

Samtaler som middel til udvikling af digital dannelse

Uddrag af min opgave til teoretisk pædagogikum oktober 2018

...

Indledning

Tema 2 opgaven til teoretisk pædagogikum (RUC SDU, 2018) giver som udgangspunkt et citat af Dorte Ågård fra en artikel i bladet Gymnasieskolen (Rasmussen 2017). Hun omtaler de negative konsekvenser af at elever kan kommunikere digitalt, og mener at der skal opstilles klare regler.

Jeg har arbejdet en årrække med IT og udforsket, hvordan brugen af IT påvirker menneskers handlinger. Ud fra mine erfaringer virker hendes opfattelse af problemerne og den mulige løsning meget snæver. Eleverne bliver ikke bedre til at afgøre, hvornår og hvordan de skal bruge digitale hjælpemidler. De kan endda blive dårligere, hvis de ikke bliver vant til at bruge deres egen dømmekraft.

Det er udgangspunktet i den problemstilling jeg vil undersøge. Den er afgrænset og konkretiseret i min problemformulering.

...

Problemformulering

Miller og Rollnick beskriver at menneskers opførsel ikke ændrer sig, fordi de har fået at vide hvad de skal gøre (Miller, 2004). Det vil enten føre til at personen argumenterer for det modsatte eller indgår i en forhandling og samtidig bliver styrket i de hidtidige holdninger (Miller, 2004). Ågårds forslag om at indføre og håndhæve faste regler om brugen af IT (Rasmussen, 2017) kan altså føre til flere problemer med brug af IT i timerne.

Miller og Rosnick beskriver hvordan menneskers opførsel kan ændres gennem individuelle samtaler (Miller, 2004). Det er ikke muligt som lærer for en hel klasse. Derfor vil jeg i stedet lade eleverne tale med hinanden og udtrykke hvad der er en hensigtsmæssig opførsel, og se hvordan det kan ændre deres opførsel.

Det fører til følgende problemformulering:

Hvordan kan samtale bruges til udvikling af elevers deltagelseskompetencer?

...

Deltagelseskompetencer og interaktion med IT

Deltagelseskompetencer dækker over at elever skal lære at opføre sig hensigtsmæssigt når de bruger IT. Både når de er i kontakt med fremmede, med nogen de kender over sociale medier, deltager i et IT-medieret samarbejde eller er fysisk sammen med andre når de bruger IT.

Normerne for brug af IT udvikler sig til stadighed. Ifølge Lawrence Lessig, som forsker i etiske og juridiske problemer i forhold til IT, bliver noget mere moralsk acceptabelt, når det bliver lettere at gøre (Lessig, 1999). Jeg har selv beskrevet, hvordan der er en tendens til at fordelene bliver fremhævet, når en ny teknologi

kommer frem, mens problemerne bliver fremhævet når den bliver udbredt til en større gruppe (Strøm, 2018 c).¹

Det er forståeligt, når Ågård beskriver at det er et problem at indføre og håndhæve faste regler for brug af IT. Hun mener imidlertid at problemerne skyldes lærernes manglende vilje og evne til at håndhæve fælles regler (Rasmussen 2017), Hun overvejer ikke, om der kan være nogle principielle problemer ved sådanne faste regler.

Normerne for hvad der er god opførsel ved brug af IT udvikler sig hele tiden. Samtidig afhænger de af den konkrete situation. Der er nogle situationer i en samtale, hvor det ikke er i orden at bruge sin mobiltelefon, og andre hvor det er det, specielt hvis man først fortæller hvorfor. Derfor er det umuligt at opstille nogle enkle regler som tager højde for mere end en lille brøkdelt af de situationer der opstår.

Sherry Turkle har i en årrække forsket specielt i børns og unges brug af IT. Hun beskriver, hvordan personer som bruger IT, ikke er opmærksomme på de uheldige bivirkninger, da de efterhånden er blevet en del af personernes normale tilstand (Turkle, 2015). Derfor er det nødvendigt at lære elever, at lægge mærke til hvordan de bruger IT og at reflektere over, hvad de foretager sig.

Elever skal undgå selv at blive skadet eller at skade andre, men det er mindst ligeså vigtigt, at de lærer hvordan de kan anvende IT på nye måder, så det skaber størst mulig værdi og velvære for dem selv og andre. Det kræver at eleverne føler, at de har en vis frihed til selv at udforske nye anvendelser af IT, og at de samtidig kan vurdere de begrænsninger der er i IT. Ellers er der fare for at arbejdet går hurtigere, men at resultatet bliver dårligere.

