenter for, hvorfor jeg syntes at "J's" beat var bedre? -Ja, men det var også rigtige argumenter, såå... Men det var jo mig, som fandt det dér om copyright!"*

Disse udsagn vidner om, at eleven har udviklet sin kritiske kompetence i forbindelse med redigeringen ved både at give og modtage konstruktiv kritik, og til sidst minder han mig om at han også udviklede sin informationskompetence ved at finde og udvælge relevant information om ophavsrettighederne til det benyttede beat.

### 3.5 Resultat og diskussion af interviewundersøgelsen

Sammenfattende har det kvalitative forskningsinterview peget på udviklingen af i alt ti danskfaglige kompetencer ud af tolv, jævnt fordelt på de tre overordnede kompetenceområder, som Bundsgaard m.fl. (2009) opstiller. I figur 5 på side 26 har jeg markeret dem med en "\*" . Disse værende samarbejdskompetence, etisk kompetence og empatisk kompetence fra den overordnede gruppe af sociale kompetencer; hermeneutisk, narrativ og æstetisk kompetence fra gruppen af fortolkningsmæssige kompetencer; og endelig både produktiv, konsumptiv, kritisk og informationskompetence fra gruppen af kommunikative kompetencer. Således har den aktive empiri påvist udviklingen af næsten lige så mange kompetencer som den retrospektive. Denne diskrepans kan givetvis forklares gennem det forhold, at det



viste sig særdeles svært at stille spørgsmål, som resulterede i svar, der med stor sikkerhed kunne påvise en kompetenceudvikling. Jeg antager derfor, at mere træning i interviewteknik og en større gruppe af interviewpersoner vil kunne mindske denne diskrepans.

Omvendt var det forbløffende let retrospektivt at finde aspekter og faktorer ved filmproduktion, som passede til beskrivelsen af samtlige tolv danskfaglige kompetencer. Antagelsen er her, at karakteristikkene af de tolv danskfaglige kompetencer er meget bred for netop at kunne favne kompetencens natur, og derved bliver det let at finde overensstemmelser med filmproduktionens forskellige arbejdsområder. Og, som jeg plæderer for i opgaven, er der stort sammenfald mellem kompetencetænkningen og projektorienteret, praksisbaseret undervisning, hvilket også er grunden til, at jeg netop har valgt kompetencetænkningen som tilgang til filmproduktion i undervisningen.

#### 4 Opsummering

Jeg har i opgaven søgt at belyse det danskfagligt forsvarlige ved undervisning i filmproduktion og det hensigtsmæssige i at benytte en kompetencetilgang til disse projektforsøg, særligt når det gælder elever med opmærksomhedsforstyrrelser.

Kapitlet vil kort opsummere opgavens pointer i relation til problemformuleringen og efterfølgende perspektivere interessante aspekter, som opgaven har tydeliggjort, men som ligger udenfor problemformuleringens område.

Undervisning i filmproduktion kan i høj grad siges at være danskfagligt forsvarligt, hvilket jeg indledningsvist begrundes i Fælles Mål 2009 med, at forløbet opfylder 29 ud af 46 trinmål for faget dansk efter 9. klassetrin. Ydermere har jeg påpeget filmproduktionens potentiale til at udvikle samtlige tolv danskfaglige kompetencer, som danskfaget kan bidrage til, at eleverne udvikler, samt påvist udviklingen af ti af disse gennem kvalitative interviews.

Kompetencetilgangen er hensigtsmæssig ved projektorienteret undervisning derved, at begrebet er handle- og situationsrelateret, som en filmproduktion i høj grad må siges at være. Derudover giver det god mening at benytte kompetencebegrebet i forbindelse med undervisning, da begreberne læring og kompetence spænder over de samme dimensioner og processer. Endelig ser det også ud til, at de nye Fælles Mål 2014, som i skrivende stund er under udarbejdelse, ligeledes bliver konstrueret ud fra

en kompetencetænkning, hvor fagene er opdelt i kompetenceområder og indeholder kompetencemål. Herved harmonerer kompetencetilgangen til projektorienteret undervisning med lovteksten på området.

