

FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Engagementets pædagogik

Elevenengagement gennem skabende arbejde med dukkeanimation

Jacob Noer Ahm

Lektor, Pædagoguddannelsen VIA
jano@via.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Elevers engagement i undervisningen er afgørende for deres skolegang, fordi det er gennem et initiativrigt forhold til verden, at de lærer noget og bliver til ansvarlige mennesker. Samtidig er udviklingen af elevernes engagement i undervisningen en fælles kerneopgave for skolepædagoger og lærere i folkeskolen. En opgave der kan understøttes ved at integrere skabende arbejde med dukkeanimation i undervisningen. Men hvad kendetegner skabende arbejdsprocesser med dukkeanimation, der bidrager til at udvikle elevernes engagement i undervisningen, og hvorfor øger de engagementet? Artiklen analyserer disse spørgsmål ud fra handlingsfilosofiske perspektiver hos Dewey, Kemp og Sennett. Analysen bygger på empirien fra et interventionsstudie, hvor en klasselærer, en dansklærer og deres 3. klasse havde temaugle, hvor de skabte dukkeanimationsfilm. Gennem tre tematikker: det passive og det aktive, den foregribende gøren og engagerende materialer peger analysen på, at eleverne i det skabende æstetiske arbejde udviklede et eksistentielt engagement, hvor de ikke kun skabte filmen, men også sig selv og hinanden. Et engagement der blev understøttet af, at eleverne i det skabende arbejde skulle gøre noget aktivt med ideer, redskaber og materialer.

Abstract

A Pedagogy of Engagement

Pupil engagement through making puppet animation film

Pupil engagement in teaching activities is a crucial part of their primary schooling, because they learn something important and develop themselves as responsible human beings through meeting the world with initiative. At the same time the development of teaching activities that engages pupils, is a common core task for school pedagogues and teachers working in the Danish Primary School. A task that can be supported by integrating the making of puppet animation film in teaching activities. But what characterizes teaching activities where the making of puppet animation film contributes to the development of pupil engagement, and why do they increase engagement? This article analyzes these questions through the theoretical lens of philosophy of action using Dewey, Kemp and Sennett. The analysis uses empirical data from an intervention-based study where a school pedagogue, a mother tongue teacher and their third grade were making puppet animation film. Through three themes: the passive and the active, anticipatory actions and engaging materials the analysis points to, that the pupils in their filmmaking developed a kind of existential engagement where their own self making was a central part of the process. A kind of engagement that was supported by the fact, that the pupils in the process of making did something active with ideas, tools and materials.

Nøgleord

Engagement, skabelse, dukkeanimation, handlingsfilosofi, undervisningsudvikling

Keywords

Engagement, making, puppet animation, philosophy of action, educational development

Indledning

”De vil det så meget, at de ligefrem ændrer adfærd. Jeg har nogen, der normalt er meget ugidelige, som pludselig bare arbejder super godt”. Det er Hannah¹, klassepædagogen i 3. klasse, der fortæller det. Og hun peger på det centrale fund i denne artikels empiri, og på den vigtige pointe i artiklen, at elevernes skabende arbejde² med at lave dukkeanimationsfilm bidrog til et elevengagement, der var kendetegnet ved en vedholdende og aktiv hengivelse til arbejdet.

Artiklens fokus på relationen mellem skabende æstetisk arbejde og elevengagement skriver sig ind i et aktuelt pædagogisk og politisk problemfelt, der drejer sig om kunstneriske og æstetiske arbejdsformers værdi i forhold til at udvikle kvalificerede lære- og dannelsesprocesser i pædagogiske kontekster (Hansen 2017; Johansen 2018). Aktualiseringen af denne problematik er i disse år bl.a. båret af store nationale fondsfinansierede projekter som ”Legekunst” og ”Playful Learning”, men er også forbundet til en tiltagende kritik af dominerende resultatorienterede og diskursive undervisningsformer, både på pædagoguddannelsen og i folkeskolen, der ikke levner megen plads til mere uudsigelige, kropslige og eksperimenterende kunstneriske og æstetiske processer og erfaringer, der, selv om de kan være svære at måle, kan have stor menneskelig værdi, for dem der deltager i dem (Hohr 2018; Tanggaard 2018).