Wygotsky beskriver hvordan ændringer i fysiske forhold fører til ændringer i menneskers bevidsthed og adfærd. Samtidig vil mennesker gennem deres arbejde og brugen af værktøj ændre deres fysiske forhold, som så igen vil ændre deres færdigheder og forståelse af deres egen situation (Cole, 1978).² Den enkelte elev bliver påvirket af læreren og af de andre elever i klassen, men han eller hun bliver også påvirket af selve det at bruge IT.³

En blyant giver en stor frihed til at tegne hvad man har lyst til. Tegneprogrammer giver ikke den samme frihed. De indbyder ofte til at tegne bestemte figurer, mens det er vanskeligt at tegne andre. Det er for eksempel ret let at tegne geometriske figurer i programmet Sketchshop, men langt vanskeligere at tegne afrundede former. Derfor laver eleverne ofte produkter med kantede former, selvom de er uegnede til den konkrete anvendelse, for eksempel et produkt der skal bæres i lommen.

Wygotsky udvidede begrebet værktøj til ikke blot at omfatte fysisk værktøj, men også symboler som tal og ord (Cole, 1978). Elever som bruger tegneprogrammer lærer måske kun at beskrive en genstand ud fra de begreber der er listet i programmets menu, og ikke dem der giver mening i den fysiske verden. Eleverne vil altså tænke

¹ Den case eleverne diskuterede i aktionsforskningen demonstrerede både at noget blev mere accepteret, når det blev lettere at gøre, og at der blev lagt vægt på de negative aspekter når noget blev mere udbredt.

² Wygotskys beskrivelse af dialektikken mellem mennesker og værktøj var i høj grad præget af Friedrich Engels' tanker (Cole, 1978). Wygotskys største bidrag er måske, at han fandt på at anvende samfundsvidenskabelige teorier til at analysere konkrete psykologiske problemstillinger.

³ Denne relation mellem menneskers redskaber og deres bevidsthed er ikke med i faget teknologi, selvom den er et af de mest centrale aspekter i vores brug af redskaber og udformningen af produkter.

over udformningen af et produkt med begreber som objekter og bokse, og ikke i form af plader, stænger eller samlinger.

Mobiltelefoner bruger i dag touch screens og bærbare computere bruger touch pads. Det betyder at brugeren ikke kan få et taktilt feedback – altså mærke – når en knap bliver udløst, eller når pilen på skærmen har nået en bestemt position. Når der ikke er et taktilt feedback, kræver fysiske bevægelser et konstant visuelt feedback (Strøm, 2018 b).

Derfor kræver den fysiske betjening af en computer eller mobiltelefon en ret høj grad af koncentration. Uanset hvor rutineret brugeren er, er han eller hun fortsat nødt til at koordinere sit visuelle indtryk med sine fingerbevægelser for at ramme rigtigt. Det begrænser igen elevens muligheder for at lave eller tænke på noget andet.

Sherry Turkle præsenterer en række eksempler som viser hvordan både unge og voksne bliver mindre vant til at føre samtaler, når en større del af deres kommunikation bliver skriftlig og IT-medieret (Turkle, 2015).

Hun beskriver, hvordan skriftlig IT-medieret kommunikation ikke kan give den samme støtte og følelse af nærvær som en samtale, og hvordan en samtale er ukontrolleret, spontan, med plads til tøven, sårbarhed og dermed til kreativitet og produktivitet (Turkle, 2015).

En person kan iagttage en anden persons reaktion under en samtale, og øjeblikkeligt korrigere en udtalelse, ud fra den anden persons reaktion (Nofsinger, 1999). Det er muligt samtidig at kommunikere verbalt og nonverbalt, hvad der tilføjer nuancer som gør samtalen hurtigere og mere behagelig. Der er en umiddelbar følelsesmæssig kontakt og følelse af nærvær som mangler i IT-medieret kommunikation

Turkle refererer en række resultater, som beskriver hvordan samtaler bliver mere overfladiske, når der ligger mobiler fremme. Deltagerne forventer at blive afbrudt eller at andre ikke er opmærksomme. Hun refererer endda, at elever som ikke selv brugte IT, blev mindre produktive, når andre i nærheden gjorde det (Turkle, 2015).