I forhold til elever med opmærksomhedsforstyrrelser inddrager kompetencetilgangen en personlig og social dimension, som hjælper de unge til en (gen)rejsning af en personlig myndiggørelse, hvilket disse elever har brug for i egenskab af deres skolemæssige historik og lave selvværd. Derudover kan filmproduktionens opbygning, dens opdeling af en kompleks arbejdsopgave i flere sekventielle og mindre opgaver samt elevernes forståelse for slutproduktet være medvirkende til at udvikle elevernes eksekutive funktioner.

Sammenfattende vurderer jeg filmproduktion som værende yderst relevant i undervisning af elever med opmærksomhedsforstyrrelser grundet et højt danskfagligt udbytte og projektforløbets motiverende og kompetenceudviklende egenskab.

#### **4.1 Perspektivering til den nye folkeskole**

Mit fokus har i denne opgave været på det specialpædagogiske felt. Efter lovændringen om inklusion af elever med særlige behov i folkeskolen er det relevant at perspektivere opgavens pointer til folkeskolen og det almenpædagogiske. Derudover træder folkeskolereformen i kraft ved begyndelsen af næste skoleår, hvilket vil medføre nye muligheder og betingelser for undervisningens form og indhold. Jeg vil derfor under denne overskrift perspektivere filmproduktionens kompetenceudviklende muligheder til folkeskolens inkluderende og reformerede virkelighed.

Indledningsvist vil jeg påpege, at filmproduktionens motivationsfremmende egenskab og faglige berettigelse i en undervisningssammenhæng er den samme, om det foregår i specialundervisningsregi eller i folkeskolen. Dernæst kan deltagerantallet på en filmproduktion nemt tilpasses klassens elevtal, ligesom tidsforbruget også er fleksibelt alt efter kravene til slutproduktet. På det tekniske område har de fleste skoler i dag adgang til digitale lyd- og billedoptagere (fx iPad, smartphones eller digitale videokameraer) samt redigeringsfaciliteter i form af gratis redigeringssoftware (fx iMovie og Moviemaker). Endelig har Station Next<sup>10</sup> udviklet en hjemmeside med et stort udvalg af læringsværktøjer til brug ved filmproduktion i skolen. Her kan både læreren og eleverne hente megen hjælp til planlægning og

<sup>10</sup> Station Next er en filmskole for 13 til 18-årige, beliggende i Filmbyen i Hvidovre kommune ([www.station-next.dk](http://www.station-next.dk)).

udførelse af filmproduktioner, store som små, dokumentar som fiktion. Der er således hverken faglige, praktiske eller tekniske grunde til at afholde sig fra filmproduktion i undervisningen, og læreren kan benytte sig af tilbuddet fra Station Next. Lokale institutioner som fx højskoler med teater- eller filmlinje ville også med fordel kunne kontaktes for teknisk og/eller logistisk hjælp. Her i Vordingborg kommune har vi Filmfabrikken<sup>11</sup> som specialiserer sig i bl.a. filmproduktioner i undervisningen og kan supplere med både faglig og teknisk assistance såvel som stå for egentlige undervisningsforløb.

Inklusionen medfører, at mange elever med særlige behov, som før har modtaget specialpædagogisk bistand, nu skal inkluderes i folkeskolen. Undervisningsministeriet<sup>12</sup> præciserer, at undervisningen skal støtte disse elever gennem eksempelvis undervisningsdifferentiering og holddannelse. Jeg mener, at en filmproduktion giver stor mulighed for både undervisningsdifferentiering samt inkluderende undervisning. Potentialet ligger i de mange forskellige arbejdsområder, en filmproduktion kan bestå af, og herigennem en mulighed for at tilgodese mange faglige niveauer, læringsstile, og interesseområder. På en filmproduktion vil læreren have rig mulighed for at støtte inklusionseleverne ved netop holddannelsen og udvælgelse af arbejdsfunktion gennem overvejelser omkring elevens læringsstil, interesser og faglige niveau.

Med folkeskolereformen ser jeg ligeledes et stort potentiale for at inddrage filmproduktion i undervisningen. Det er særlig tre hovedpunkter i reformen hvori potentialet ligger, nemlig *understøttende undervisning*, *den åbne skole*, og endelig, *varieret og anvendelsesorienteret undervisning*. Disse tre overskrifter kan alle favnes af projektforsøg med filmproduktion, hvilket jeg vil fremhæve gennem deres respektive beskrivelser på Undervisningsministeriets hjemmeside.