Med udgangspunkt i en empirisk undersøgelse af elever i en 3. klasse der havde temauge, hvor de skabte dukkeanimationsfilm, fokuserer artiklen på hvilke kvaliteter klassens pædagog og dansklærer oplevede ved deres elevers skabende arbejde med dukkeanimation ved at undersøge følgende forskningsspørgsmål: Hvad kendetegner de skabende arbejdsprocesser med dukkeanimation i en temauge i en 3. klasse, der bidrager til at udvikle elevernes engagement i undervisningen, og hvorfor øger de engagementet?

At understøtte elevernes engagement i undervisningen ved at skabe rammer for og udvikle undervisningen så elevernes arbejdsindsats er præget af fordybelse og virkelyst, er, ifølge folkeskolens formålsparagraf, en fælles kerneopgave

1 Alle navne anvendt i artiklen er anonymiserede.

2 Skabende arbejde defineres i artiklen som formende aktivitet (Sennett 2009).

for skolepædagoger og lærere (Børne- og undervisningsministeriet 2019). Samtidig er elevernes engagement i undervisningen afgørende for deres menneskelige udvikling, fordi de gennem engagementet skaber et initiativrigt, indgribende og ansvarsfuldt forhold til verden og sig selv (Biesta 2015; Kemp 1974). Endvidere peger forskning i skolepædagogers og læreres samarbejde om undervisningen på, at der er behov for at udvikle nye indholdsmæssige mødesteder, hvis et mere integreret tværprofessionelt samarbejde skal udvikles (Rasmussen 2017; Rasmussen et al. 2016). Og skabende arbejde med dukkeanimation kan udgøre sådan et mødested, der samtidig skaber nye muligheder for et bredt æstetisk funderet samarbejde, fordi animation er en åben tværfaglig kunstart, der giver mulighed for at integrere og kombinere mange forskellige kunstarter og digitale og fysiske redskaber og materialer i undervisningen (Ahm & Ringskou 2018; Pavlou 2020; Ward 2013).

Artiklens fokus på værdien og kvaliteten af skabende arbejdsprocesser udfordrer den dominerende forståelse af, hvad det vil sige at lære noget i skolen, hvor det at præsentere eleverne for viden står centralt, hvilket ofte resulterer i mere passive undervisningssituationer, hvor eleverne bliver modtagere, der skal se og lytte (Tanggaard & Skovmand 2020; Brinkmann & Tanggaard 2010). En forståelse der hviler på en metaforik, hvor det at lære bliver sammenlignet med det at se, som vi fx kender fra udtrykkene: ”Du må indse at...”. Eller: ”Kan du se, hvad jeg mener” (Brinkmann & Tanggaard 2010). For at skabe et større mulighedsrum for skabende processer i skolen, kan denne metaforik suppleres med en metaforik, hvor det at lære noget sammenlignes med den aktive fysiske handling, det er at gribe om noget, som når vi fx siger: ”Endelig fik jeg fat i det”. Eller: ”Jeg kan ikke få greb om det”. I denne forståelse opfattes det at lære noget ikke som en passiv begivenhed, men forbindes med at handle aktivt.

Tidligere undersøgelser af kvaliteter ved skabende arbejde på grundskoleniveau peger på, at aktivt skabende arbejde fremmer elevengagement. Kendeteggende for denne forskning er et fokus på, hvordan skabende arbejde kombineret med integration af digital teknologi, kunst og æstetiske processer i undervisningen kan understøtte læreprocesser bl.a. ved at fremme elevengagementet (Hepple, Sockhill, Tan & Alford 2014; Pavlou 2020; Walton, Childs & Jugo 2019; Sørensen et al. 2017; Sørensen et al. 2015).

En undersøgelse af skabende brug af digital teknologi i litteraturundervisningen fandt, at det skabende arbejde øgede elevernes aktive deltagelse i klasserummet, fordi eleverne fastholdt sig selv i arbejdsprocesser i længere tid, når de skulle skabe noget, fordi det skabe, i sig selv, var en tilfredsstillende aktivitet, samtidig med at elever fandt de digitale teknologier interessante at arbejde med (Walton, Childs & Jugo 2019).