Turkle har lavet forsøg med det hun kalder Device-free undervisning. Hun fandt at stemningen blev mere afslappet, og at der var flere sammenhængende samtaler. De studerende gav sig tid til at slutte deres tankerækker. Det virkede som om de havde lettere ved at styre deres opmærksomhed (Turkle, 2015). Det kunne være fordi de ikke følte i samme grad, at de skulle noget andet mens de deltog i samtalen, eller fordi de ikke skulle flytte deres opmærksomhed mellem samtalen og deres mobil, og derfor havde mindre mental belastning.

...

Ekstrem problembaseret læring

Carl Rogers opfandt begrebet encounter groups, hvor en gruppe personer blev samlet i et rum uden en leder som tog styringen eller et forud defineret emne, hvorefter de kunne se hvad der skete, og diskutere det bagefter (Rogers, 1977). Det kan betragtes som den mest ekstreme form for problembaseret læring, hvor hverken det specifikke problem eller mulighederne for at løse det, er defineret på forhånd.

Så langt gik jeg ikke, da jeg ville undgå at eleverne blev forvirrede, og gerne ville have dem til at reflektere over brugen af IT. Det skulle ske, ved at de talte så frit og ubesværet sammen som muligt.

Jeg ville skabe et arbejdsfællesskab hvor eleverne kunne reflektere og udforske ideer på en måde som virkede naturlig for dem. Jeg ville mindske deres mentale belastning ved at give dem færrest mulige begrænsninger, som de skulle være opmærksomme på og tage hensyn til. Eleverne besluttede selv hvad de ville

diskutere, hvem der skulle diskutere med hinanden og kunne endda lade være med at diskutere med andre, hvis de ikke havde lyst.

Ind imellem deltog jeg også kortvarigt i en diskussion eller kom i øvrigt med kommentarer. Det var afgørende at min opførsel virkede naturlig og lignede hvad eleverne var vant til, så jeg tillod mig ind imellem at falde ud af rollen.

Det var lettere at gennemføre, end problembaseret læring i teknologi, hvor eleverne skal anvende nogle nye metoder og fysiske værktøjer. Her var det nok at give dem mulighed for at anvende og udvikle de færdigheder de i forvejen havde til at diskutere. Hvis almindelig undervisning i teknologi bygger på virksomheden som metafor, byggede mit forløb på den klassiske cafe med adgang til aviser eller andre nyheder og tid til at mødes og diskutere.

Aktionsforskning

I dette kapitel vil jeg relatere problemstillingen og teorien til min egen undervisning og erfaring.

I min aktionsforskning gennemførte jeg et undervisningsforløb med en 2.g klasse. Der er 18 elever i klassen. Jeg har haft den siden starten i 1.g, vi har været på studietur sammen, kender hinanden og har et godt forhold.

Forløbet foregik i faget teknologi, hvor eleverne skal kunne redegøre for teknologiens samspil med det omgivende samfund (Undervisningsministeriet, 2017), og gav dem mulighed for at arbejde eksperimentelt med det emne.

Aktionsforskningen foregik over i alt 9 undervisningstimer, hver på 60 minutter, fra den 9. januar til den 22. marts 2018. Den blev dokumenteret i en logbog over forløbet svarende til 15 normalsider og med oplæg og kopier af elevers notater.

Undervisningen var problemorienteret og elevstyret, det udelukkede at jeg lavede en undervisningsplan på forhånd. Jeg kunne heller ikke optage dele af diskussionerne, da jeg ikke havde udstyr så de kunne optages uforstyrret.

Undervejs optrådte jeg som det Kristiansen og Krogstrup betegner som en total deltager (Krogstrup, 1999), hvor jeg holdt min rolle som observatør skjult, og fremtrådte som jeg plejede. Jeg tog noter undervejs i undervisningen, men mine elever er vant til at jeg gør det.

Brug af oplæg i forløbet

Den første gang fortalte jeg eleverne, at formålet var at de selv skulle finde ud af deres egne holdninger til forskellige problemstillinger.

Jeg greb undervejs ind for at stimulere diskussionen, men undgik bevidst at styre den. Det betød, at jeg lod eleverne diskutere noget jeg mente var irrelevant, og regnede med at de nok skulle komme tilbage til emnet, om ikke andet når de fik et nyt oplæg.