Med folkeskolereformen får skolen en ny aktivitet - den *understøttende undervisning*. Den skal supplere og understøtte undervisning i fagene og sikre, at eleverne møder forskellige måder at lære på og give tid til faglig fordybelse. Denne undervisning skal bl.a. styrke elevernes sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel. Derudover skal den understøttende undervisning koble teori og

---

<sup>11</sup> Se: [www.filmfabrikken.dk](http://www.filmfabrikken.dk), for yderligere information.

<sup>12</sup> Set på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Regler-for-inklusion>

praksis, og opleves relevant og interessant<sup>13</sup>. Her ser jeg et stort potentiale for filmproduktion. En oplagt aktivitet til den understøttende undervisning kunne være filmproduktion, hvor eleverne får hjælp, tid og udstyr, til at skabe film med relation til (tvær)faglige emner.

*Den åbne skole* fordrer, at skolerne i højere grad inddrager sit nærmiljø med formålet at bidrage til, at eleverne styrker deres kendskab til foreningsliv, erhvervsliv og samfund<sup>14</sup>. Dette vil en dokumentarfilm om automekanikerens arbejdsdag eller vinterbaderforeningen gøre på en mere dybdegående og reflekterende måde, end de velkendte virksomhedsbesøg.

Den nye skolereform indebærer en længere skoledag. Det giver mulighed for en mere *varieret og anvendelsesorienteret undervisning* for at styrke elevernes faglige færdigheder, alsidige udvikling samt motivation og trivsel. Det nævnes også, at de praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer skal fremme innovation, entreprenørskab og kreativitet, fx gennem brug af udeskole, it og sociale medier<sup>15</sup>. Også her vil jeg mene, at filmproduktion har et potentiale i kraft af dens varierede arbejdsform og forskellige arbejdsfunktioner. Omkring anvendelsesorienteringen har filmproduktionen også meget at byde på. Mediekompetence, både den kritiske, den æstetiske og den tekniske ser alle ud til at være essentielle kompetencer til livet i det senmoderne.

Med disse inklusions- og reformtiltag, som bliver virkelighed for folkeskolen fra august 2014, ser jeg en mangfoldighed af begrundelser og muligheder for at inddrage filmproduktion i undervisningen. Det kunne være en reklamefilm om affaldssortering, eller et tværfagligt samarbejde mellem dansk, historie og samfundsfag, hvor der produceres små dokumentarfilm om lokalhistorien. En kortfilm, hvor dialogen er på tysk/fransk, ville kombinere dansk og tysk/fransk, eller eleverne kunne lave en vox pop over et relevant emne i dansk og samfundsfag (Station Next 2014). Til disse produktioner kunne den understøttende undervisning inddrages og bidrage til variation i skoledagen. Elevernes kendskab til nærmiljøet ville styrkes gennem kontakten til virksomheder og foreninger samt brugen af locations, og med bevidste didaktiske valg omkring bemanning/holddeling og

<sup>13</sup> <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Understoettende-undervisning>

<sup>14</sup> Se: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Den-aabne-skole>

<sup>15</sup> Se: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Varieret-og-anvendelsesorienteret-undervisning>

arbejdsområder ville læreren kunne understøtte inklusionen og undervisnings-differentieringen. Mulighederne er mange, og rammevilkårene er til stede. Mange af tankerne omkring den nye folkeskole harmonerer med filmproduktionens kompetenceudviklende muligheder, og nu er det så op til lærerne at anvende dem.