Undersøgelser, der specifikt fokuserede på det skabende arbejde med animation, fandt, at eleverne i høj grad var engagerede og aktivt deltagende igennem hele den skabende proces. Et engagement der var forbundet med, at eleverne i den skabende proces kunne transformere forskelligartede materialer, hvilket gjorde

dem aktive. Samtidig engagerede det eleverne, at det skabende arbejde havde en åben karakter, hvor de selv bestemte, hvordan de formede materialerne, når de materialiserede deres ideer på forskellige måder (Hepple, Sockhill, Tan & Alford 2014; Pavlou 2020).

De tidligere undersøgelser opererer dog ikke eksplicit med en teoretisk forståelse af engagementsbegrebet, samtidig med at undersøgelserne gør mere ud af at beskrive engagementet end at forklare, hvorfor det opstår. I denne artikel indkredser jeg derfor engagementsbegrebet teoretisk, beskriver hvad der kendetegner engagementet i skabende arbejde og forsøger at forklare, hvorfor det opstår.

Artiklen er opbygget sådan, at jeg først beskriver gennemførelsen af den intervention, som artiklens empiri bygger på. Derefter redegør jeg for analysekategorien engagement, der fungerer som et iagttagelsesledende begreb i den efterfølgende analyse, der består af de tre empirisk forankrede tematikker: Det passive og det aktive, den foregribende gøren og engagerende materialer.

Metode

Artiklen bygger på en empirisk undersøgelse i folkeskolen, der havde det dobbelte formål både at udvikle eksisterende pædagogisk praksis og skabe empiri, der kunne anvendes til at generere teori om mulige undervisningsmæssige kvaliteter ved skabende arbejde med dukkeanimation.

Undersøgelsen var inspireret af interventionsforskning, som er en forskningsmetode, der er kendetegnet ved at forskeren samarbejder med praktikere om at skabe pædagogiske eksperimenter i praksis, der kan bidrage til at skabe ny viden indenfor det forskningsfelt, som forskeren fokuserer på (Bjørndal 2013; Knudsen 2016; Fraser, Richman & Galinsky et. al. 2009). Interventionsforskning er endvidere kendetegnet ved at kombinere brugen af eksperimenter med etnografiske dataindsamlingsmetoder som deltagende observation og kvalitative interviews for at skabe en situeret og kontekstsensitiv viden, der kan danne grundlag for generalisering og teoriudvikling (Knudsen 2016; Fraser, Richman & Galinsky et. al. 2009; Flyvbjerg 2015).

Da undersøgelsen både havde fokus på at kunne undersøge skolepædagogens og lærerens praksisperspektiv på mulige kvaliteter ved skabende arbejde med dukkeanimation sammenlignet med deres oplevelser af deres normale undervisningspraksis, lavede jeg en intervention, hvor jeg samarbejdede med en klassepædagog, en dansklærer og deres 3. klasse bestående af 27 elever. Interventionen bestod af et pædagogisk eksperiment, hvor 3. klassen sammen med pædagogen og læreren havde temaugne mandag til fredag fra kl. 9-13, hvor eleverne i grupper skulle skabe dukkeanimationsfilm. Temaugen involverede forskellige skabende kronologisk tilrettelagte arbejdsprocesser, der drejede sig om at finde på animationsfortællinger, bygge dukker af aluminiumstråd og silk clay og levendegøre dukkerne via en stopmotion app på iPads, lægge lyd på og afslutningsvis se hinandens film.

Eksperimentet blev gennemført af klassepædagog og dansklærer på baggrund af tre workshops, som jeg gennemførte med dem inden eksperimentets gennemførelse. Til de forskellige workshops arbejdede pædagog og lærer skabende med de fysiske og digitale redskaber og materialer, som de senere skulle sætte eleverne i gang med at arbejde med. Endvidere drøftede og tilpassede vi i fællesskab udkastet til den plan for det skabende arbejde, jeg havde lavet for temaugen.