Undervejs gav jeg eleverne korte oplæg som kunne sætte gang i en diskussion af emnet. Det første var mundtligt og de efterfølgende skriftlige. Eleverne fik nogle informationer, men der var ingen spørgsmål eller anvisninger til hvordan de skulle diskutere.

Oplæggene var nødvendige, da eleverne savnede viden om emnet, og da der skulle noget til for at engagere dem og få dem til at diskutere indbyrdes. Jeg stillede nogle gange spørgsmål, for at få dem til at diskutere, men var omhyggelig med at undgå, at lægge op til hvad de skulle diskutere. Formålet var jo, at de skulle øve sig i selv at

stille spørgsmål og reflektere over, hvad de fandt frem til. Hvis jeg gik ind og styrede, ville det forhindre deres indlæring.

Jeg prøvede at mindske elevernes mentale belastning, så de havde mest muligt overskud til at diskutere. Det gjorde jeg ved at undgå at lægge op til, hvad de skulle diskutere. De skulle ikke holde styr på, hvad jeg udtrykte, at jeg ville have ud af diskussionerne, eller hvad de burde finde svar på. Jeg havde gjort oplæggene så korte som muligt, så de kun skulle holde styr på få oplysninger og igen havde mere overskud til at diskutere.⁴

En elev fortalte på et tidspunkt, hvad de havde diskuteret og var nået frem til, og ville nok gerne have at vide at det var rigtigt hvad de havde fundet frem til. Jeg lyttede efter og var anerkendende, men diskuterede ikke indholdet. Eleven skulle ikke føle at jeg havde nogle bestemte svar, de skulle lede efter.

Refleksion og ændring af holdninger

Som oplæg til diskussion fortalte jeg første gang, 9. januar, om en undersøgelse der viste, at en fjerdedel af gymnasieelever havde delt nøgenbilleder (Rasmussen 2018). Det gav en kraftig diskussion, blandt andet om, om noget kunne betragtes som acceptabelt, blot fordi mange gjorde det.

Diskussionen fortsatte, da jeg havde fortalt eleverne de kunne holde pause. Ellers er det normalt at en diskussion i en time bliver afbrudt i en pause, da eleverne så i stedet laver eller diskuterer noget andet.

16. januar: Aviserne havde netop bragt nyheden om en sexvideo som var blevet delt mellem over 1000 unge (Astrup, 2018, Navne [det hedder hun], 2018). Her var reaktionen i første omgang en overraskelse over tallene og en forargelse over at der blev truet med så strenge straffe. Dele af diskussionen kom ud over de øjeblikkelige følelsesmæssige reaktioner. Der var flere forskellige holdninger end første gang, og flere skift i holdninger.

Fra min logbog:

Der var en usikkerhed, som jeg kan tolke som uafklaret refleksion – en erkendelse af, at der ikke var noget klart svar.

Jeg oplevede at diskussionen bredte sig i forskellige retninger fra oplægget, eleverne diskuterede forskellige aspekter af diskussionen på nettet. Det gav en bedre diskussion når eleverne ikke skulle tage stilling til bestemte spørgsmål, men kunne diskutere frit ud fra oplægget.

8. februar fik eleverne et oplæg jeg havde reduceret mest muligt, ved kun at bringe enkelte citater fra en artikel (Smith, 2018) i stedet for at give eleverne hele artiklen.

Fra min logbog:

Nogle af eleverne udtrykte at de var forundrede over, at der ikke var et papir med spørgsmål eller emner de skulle diskutere. Jeg sagde, at de skulle snakke om det de kom ind på, når de havde læst artiklen. Og at der ikke var nogen grænser.

Denne gang bredte diskussionen sig ud over oplægget til en række forskellige emner. Det virkede som om eleverne var blevet bedre til at diskutere og vurdere

⁴ Eleverne skal lære at læse og overskue længere tekster i gymnasiet. Her måtte jeg imidlertid vælge. Hvis jeg prøvede at træne eleverne i at arbejde med en længere tekst, kunne det kræve hele deres opmærksomhed bare at forstå og overskue teksten. Så ville de måske ikke have overskud til at diskutere og skabe deres egen viden.

argumenter. En gruppe diskuterede menneskers motivation og tegnede diagrammer for at vise hinanden hvordan begreberne hang sammen.