---

## 5 Litteratur

- Birkvad, Birgitte (1999): "Hvor kommer kompetencerne fra?" I: *Uddannelse, nr. 9*. Undervisningsministeriet
- Bramming, Pia (2003): "Kompetence er der masser af!". I: *Uddannelse, nr 1*. Undervisningsministeriet
- Bundsgaard, Jeppe, m.fl. (2009): *Kompetencer i dansk*. Gyldendal
- Bø, Inge (2000): *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. TANO
- Christiansen, Hans-Christian; Gitte Rose (red.) (2010): *Læring med levende billeder*. Samfundslitteratur
- Christiansen, Ole; Birgitte Tufte (2010): "Pædagogik, didaktik og levende billeder - en introduktion". I: Christiansen, Hans-Christian; Gitte Rose (red.) (2010): *Læring med levende billeder*. Samfundslitteratur
- Emtoft, Laura; Sofia Esmann (2012): *Læsning der lykkes - inklusion af elever med opmærksomhedsforstyrrelser i læse- og skriveundervisningen*. Dafolo
- Fleischer, Anne Vibeke (2004): *Eksekutive funktioner hos børn*. Forlaget Skolepsykologi
- Fleischer, Anne Vibeke; John Merland (2008): *Eksekutive vanskeligheder hos børn*. Dansk Psykologisk Forlag
- Hetmar, Vibeke (2000): *Elevens projekt - lærerens udfordringer. Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. Dansk lærerforeningen
- Illeris, Knud (2011): *Kompetence. Hvad - Hvorfor - Hvordan?* Samfundslitteratur
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Jank, Werner; Hilbert Meyer (2012): *Didaktiske modeller - grundbog i didaktik*. Gyldendal
- Jørgensen, Per Schultz (1999): "Hvad er kompetence? -Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb?". I: *Uddannelse, nr 9*. Undervisningsministeriet
- Korsgaard, Klara; Monique Vitger; Sara Hannibal (2010): *Opdagende skrivning - en vej ind i læsningen*. Dansk lærerforeningens Forlag

- Krapper, Ulrik; Susanne Wad (2010): ”Filmproduktion i et didaktisk perspektiv”. I: Christiansen, Hans-Christian; Gitte Rose (red.) (2010): *Læring med levende billeder*. Samfundslitteratur
- Kvale, Steinar; Svend Brinkmann (2009): *Interview - introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag
- Mogensen, Helle Overballe (2010): *Børn med særlige behov - en praksisguide i rummelighed*. Dansk Psykologisk Forlag
- Nordahl, Thomas m.fl. (2008): *Adfærdsproblemer hos børn og unge - teoretiske og praktiske tilgange*. Psykologisk Forlag
- Potter, W. James (2012): *Media literacy*. Sage Publications
- Station Next (2014): *FilmlinjenTema*. Set d. 28. april, 2014, på: <http://www.station-next.dk/side.asp?side=8&id=240>
- Stevens, Richard Lee (2008): *Hvad er empowerment i det pædagogiske arbejde?* Den Sociale Højskole, København. Set d. 27. marts, 2014, på: <http://www.bufnet.kk.dk/Dagtilbud/Portalen/Methodiske%20greb/~media/bufnet/Dagtilbud/Portal%20for%20paedagogik%20og%20udvikling/Metode/Richard%20Lee%20Stevens%20PP%20empowerment.ashx>
- Undervisningsministeriet (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Set d. 30. januar, 2014, på: <http://uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 - Dansk*. Faghæfte 1. Set d. 10. feb. 2014, på: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Formaal-for-faget-dansk>

## 6 Bilag

### Bilag 1. Trinmål for faget dansk efter 9. klassestrin og filmproduktionens opfyldelse af samme.

Skemaer over opfyldte trinmål for faget dansk efter 9. klassestrin ved filmproduktion. I skemaerne skelnes ikke mellem i hvilken grad et trinmål blev opfyldt, men snarere at der ved filmproduktion var arbejdsområder som havde potentiale for at udvikle eleverne hen imod et givent trinmål.

(Kilde: Fælles Mål 2009 Dansk, Faghæfte 1)

Figur 1/4

Det talte sprog		
<i>Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:</i>	<i>Trinmål som filmproduktion har opfyldt</i>	<i>Kort beskrivelse af hvor og hvordan i projektet at trinmålet blev berørt</i>
kunne lede møder og styrer diskussioner		
udvikle et nuanceret ord- og begrebsforråd	x	I forbindelse med tekstskrivning, og benyttelse af filmiske fagbegreber gennem hele processen
fremlægge og formidle stof med indsigt i, hvilken form der passer til situationen, og hvilke hjælpemidler der bedst støtter hensigten	x	Tekstfasens fokus på det skrevne ord, indspilning og optagelsesfasens mundtlighed, samt premierens rammer
udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en sammenhængende og disponeret form	x	Gennem tekstskrivningsfasen og ved optagelserne at argumentere for en idé
læse tekster flydende op med tydelig artikulation og fortolkende betydning	x	Ved indspilning af teksten
lytte aktivt og forholde sig åbent, analytisk og vurderende til andres mundtlige fremstilling	x	Gennem vurdering af kvaliteten i oplæsningen/rappen ved indspilningen
bruge kropssprog og stemme som udtryksmiddel afpasset efter genre og kommunikationssituation	x	Ved indspilningen af teksten, og gennem skuespillet under optagelserne
forstå norsk og svensk i store træk og have kendskab til ligheder og forskelle mellem nabosprogene		