Under temaugen observerede jeg de forskellige skabende arbejdsprocesser ved at skrive feltnoter på computer og tage billeder og optage små film. Mine observationer byggede på en observationsguide, der fokuserede på kvaliteter ved gruppernes skabende interaktion med redskaber, materialer og digital teknologi (Kristiansen & Krogstrup 2015). Endvidere skrev jeg på baggrund af mine umiddelbare feltnoter, hurtigst muligt efter dagens observation var afsluttet en udvidet redegørelse, hvor jeg, med hjælp fra billeder og film, gik i dybden med observationer, jeg fandt særligt vigtige (Kristiansen & Krogstrup 2015:149). Det samlede observationsmateriale bestod på baggrund af feltnoter, 47 billeder, 10 film på 2-3 minutter af 15 siders udvidet redegørelse.

Efter temaugen gennemførte jeg individuelle semistrukturerede interviews med klassepædagogen og dansklæreren af hver en times varighed. Begge interviews byggede på en interviewguide, der fokuserede på både at komme tæt på praktikernes oplevelser af kvaliteter ved det skabende arbejde sammenlignet med den fælles undervisning, de normalt praktiserede (Brinkmann & Tanggaard 2015). Endvidere fokuserede interviewguiden på at spørge ind til deres oplevelser af kvaliteterne ved de forskellige aspekter af den skabende proces, samt på at spørge ind til hvorfor de mente, kvaliteten opstod. Under begge interviews inddrog jeg mine egne observationer fra temaugen for at få de interviewede til at konkretisere deres oplevelser af kvaliteter ved det skabende arbejde. De transkriberede interviews fyldte tilsammen 22 sider. Det samlede interventionsstudie og empiriindsamlingen blev gennemført i 2018-19.

Analysestrategi og teoretisk udgangspunkt

Filosoffen Peter Kemp skriver, at hvis man vil forstå engagementet, er det ikke nok at beskrive det, man må også fortolke og begrunde det (Kemp 1974: 12-13). I analysen gør jeg begge dele. Den centrale analysekategori i analysen er begrebet *engagement*. Kategorien opstod med udgangspunkt i læsning af empirien, hvor fænomenet engagement fremstod som det centrale fænomen. Efterfølgende er kategorien blevet udviklet ved at pendulere mellem læsning af empirien og teorilæsning. I det følgende redegør jeg for analysekategorien gennem en teoretisk beskrivelse af engagementsbegrebet og det nært beslægtede begreb interesse. Ved at anvende disse begreber bygger artiklen teoretisk både på eksistentiel handlingsfilosofi (Kemp 1974) og pragmatisme (Dewey 2013; Sennett 2009). Kendetegnende for begge perspektiver er, at de i forståelsen af menneskets engagement lægger vægt på det skabende og aktivt handlende forhold mellem menneske og

verden, og på hvordan handlinger også må forbindes til menneskets fremstillende gøren med redskaber og materialer.

Ifølge Kemp er engagement et nøglebegreb inden for handlingsfilosofien, der kan hjælpe os med at huske, at der ikke er nogen passivitet uden aktivitet eller omvendt, og at det er i den dialektiske relation mellem passivitet og aktivitet, at engagementet bliver til (Kemp 1974)³. Ordet engagement har oprindeligt en juridisk betydning, der knytter sig til det franske *mettre en gage* der vil sige at give noget i pant. Man kan fx give sit ord, hvorved man lover noget og sætter sin ære og sig selv på spil. Deraf udtrykket: at engagere sig. Engagement drejer sig derfor om menneskets evne til at kunne opretholde en vedholdende forpligtigelse.

Når mennesket opdager sig selv som væren, engagerer det sig i verden for at vedblive at være. Engagementet i verden er både knyttet til et fundamentalt behov for eksistensbekræftelse og til forskellige former for selvvirkeliggørelse. Menneskets engagement i verden kommer til udtryk ved, at det er tro mod sig selv og giver sig hen til den sag, som det engagerer sig i. Men da verden konstant ændres, må mennesket for at opretholde engagementet kontinuerligt opfinde nye måder at handle på. Mennesket må derfor til stadighed skabe sit engagement, hvilket kræver en skabende trofasthed over for den sag, som det giver sig hen til.