27. februar var formålet at lære eleverne mere om at reflektere, vurdere og kritisere, Eleverne fik nogle oplæg som jeg havde skrevet ud fra diskussionerne de tidligere gange. Jeg havde bevidst skrevet dem så de virkede ufærdige og mere indbød til diskussion.

Fra min logbog:

Til sådan en diskussion skal der kun enkelte stikord eller emner til – diskussionen skal komme indefra. "For mange punkter, lidt besværligt med alt det man skal diskutere" [en elevs kommentar til andre oplæg].

Denne gang nåede diskussionen frem til nogle afgørende nye erkendelser om brugen af IT. Eleverne havde altså i løbet af forløbet bevæget sig fra vurderinger som var delvist følelsesbetonede, til at reflektere og til nytænkning og syntese.

IT fri undervisning

De to første gange fortalte jeg direkte eleverne, at de måtte bruge deres computere og mobiler som de havde lyst til. Tredje gang, 25. januar, fik eleverne at vide, at de kun skulle bruge deres computer til at læse oplægget (Strøm, 2018 a). De to sidste gange, 8. og 27. februar, fik eleverne at vide, at de skulle lægge computere og mobiler helt væk.

Fra min logbog 8. februar:

Samtalen var mere højlydt end normalt når elever skal diskutere et emne og har IT fremme. Eleverne gestikulerede og bevægede sig rundt mens de diskuterede. Hvor selv engagerede elever kan virke lidt sammensunkne og halvsløve når de sidder og diskuterer, mindede det her mig om et italiensk marked. Livlig diskussion – et brudstykke "Små børn..."

... En elev flytter hen til to andre, læner sig ind over dem bagfra og griber dem om skuldrene – holder om dem bagfra som nære kammerater kan gøre.

... Stemning som om eleverne har røget noget eller drukket – men med mere energi – mere løssluppet.

Elevernes opførsel havde altså ændret sig synligt, når computere og mobiler var væk. Der var en øget energi, og diskussionerne virkede mere livlige. Eleverne virkede også mere glade.

Den sidste gang, 27. februar, var formålet at lære eleverne mere om at reflektere, vurdere og kritisere, og igen var det IT frit.

Jeg fik sedler fra seks grupper, som elever havde skrevet eller tegnet på. Der var omhyggelige noter og tegninger som illustrerede og viste de tanker der var gået igennem. Det virker som om papir og visuel tænkning i modsætning til en computer stimulerer kreativ tænkning.⁵

Flere elever fortalte at de brugte computeren til at undgå akavede situationer, for eksempel når samtalen var gået i stå, og de ikke vidste hvad de skulle sige. Flere elever fortalte at det var sjovere at snakke sammen end at sidde med en computer, og at de gerne snakkede sammen, selvom jeg havde givet dem lov til at bruge computeren.

⁵ Jeg spurgte eleverne, om jeg kunne få deres sedler, da de var færdige med diskussionen. De følte altså ikke undervejs at de skulle aflevere en opgave eller et bestemt resultat.

Andre elever gav udtryk for at de er bevidste om hvornår og hvordan de bruger deres mobil. Der var ikke tale om at de blot flytter opmærksomheden over på den, fordi de keder sig. Fra min logbog:

”Vi prioriterer bevidst. Om det er vigtigt at høre efter læreren eller se hvad der er på telefonen. Vi er nødt til at prioritere, da vi ikke kan nå det hele.

En måned senere skulle eleverne starte på deres afsluttende projekt i teknologi. Jeg spurgte om de kunne huske, at det havde gjort dem mere kreative, når de ikke brugte computere. De huskede det og arbejdede på papir. Det gik måske lidt hurtigere end når de sad med computere – en stor del af tiden hvor de brugte computere, var måske ellers overspringshandling.

Fra min logbog:

Da grupperne arbejdede videre, tog flere af dem af sig selv fat på at arbejde på papir uden at bruge computer. En gruppe som ellers havde været ret computerbundet, bad om mere papir. Nu kan jeg ikke måle hvordan det gik, men det virkede som om eleverne hurtigere kom ned og diskuterede detaljerne og hvordan de kunne lave produktet, når de brugte papir og blyant.

I de følgende dele af deres projekt arbejdede flere af grupperne nok mere visuelt på papir end de havde gjort i tidligere projekter, og det lod til at den kreative del af arbejdet og udformningen af deres produkt gik hurtigere. Det virkede som om de kunne huske værdien af at arbejde visuelt på papir i stedet for at bruge en computer. (Jeg har selv tidligere opfordret elever til at arbejde med papir og blyant, og hver gang oplevet at den kreative proces var hurtigere og gav bedre resultater, end når de havde computere fremme.)