Figur 2/4

<b>Det skrevne sprog - læse</b>		
<i>Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:</i>	<i>Trinmål som filmproduktion har berørt</i>	<i>Kort beskrivelse af hvor og hvordan i projektet at trinmålet blev berørt</i>
beherske sikre og automatiserede afkodningsstrategier til læsning af alle typer tekster		
læse sprogligt udviklende tekster	x	Læsning af kommerciel/professionel rap-lyrik, i forbindelse med inspiration til produkt
bruge ordforklaring, opslagsværker, ordbøger og søgning på internet som et naturligt redskab til forståelse af ord og fagudtryk		
anvende hensigtsmæssige læseteknikker	x	Ved læsning af egne og andres rap-tekster og ved læsning af div. manualer og hjemmesider
anvende varierede læsemåder afhængig af genre og sværhedsgrad	x	Ved læsning af egne og andres rap-tekster og ved læsning af div. manualer og hjemmesider
fastholde det væsentlige af det læste i skriftlig form		
læse skøn- og faglitteratur hurtigt og sikkert		
læse sig til viden i fagbøger, aviser, opslagsværker og på internet	x	Gennem læsning af div. manualer og hjemmesider
læse med høj bevidsthed om eget udbytte af det læste		
fastholde hensigtsmæssige læserutiner med henblik på en langsigtet læsekultur		
foretage målrettet og kritisk søgning af skøn- og faglitteratur på bibliotek og i digitale medier til egen læsning og opgaveløsning	x	Ved søgning på internettet efter sproglig og visuel inspiration, samt søgning omkring ophavsrettigheder i forbindelse med musik/beat valg
læse norske og svenske tekster		

Figur 3/4

<b>Det skrevne sprog - skrive</b>		
<i>Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:</i>	<i>Trinmål som filmproduktion har berørt</i>	<i>Kort beskrivelse af hvor og hvordan i projektet at trinmålet blev berørt</i>
beherske skriftsproget i forskellige genrer	x	Ved skrivning af lyrisk tekst i hip-hop genren
indsamle stof og disponere indholdet, så det fremmer hensigten med kommunikationen		
skrive struktureret og med bevidste valg i en form, der passer til genre og kommunikationssituation	x	Nedskrive lyrisk tekst i en genrekorrekt form
skrive reflekterende og argumenterende og udtrykke sig med varieret, nuanceret ordforråd og sætningsbygning	x	Gennem skrivning af selv-reflekterende tekst
forholde sig til korrekt stavning og formel sproglig korrekthed i egne og andres tekster	x	Ved korrekturlæsning af egen tekst
layoute tekster, så det fremmer kommunikation og vidner om æstetisk bevidsthed	x	Opsætning af lyriske vers på en genrekorrekt måde
beherske en læselig, personlig og sammenbundet håndskrift		
skrive på computer med hensigtsmæssig skriveteknik og bruge computeren som redskab	x	Ved tekstskrivning, og gennem brug af computeren ved analyse af andres tekster/musikvideoer og i redigeringsfasen
kunne anvende informationsteknologi kritisk med reference til benyttede kilder		
bruge skrivning bevidst og varieret som støtte for tænkning		