Uddannelsesfilosoffen John Dewey kobler spørgsmålet om, hvordan man skaber elevengagement i undervisningen sammen med interessebegrebet. Interesse er noget aktivt og fremadrettet, og det at være interesseret i noget vil sige at være engageret i det på en aktiv måde (Dewey 2013)⁴. Det centrale ved begrebet interesse er: "... at være engageret, fordybet eller fuldstændigt optaget af en aktivitet, fordi den har en erkendt værdi" (Dewey 2013:33-34). Etymologisk betyder inter-esse "at være imellem". Interessen er dermed knyttet til den sag, som eleven er involveret i. Samtidig drejer interesse sig om tilintetgørelse af både afstanden mellem eleven, og de materialer han beskæftiger sig med i en given aktivitet samt tilintetgørelsen af afstanden mellem elevens handlinger og resultaterne af disse. Interesse er derfor ikke noget, der er uden for eleven selv, og skabes ikke ved at gøre en uinteressant sag kunstigt interessant eller ved at lære eleverne at være viljestærke overfor sager, som de ingen interesse har i. Interesse skabes ved, at eleven kan se sig selv i en given aktivitet og forbinde den med sin egen udvikling. Interesse er en form for selvytrende aktivitet, hvor eleven har mulighed for at handle på spirende tendenser i forhold til egen vækst. Og ægte interesse betyder, at eleven har: "... fundet sig selv i et bestemt handlingsforløb" (Dewey 2013:48).

Analysekategorien engagement vil i analysen fungere som et iagttagelsesledende begreb (Andersen 1999), der danner retningsangivende baggrund for analysen af følgende undersøgelsesspørgsmål: Hvad kendetegner de skabende arbejdsprocesser med dukkeanimation i en temauge i en 3. klasse, der bidrager til at udvikle elevernes engagement i undervisningen, og hvorfor øger de engagementet? Analysen er inddelt i tematikkerne: Det passive og det aktive, den fore-

3 Det følgende bygger på Kemp 1974 s. 7-36.

4 Det følgende bygger på Dewey 2013.

gribende gøren og engagerende materialer. Tematikkerne er blevet til i kodningen og analysen af empirien, hvor de hver især samlede gennemgående centrale og forskelligartede kvaliteter ved engagementets fremtrædelsesformer og begrundelser for, hvorfor engagementet opstod.

Det passive og det aktive



Det centrale fund i mit empiriske materiale er elevernes vedholdende og aktive hengivelse til arbejdet. Og da jeg i interviewet spurgte klassepædagogen Hannah, hvilke kvaliteter hun oplevede ved det skabende arbejde i temaugen sammenlignet med normale undervisningsuger, hæftede hun sig ved følgende:

... der er jo børn, som vi virkelig plejer at struggle med i forhold til, at børnene ikke rigtig gider, de kan ikke se, hvorfor de skal i skole, hvorfor skal de lære de her ting. Hvor vi så har hørt, fordi vi havde jo skole-hjem-samtaler i sidste uge, hvor der var nogle forældre, der sagde: "Jamen han sprang ud af sengen hver morgen, han skulle bare op og lave stop motion". De vil det så meget, at de ligefrem ændrer adfærd. Jeg har nogen, der normalt er meget ugidelige, som pludselig bare arbejder super godt. De laver ting, hvor man sidder og tænker, jeg vidste slet ikke, du kunne arbejde på den her måde.

Ifølge klassepædagogen havde eleverne i temaugen skiftet passive værensformer ud med aktive og forandrede derved hele deres måde at arbejde på. Samtidig peger hun på, at dette skift var forårsaget af, at de i temaugen bedre kan forstå

meningen med, hvorfor de lavede de ting, de gjorde. Dansklæreren Lise hæftede sig også ved elevernes vedvarende engagement, som en central kvalitet ved det skabende arbejde i temaugen:

... jeg har aldrig set så mange børn være så engagerede i så lang tid – det har jeg faktisk ikke. En hel klasse – i en hel uge – fire timer hver dag. Ja, at så mange blev ved med at holde gnisten, det mener jeg faktisk, det tror jeg ikke, at jeg har. De var vildt optaget af det!

Og Lise konkretiserer efterfølgende sin oplevelse:

Altså fx Klaus P han er sådan en, der normalt bare sidder og nulrer, med alt hvad han har i sit penalhus og er rimelig passiv og sjældent rækker hånden op. Han har været vildt engageret. Så er der også det med, at de slet ikke kan vente, og de vil faktisk meget nødtigt have pause, og øh de spurgte om de måtte slippe for idræt, idræt plejer at være sådan et fag, yes vi skal have idræt nu...