Som afslutning på faget teknologi bad jeg 4. maj eleverne om at beskrive det vigtigste de havde lært i de to år de havde haft faget, og skrive mindst tre punkter. Det var altså 2 måneder efter afslutningen på forløbet. Blandt de 16 besvarelser nævnte 3 værdien af ikke at bruge IT. En af eleverne skrev:

Vi sad fast, lagde Pc'en [sic] væk, tegnede og skrev ned. Nogle gange er den bedste måde at komme videre, ved at lægge Pc'en til side.

Diskussion

I dette kapitel vil jeg ud fra teorien og min aktionsforskning beskrive, hvordan det er muligt at udvikle situationer som gør det muligt for elever at udvikle deres deltagelseskompetencer eller andre områder, hvor de skal gennemtænke hvordan de vil opføre sig. Jeg vil altså beskrive nogle muligheder for pædagogisk og didaktisk udvikling.

Resultaterne er baseret på grundige optegnelser der blev lavet kort tid efter hver begivenhed. Metodisk er de tilfredsstillende. Alligevel skal resultaterne anvendes med forsigtighed.

Der er et antal faktorer som kan påvirke resultaterne i en undersøgelse som involverer en gruppe af mennesker. I dette tilfælde var den tillid der var opbygget mellem klassens medlemmer og mig en væsentlig faktor.

Resultaterne kan derfor højst betragtes som heuristikker, altså som metoder der øger muligheden for et positivt resultat, men de skal tilpasses til den konkrete situation for at fungere, og selv da er der ikke er sikkerhed for et positivt resultat.

Udvikling af deltagelseskompetencer

Teorien beskriver hvordan det er umuligt at opstille faste normer, da brugen af IT og hvad der betragtes som acceptabelt, ændrer sig hurtigt. Det blev demonstreret i pressens omtale af den spredning der var sket af nøgenbilleder og af klassens diskussion af det.⁶ Forløbet tyder til gengæld på at en diskussion af virkelige eksempler og cases, kan være et effektivt middel til at øge elevernes bevidsthed om, fordele og ulemper ved brugen af sociale medier. Det er usikkert om opdigtede eksempler eller cases vil have en tilsvarende virkning, da selv mindre detaljer kan gøre at de opfattes som utroværdige.

Diskussionen tyder på at eleverne opfatter deres egen brug af IT i timerne som en dynamisk proces, hvor de skal afveje flere forskellige behov. Det passer med Dorte Ågård's observation af, at det er vanskeligt at få faste regler til at fungere (Rasmussen, 2017). Eleverne tænker ikke i faste regler for brug af IT, så det er i stedet nødvendigt at styrke deres evne til selv at afgøre, hvad der er hensigtsmæssigt.

Teorien beskriver hvordan brugen af IT i nogle tilfælde kan hæmme og vanskeliggøre elevers arbejde. Det passer med aktionsforskningen og andre erfaringer, som viser at elever gennemgående arbejder mere frit og kreativt, når de ikke bruger IT, men i stedet papir og blyant.

Turkle beskriver, at samtaler bliver mere overfladiske når der ligger mobiler fremme, mens aktionsforskningen tyder på at samtaler bliver dybere, når IT er lagt væk. Turkle beskriver, hvordan elever er mere afslappede, når de ikke bruger IT i undervisningen, mens aktionsforskningen viste at de blev mere højlydte og livlige. Begge reaktioner passer med teorien, som beskriver at brugen af IT kræver en betydelig del af elevernes opmærksomhed.

Forløbet i aktionsforskningen viste, hvordan computere og smartphones kan hæmme en diskussion, bare de er i nærheden, selvom de ikke bliver brugt. Det er tilsyneladende nok at eleverne bliver mindet om, at de har dem, og måske kan bruge dem til at undslippe en akavet situation eller et øjeblikks tavshed i en samtale.

Forløbet tyder på at eleverne i dag betragter brug af IT som det normale, og arbejde uden IT som en undtagelse. Deres tanker og aktiviteter er formet af IT som redskaber svarende til Wygotskys beskrivelse (Cole, 1978). Derfor er det nødvendigt at lade eleverne opleve, hvordan det er at arbejde og diskutere uden brug af IT. Forskellen var så markant, at den var tydelig for eleverne. Resultaterne tyder på, at brugen af IT er så indgroet, at det kan tage tid at vænne eleverne til ikke at bruge IT, hvor det ikke er hensigtsmæssigt.