Figur 4/4

<b>Sprog, litteratur og kommunikation</b>		
<i>Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:</i>	<i>Trinmål som filmproduktion har berørt</i>	<i>Kort beskrivelse af hvor og hvordan i projektet at trinmålet blev berørt</i>
karakterisere sproget og bruge det bevidst til kommunikation, argumentation, problemløsning og formidling af viden	x	Ved at skrive en lyrisk tekst med benyttelse af retoriske stilfigurer og efterfølgende fremførelse under optagelserne
vise indsigt i sprogets spændvidde fra hverdagsprog til kunstneriske udtryksformer	x	Gennem skrivning af tekst i en kunstnerisk udtryksform
karakterisere forskelle og ligheder mellem det talte og det skrevne sprog	x	Ved tekstskrivning i en lyrisk udtryksform
kende forskellige sætningstyper og sætningsled samt ordklasserne og deres funktion i sproget		
beherske ord og begreber fra mange forskellige fagområder	x	Brug af filmfaglige termer og ved tekstskrivning af rap
gøre rede for samspillet mellem tekst, genre, sprog, indhold og situation	x	Ved analyse af tekstens indhold og efterfølgende valg af visuel repræsentation
forholde sig analytisk og vurderende til sprog, sprogbrug og sprogrigtighed i egne og andres tekster	x	Ved analyse af og stillingtagen til egen og andres tekster i preproduktionen
vise indsigt i - og kunne anvende et bredt udsnit af genrer		
fortolke, vurdere og perspektivere tekster og andre udtryksformer ud fra såvel umiddelbar oplevelse som analytisk forståelse	x	Gennem analyse af, og stillingtagen til, egen og andres tekster i preproduktionen
gøre rede for og beherske betydningen af sproglige og stilistiske virkemidler	x	I forbindelse med skrivning af lyrisk tekst
gøre rede for både genrer og enkelte forfatterskabers særpræg		
vurdere og perspektivere værdier og værdiforestillinger i andres udsagn samt i tekster og andre udtryksformer	x	Gennem analyse af, og stillingtagen til, andres tekster i preproduktionen
anvende viden om litteraturens foranderlighed gennem tiderne og om, at litteratur afspejler den tid, den er blevet til i		
udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i komplekse produktioner samt i dramatisk form	x	Hele filmproduktionens natur!
søge og anvende information og dokumentere kendskab til kritisk anvendelse af søgeresultaterne	x	I forbindelse med søgning af ophavsrettigheder til musik/beat
udvikle sproglig og kulturel kompetence til brug i en globaliseret verden	x	Skabelse af sprogligt og kulturelt udtryk i musikvideoen

## **Bilag 2: Fælles Mål 2009 - formålsparagrafferne for danskfaget**

(Kilde: Undervisningsministeriet 2014)

# **Fælles Mål 2009 - Dansk**

## **Faghæfte 1**

### **Formål for faget dansk**

Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.

*Stk. 2.* Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Undervisningen skal styrke elevernes beherskelse af sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer. Undervisningen skal udvikle elevernes udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i sprog, litteratur og andre udtryksformer.

*Stk. 3.* Undervisningen skal give eleverne adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab.

### Bilag 3. Kompetencer som danskfaget kan bidrage til at eleverne udvikler.

(Kilde: Jeppe Bundsgaard m.fl. 2009, s. 12)