Lise beskriver engagementet som en bevægelse fra det passive til det aktive. En bevægelse forårsaget af at eleverne sammen skulle skabe og dermed gjorde aktivt noget med materialer og digital teknologi, som det fremgår af følgende observation:

To drenge sidder ved et bord og er gået i gang med at undersøge stop motion appen på den iPad, de lige har fået udleveret. De trykker nysgerrigt på forskellige funktioner på appens brugerflade. Den ene dreng Rune går så om på en den side af bordet og siger: "Prøv at tage billeder af penalhuset, så flytter jeg det". Den anden dreng Dennis tager et billede, og Rune flytter penalhuset, og sådan fortsætter de rytmisk et stykke tid. Til sidst ser de det, de har optaget.

Eleverne udviste i observationen en eksperimenterende selvaktivitet, fordi det skabende arbejde fordrede af dem, at de for at finde ud af hvordan man faktisk skabte noget var nødt til at prøve sig frem. En måde at arbejde på der bidrog til at de bedre forstod meningen med deres arbejdsprocesser. For ifølge klassepædagogen og dansklæreren var elevernes oplevelse af mening i temaugen anderledes end i normale skoleuger. Dansklæreren citerede den kinesiske filosof Konfutses ordsprog: "Jeg hører, og jeg glemmer. Jeg ser, og jeg husker. Jeg gør, og jeg forstår". Og hun forklarede, at der er forskel på at få forklaret, hvordan noget skal være, og så på egen hånd at eksperimentere med tingene fordi eleverne gennem deres eksperimenter tilegnede sig en erfaringsmæssig forståelse af tingenes sammenhæng. Klassepædagogen beskrev, hvordan elevernes skabende processer førte dem ud i forskellige eksperimenter, bl.a. når de skulle finde frem til og optage lyde med stopmotion appen, som de ville lægge på deres film:

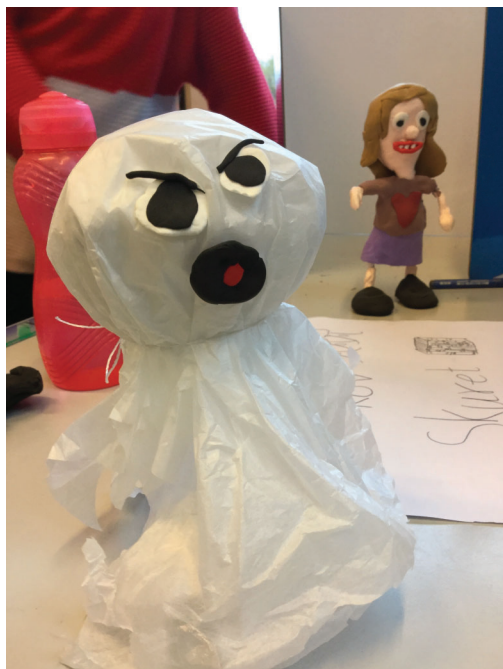
... der var nogen, der rendte rundt og ledte efter lyde, hvordan laver vi den helt rigtige lyd. De skulle bruge lyden af en klokke, så rendte de rundt og bankede på forskellige metalting – det lyder ikke rigtigt, det lyder heller ikke rigtigt. Så prøvede de så, at skifte den ting de bankede med og bankede på de samme ting igen...

I elevernes eksperimenter blev det at forstå noget til en aktivitetsform, hvilket tilførte deres handlinger en meningsfuldhed, der virkede engagerende på dem (Sennett 2009:182) En meningsfuldhed der hvilede på, at eleverne i det skabende arbejde fik mulighed for at begribe med hele deres aktive krop. For når vi begriber noget, så griber vi, som sociologen Richard Sennett skriver, rent fysisk ud efter det (eller slår på en metalting) for at forstå det. (Sennett 2009:159-60).