Læring gennem samtale

Resultaterne fra forløbet passer med Turkles påstand om at unge i dag ikke er ligeså vant som tidligere til at tale sammen, da de i stedet bruger mere tid på digitale medier, og at deres samtaler ofte er overfladiske (Turkle, 2015). Det tyder på at gymnasieelever har et reelt behov for at træne deres evner til at føre en samtale. Specielt da samtaler ikke blot er et middel til intellektuel udvikling, men også afgørende for menneskers oplevelse af nærvær og velbefindende.

Forløbet viser at elever kan udvikle deres deltagelseskompetencer gennem samtale med hinanden, uden at de har adgang til en lærer eller en anden som kan hjælpe dem i deres nærmeste zone for læring. Forløbet viste at eleverne først kom med

⁶ Forskellige myndigheder kom med vurderinger af det passerede som spændte fra at der var tale om bagateller, som politiet ikke skulle tage sig af, over at det gav en mindre bødestraf til at der var tale om børneporno som kunne give fængselsstraf.

umiddelbare følelsesmæssige reaktioner, og senere begyndte at vurdere argumenter og komme med nye erkendelser.

Hvis eleverne skal udvikle deres egne tanker og holdninger, skal undervisningen i høj grad ligne uformel læring eller problemorienteret undervisning. Eleverne får et åbent problem og noget inspiration, når de går i stå, og kan så selv vælge om de i stedet hellere vil diskutere noget andet. De ved, at de ikke skal finde nogle bestemte svar, men at det afgørende er at de lærer at stille deres egne spørgsmål og finde deres egne svar.

Det kan imidlertid blive forhindret af den høje grad af struktur, der ofte er for undervisning på et gymnasium, svarende til Deweys (Dewey, 2015) beskrivelse af hvordan elevernes øvrige oplevelser kan have større betydning, end det de faktisk skal lære.

Forløbet i aktionsforskningen viser at det kræver en bevidst indsats, da både lærer og elever er vant til at eleverne skal præstere noget som derefter bliver vurderet af læreren. Diskussionerne kommer altså let til at handle om at eleverne ikke skal udvikle deres egen viden, men lære at finde ud af, hvad læreren gerne vil høre.

Teorien beskriver hvordan elever kan opleve en høj mental belastning i gymnasiet. Hvis de skal have overskud til at diskutere og reflektere, er det nødvendigt at begrænse den mængde information, som de skal arbejde med. I forløbet gjorde jeg det i et tilfælde ved at give dem korte citater med hovedpunkterne fra en artikel, i stedet for at give dem hele artiklen.

Teorien omtaler at dannelsen af nye mønstre eller begreber er en vigtig del af refleksionen. I forløbet fik eleverne den sidste gang nogle stikord fra de tidligere diskussioner som oplæg til diskussion. Ud over at give mulighed for refleksion, er det muligt at det fremmer elevernes begrebsdannelse, når de får mulighed for at vende tilbage til noget, de er nået frem til i en tidligere diskussion.

Samtaler kan ikke dække så mange emner på en given tid, når de foregår som en form for uformel eller problembaseret læring, og der kan være emner som eleverne ikke kommer ind på.

Derfor er det nødvendigt også at anvende teknisk læring, hvor eleverne relativt hurtigt kan lære nogle nødvendige færdigheder. Indenfor deltagelseskompetencer giver det for eksempel mening at lære eleverne hvordan de undgår identitetstyveri gennem et struktureret forløb, i stedet for blot at lade dem diskutere det.

Teorien tyder på at det er bedre at starte med den uformelle eller problembaserede læring, hvor eleverne selv skal stille spørgsmål og finde viden, og først derefter starte på en teknisk og færdighedspræget undervisning. Hvis eleverne starter med den tekniske læring, kan de være tilbøjelige til at vælge et svar som de allerede kender, uden at overveje, om de kan finde et andet og bedre svar.

Konklusion

Jeg har undersøgt hvordan samtale kan bruges til udvikling af elevers deltagelseskompetencer. Altså deres evne til at opføre sig hensigtsmæssigt, når de indgår i fællesskaber på sociale medier og bruger IT i deres uddannelse.