<b>Sociale kompetencer</b>	<b>Fortolkningsmæssige kompetencer</b>	<b>Kommunikative kompetencer</b>
<b>Samarbejds- og netværkskompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne skabe og vedligeholde venskaber og bekendtskaber</li> <li>at være en aktiv og positiv del af et fællesskab</li> <li>at kunne samle venner og bekendte der kan have udbytte af at møde hinanden</li> <li>at kunne arbejde sammen med andre ved hjælp af forskellige arbejdsformer, metoder og teknologier</li> <li>at kunne bidrage til fredelig løsning af konflikter</li> </ul>	<b>Hermeneutisk kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne leve sig ind i og bringe tekster til live</li> <li>at kunne analysere og fortolke en konkret situation ud fra egne og andres menneskers handlinger</li> <li>løbende at kunne ændre og afstemme sin forståelse af situationen på en måde der viser at man kan tage konsekvensen af sin tolkning af situationen</li> </ul>	<b>Produktiv kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne udarbejde tekster (skrevne, mundtlige, billedlige osv.) ved brug af passende teknologier, sprog og udformninger</li> <li>at være opmærksom på hvem man henvender sig til</li> <li>at kunne vurdere hvordan det man udtrykker, vil virke</li> <li>at kunne overholde genrekrav til stil, struktur, henvendelsesform osv. eller bevidst afvige fra dem</li> </ul>
<b>Etisk kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne skelne mellem positive og negative handlinger</li> <li>at kunne beskrive, begrunde og diskutere hvad man forstår ved positive og negative handlinger</li> <li>at kunne og ville hjælpe andre mennesker til et bedre liv</li> </ul>	<b>Narrativ kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne fortælle sammenhæng i verden</li> <li>at kunne fortælle konstruktivt om andre mennesker på måder der giver mening</li> <li>at kunne bidrage konstruktivt til fortællingen om sig selv</li> <li>at kunne forstå og diskutere andres forestillinger om verden, mennesker og en selv</li> </ul>	<b>Konsumptiv kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne læse og forstå tekster i forskellige modaliteter og medier</li> <li>at kunne fortolke teksters betydning i den sammenhæng de indgår i</li> <li>at kunne overveje hvordan man vil reagere på teksten</li> <li>at kunne handle på baggrund af teksten</li> </ul>
<b>Empatisk kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne leve sig ind i et andet menneskes følelser</li> <li>at kunne forstå at et andet menneske kan have en grund til at handle som han/hun gør</li> <li>at kunne se situationen fra flere sider</li> </ul>	<b>Scenarie kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne forestille sig at samfundet, tilværelsen og verden kunne se anderledes ud</li> <li>at kunne analysere en situation og herudfra vurdere hvordan den kan/vil udvikle sig</li> <li>at kunne forholde sig til og handle ud fra både 'det forventede' og 'det mulige' udfald af en situation</li> </ul>	<b>Kritisk kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne se bag om tekster og sammenhænge og vurdere deres betydning for konteksten</li> <li>at kunne undersøge og begrunde hvorfor noget ser ud som det gør</li> <li>at kunne kritisere konstruktivt</li> <li>at kunne modtage kritik fra andre mennesker</li> </ul>
<b>Interkulturel kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at ønske og opnå indsigt i den omgivende verden og de udfordringer den skaber for den enkelte og fællesskabet</li> <li>at kunne forholde sig fordomsfrit samt vise respekt, forståelse og åbenhed over for kulturelle, sociale, religiøse og etniske forskelle mellem mennesker</li> <li>at kunne diskutere forskelle uden at fordømme</li> <li>at kunne samarbejde på tværs af kulturelle, sociale, religiøse og etniske forskelle</li> </ul>	<b>Æstetisk kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne stemme sinde, fordybe sig og leve sig kropsligt og mentalt ind i en teksts rum</li> <li>at kunne opleve og vurdere forskelligartede udtryk</li> <li>at kunne forholde sig til hvad ideen med værket/udtrykket kunne tænkes at være</li> <li>at kunne forstå et æstetisk udtryk i lyset af samtidens og andre tiders og steders udtryk</li> </ul>	<b>Informationskompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kunne finde ud af hvilken information man skal bruge</li> <li>at kunne vælge hvordan man vil finde informationen (fx biblioteket, Google, en ordbog)</li> <li>at kunne finde frem til informationen og udvælge det man skal bruge</li> <li>at kunne anvende informationen til sit formål</li> </ul>