Den foregribende gøren

På temaugens sidste dag holdt eleverne filmpremiere, og viste hinanden de film de havde optaget og efterredigeret i stopmotion appen:

Der er en spændt opmærksomhed på smartboardet, hvor Grimme Grete går gennem en dyster skov, indtil hun bevæger sig ind i et skummelt træskur. Grete kigger nervøst rundt og går længere ind i det uendelige skur. Et stort hvidt spøgelse forskrækker hende: "Uh ha ha". Grete skriger skingert: "Aaaah". Vender om og løber mod udgangen, mens hun stadigvæk skriger uendeligt langt og højere og højere: "Aaaaaahhh". Filmen slutter, og elevernes klapsalver vil ingen ende tage, mens de griner og efterligner det langstrakte skrig.



I begyndelsen af temaugen var Iben, Tatiana og Jonas, der havde lavet filmen i gang med at foregribe den overraskende slutning, da de udarbejdede ideen til filmen:

"Skal der ikke være et spøgelse med?" Spurgte Tatiana. "Neej – det skal der ikke", svarede Iben. "Skal det ikke være sådan en slutning", supplerede Jonas, "hvor det kun er os, som ved hvad det ender med. En slutning som går længere, men så må man selv finde ud af det".

Sammenligner man elevernes arbejdsproces med den færdige film, kan man se, at deres arbejde var præget af en foregribende gøren, hvor de arbejdede med, hvad der skulle ske, før de endnu viste, hvad der faktisk skete, hvilket medførte en engagerende fremadrettethed, der var

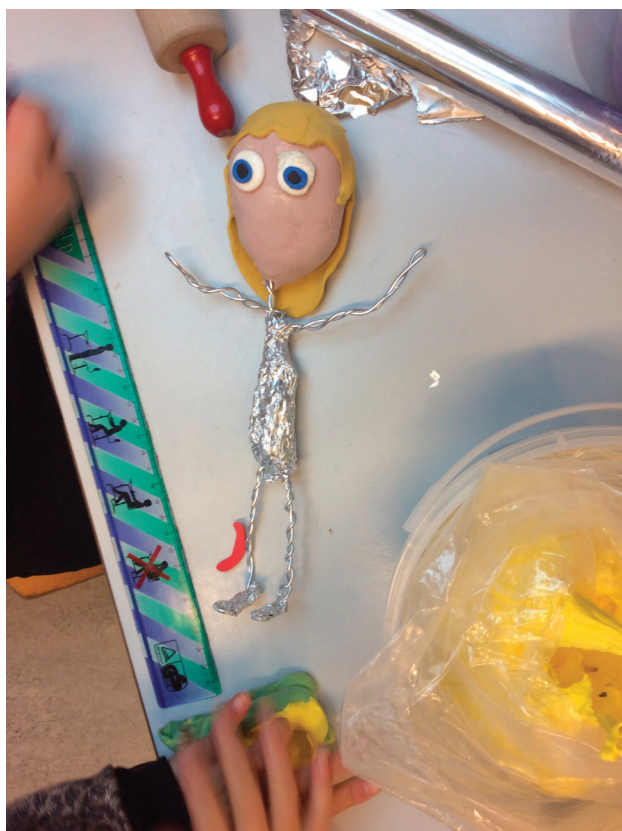
et generelt træk ved elevernes arbejdsprocesser. Den foregribende karakter af deres arbejde hang sammen med, at de deltog i et fremadskridende handlingsforløb spændt ud mellem deres forestillinger om den endelige film og det konkrete arbejde med at virkeliggøre den. I den skabende arbejdsproces med den fysiske og digitale materialitet kunne eleverne fornemme den endelige fuldførelse af filmen, og de befandt sig derfor også før deres handlinger, mens de handlede, hvilket holdt

dem fortløbende engageret. En foregribende gøren der også kommer til udtryk i følgende observation, hvor en gruppe er ved at skabe en film, de kalder discofesten:

Rikke tegner på en baggrund med farveblyanter, og Nanna ælter sort silk clay med harmonikabevægelser ved at trække det ud, så det bliver tyndere og trykke det sammen igen. "Skal den her være diskofarvet", spørger Rikke, om den baggrund hun er ved at tegne. "Ja – det er super", svarer Nanna, mens hun ælter videre. Nanna forklarer, at hun er ved at lave to højtalere. "God ide", siger Rikke. Frank, gruppens tredje medlem, kommer hen til bordet. "Frank vi skal lave højtalere, vil du finde noget gult?", siger Nanna. Frank henter silk clay fra materialebordet og giver det til Nanna. "Tak Frank", siger Nanna og taler videre: "Ok vores mål for i dag er at blive færdige med dukker, rekvisitter og baggrunde og nå at optage".