Det har jeg gjort ved at udvælge teori som belyser de forskellige aspekter af problemformuleringen, gennemføre dokumenterede deltagerobservationer og kombinere teorien og mine iagttagelser i en diskussion, som viser at der generelt er en god overensstemmelse mellem teorien og det forløb jeg gennemførte.

Samtale gør det muligt for elever at udvikle deres evne til at opføre sig hensigtsmæssigt når de bruger IT-medieret skriftlig kommunikation og IT i deres uddannelse. De nåede en række nye erkendelser, og viste at de huskede og senere anvendte mindst en af dem.

Mindre forskelle kan have afgørende virkning for, om elever lærer at reflektere og udvikle deres deltagelseskompetencer. Læreren skal fremme en samtale, og sikre at eleverne har størst mulig frihed til selv at definere de spørgsmål de vil tale om, og til at styre deres samtale.

Formen gjorde det umuligt at sikre, at eleverne kom igennem en på forhånd planlagt række af emner, og de kom gennem langt færre emner end i en normal undervisning med samme varighed. Til gengæld giver formen en mere livlig og engageret diskussion, og eleverne er mere villige til at bruge indholdet.

Det viste sig at papir og blyant fremmer diskussionen og kreativiteten, mens bare den fysiske tilstedeværelse af computere eller mobiler kan hæmme elevernes energi og samtale, og den energi som de lægger i den. Det er måske det vigtigste resultat af min opgave.

Litteratur

For at begrænse forvirringen omkring kronologien, har jeg i en række tilfælde tilføjet fu (første udgivelse) og et årstal til titlen, for at angive hvornår kilden først er udgivet.

Årstallet og datoen for materiale fra websider, er for det tidspunkt hvor jeg sidst har downloaded dem, undtagen for avisartikler og artikler fra Wikipedia, hvor det er datoen for seneste revision før jeg downloadede dem.

Astrup, S. (15. Januar 2018). Det begyndte med et par videoer delt via Messenger: Sådan endte over 1.000 unge med at være sigtet for at dele børneporno. *Politiken.dk*, s. <https://politiken.dk/indland/art6293012/Sådan-endte-over-1.000-unge-med-at-være-sigtet-for-at-dele-børneporno>.

Cole, M. o. (1978). Introduction. I L. S. Vygotsky, *Mind in society The development of higher psychological processes* (s. 1-14). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Dewey, J. (2015). *Experience And Education (fu 1938)*. New York: Free Press.

Krogstrup, S. K. (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lessig, L. (1999). *Code and other Laws of Cyberspace*. New York: Basic Books.

Miller, W. R. (2004). *Motivationssamtalen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nofsinger, R. E. (1999). *Everyday conversation (fu 1991)*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press Inc.

Rasmussen, J. (20. juni 2017). *Forsker: Vi er ved at tabe en generation af elever*. Hentet fra Gymnasieskolen: <https://gymnasieskolen.dk/forsker-vi-er-ved-tabe-en-generation-af-elever>

Rasmussen, J. (25. Maj 2018). *Deling af nøgenbilleder er blevet normalt blandt gymnasieelever*. Hentet fra Gymnasieskolen.dk: <https://gymnasieskolen.dk/deling-af-noegenbilleder-er-blevet-normalt-blandt-gymnasieelever>

Rogers, C. R. (1977). *Encounter groups (fu 1970)*. Pelican Books.

- RUC SDU. (2018). *Opgaven i teoretisk pædagogikum, maj 2018*. SDU.
- Smith, D. (8. Februar 2018). *The Guardian*,
<https://www.theguardian.com/technology/2018/feb/07/facebook-common-sense-media-tech-addiction-children>.
- Strøm, G. (25. Maj 2018 a). *Forvirring omkring deling af nøgenbilleder*. Hentet fra version2.dk: <https://www.version2.dk/blog/forvirring-omkring-delning-noegenbilleder-1084119>
- Strøm, G. (25. maj 2018 c). *Slap af ? der sker noget andet (fu 8. dec. 2009)*. Hentet fra Version2.dk: <https://www.version2.dk/blog/slap-af-der-sker-noget-andet-13126>
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press .
- Undervisningsministeriet. (August 2017). Teknologi B – htx, august 2017 Bilag 81 (fagbilag). Danmark. Hentet fra uvm.dk: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/htx-laereplaner-2017>