#### Bilag 4. Kvalitativt forskningsinterview

Figur 1/2

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<p><i>Sociale kompetencer.</i> Udvikling af:  <i>Samarbejds- og netværkskompetence</i> - Var eleven en aktiv og positiv del af et fællesskab?  <i>Etisk kompetence</i> - Kan eleven skelne mellem positive og negative handlinger?  <i>Empatisk kompetence</i> - Levede eleven sig ind i andres menneskers følelser?  <i>Interkulturel kompetence</i> - Kan eleven tale om forskelle uden at fordømme?</p>	<p>-Hvordan vil du beskrive jeres samarbejde?            -Var der svært at kommunikere dine visuelle idéer til de andre?            -Beskriv karakteren i teksten?            -Er han god/ond?            -Hvorfor valgte I den karakter?            -Kan du forstå karakterens handlinger?            -Kunne samme historie foregå et andet sted i verden, fx Thailand?</p>
<p><i>Fortolkningsmæssige kompetencer.</i>            Udvikling af:  <i>Hermeneutisk kompetence</i> - Kan eleven analysere, fortolke egen tekst?  <i>Narrativ kompetence</i> - Bidrog eleven konstruktivt til egen fortælling?  <i>Scenariekompetence</i> - Er eleven i stand til at forestille sig verden anderledes?  <i>Æstetisk kompetence</i> - Kan eleven opleve og vurdere forskelligartede udtryk?</p>	<p>-Hvilket tema omhandler jeres video?            -Kunne I have brugt andre virkemidler, og hvad ville det gøre ved udtrykket?            -Beskriv karakteren i videoen?            -Er du tilfreds med billederne, og effekterne? -Hvorfor?            -Hvordan var det at spille skuespil?            -Kunne du sætte dig i din karakters sted?</p>
<p><i>Kommunikative kompetencer.</i>            Udvikling af:  <i>Produktiv kompetence</i> - Kan eleven lave tekster ved brug af passende teknologier, sprog og udformning?  <i>Konsumptiv kompetence</i> - Læser og forstår eleven tekster i forsk. modaliteter?  <i>Kritisk kompetence</i> - Er eleven i stand til at bidrage med konstruktiv kritik?  <i>Informationskompetence</i> - Kan eleven finde og udvælge ønsket information?</p>	<p>-Hvad er budskabet i videoen?            -Hvordan var det at komme hjem og se optagelserne?            -Hvordan var processen fra tekst til billede?            -Hvordan fandt I locations?            -Fortæl om kamera-arbejdet?            -Hvornår virker det bedst/dårligst?            -Hvem har I lavet videoen til/for? Hvem tror du vil kunne lide den?            -Var der tidspunkter i processen hvor I ikke var enige?</p>
<p><i>Lærerrollen:</i> Divergent og selektiv - Hvordan oplevede eleven lærerrollen?</p>	<p>Hvordan vil du beskrive min rolle i projektet?            Var der for meget, eller for lidt støtte?</p>
<p><i>Forventning:</i> Hvordan var elevens forventning til proces, produkt, og mestring?</p>	<p>Hvad var dine forventninger til produktet før vi gik i gang?            Blev de indfriet?</p>
<p><i>Genre og hermeneutisk kompetence:</i>            Selvrefleksion/selv-iscenesættelse - Kan eleven reflektere, analysere og fortolke over egen tekst?</p>	<p>Hvad handler teksten om?            Hvis synspunkt skriver du fra?            Genren rap er ofte autobiografisk, er jeres video også det?</p>

Figur 2/2 (fortsat fra forrige side)	Hvordan kommer det til udtryk?
<i>Projektforløb som arbejdsform:</i> Blev elevens eksekutive funktioner udfordret/udviklet?	Var projektet overskueligt? Hvordan kan det være?
<i>Ejerskab til proces og produkt:</i> I hvor høj grad føler eleven ejerskab til proces og produkt? Er det et resultat af samarbejde?	Ville du vise videoen til en ven? Lægge den på youtube? Hvorfor (ikke)? Synes du at den færdige video er jeres begge, eller mest/mindst din?
<i>Processen:</i> Tekstskrivning, gen-skrivning Pre-prod: Youtube, locations, casting Rap-recording: Rytme, frasering Optagelse: Rollespil, visualisering, kameravinkler Post-prod: Grov-redigering, redigering, effekter, sync lyd-billed	Har du skrevet meget lyrik før? Var det svært at finde på teksten? Hvad inspirerede dig? Har du fået indblik i hvad der er svært ved at lave en musik video? Hvad synes du om billedsproget - farver, effekter, kameravinkler? Føler du at videoen er helt færdig? Hvad kunne der arbejdes mere med?
<i>Autencitet:</i> Oplevede eleven at projektet havde relevans til eget liv, og at arbejdsformen var virkelighedstro?	Tror du en 'rigtig' musikvideoproduktion foregår på samme måde? Hvad er forskellen/ligheden? Ville du have gjort noget om hvis den skulle på Youtube?
<i>Evaluering:</i> I hvilken udstrækning kan eleven analysere og fortolke egen tekst? Kan eleven reflektere over egen læring? Elevens eksekutive vanskeligheder besværliggør fx vurdering og justering af handling, magter eleven dette?	Hvis du kunne gøre det hele om, hvad ville du ændre/beholde? Var målet/projektet klart for dig hele tiden? Hvad vil du mene du har lært af projektet? Noget danskfagligt? Var der tid nok til alle processerne? Er du overrasket over resultatet? Hvorfor/hvordan?