Eleverne er optagede af at tegne og bearbejde og formgive silk clay mhp. at forberede den senere optagelse, mens de forklarer hinanden hvad, deres fremadrettede arbejdsprocesser skal blive til. De forbinder, som Nannas faste forudgreb er et udtryk for, deres arbejdsprocesser til forestillingen om den endelige film, hvilket skaber en integreret og meningsfuld forbindelse mellem eleverne og de materialer de arbejder med og mellem deres handlinger og resultaterne af dem, hvilket understøtter deres engagement.

Engagerende materialer



Også klassepædagogen påpeger betydningen af den tætte skabende kontakt til materialiteten, da hun forklarede, hvorfor elevernes engagement opstod:

... altså det er den der skaberfornemmelse og ejerfornemmelse, samtidig med du ved, altså jeg sidder og rører ved det. På en eller anden måde så er det mere virkeligt, end det der regnestykke der sidder nede på papiret. Det bliver mere levende, fordi det er noget fysisk. Og det er mig, der animerer det. Det er mig, der har opgaven at gøre det til noget levende. Så jeg tror, det er den der ejerfornemmelse over noget – jeg har skabt det her.

I argumentation træder *homo faber*, det skabende menneske, frem. Og ifølge klassepæda-

gogen er der en direkte sammenhæng mellem elevernes fysiske fornemmelse af materialerne og deres engagement. Elevernes fysiske fornemmelse af materialerne gav dem en særlig form for skabende ejerskab, der var mere virkelig, end det de kun kunne mærke gennem synssansen. Samtidig blev engagementet understøttet af materialernes egenskaber. For som mennesker bliver vi engagerede af materialer, vi kan lave om på, fordi de åbner et mulighedsrum, der pirrer vores nysgerrighed (Sennett 2009:128). Og både aluminiumstråd, silk clay og den digitale materialitet som eleverne omformede via stop motion appen var materialer, som de til stadighed kunne forme og omforme, indtil dukkerne til sidst stivnede og den endelige film var færdigredigeret. Arbejdet med materialer er, som Sennett skriver, kendetegnet ved de tre engagerende aspekter: forvandling, menneskeliggørelse og tilstedeværelse. Når vi bearbejder materialer, engagerer vi os i at forvandle dem til noget andet, der ikke tidligere eksisterede, samtidig med at vi tillægger de livløse materialer menneskelige egenskaber og gennem denne forvandling og menneskeliggørelse, sætter vi et aftryk på verden, der viser vores tilstedeværelse – at vi faktisk har været her og eksisteret gennem det, vi har skabt (Sennett 2009:128). Engagerende aspekter der alle var forbundet til den digitale levendegørelsesproces, som eleverne arbejdede med:

Tatiana redigerer på iPadens touchskærm, mens de to andre i gruppen ser på og kommenterer. "Det er blevet ret godt", siger Jonas, mens dukken Grimme Grete går gennem skoven, "men går hun ikke for hurtigt?". "Prøv at sætte flere billeder ind af det samme, så



går hun langsommere,” siger Iben. Tatiana sætter flere billeder ind via kopifunktionen i stop motion appen, og afspiller så filmen igen. ”Meget bedre”, siger Jonas.

I observationen arbejder eleverne med animationskunstens centrale æstetiske strategi, der drejer sig om at skabe illusioner af liv ved at få dukken til at bevæge sig i skoven bl.a. ved at vurdere hvor mange stillbilleder, der skal afspilles efter hinanden i sekundet for at skabe en tilfredsstillende illusion (Ahm & Ringskou 2018; Chow 2013). Samtidig viser observationen at iPaden, i elevernes skabende arbejde med at omforme den digitale materialitet, udgjorde både et lager og et samlende meningssskabende og meningsformidlende fundament for elevernes skabende arbejde med forskellige former for materialitet. Det var dog ikke kun materialernes formbarhed i levendegørelsesprocessen, der engagerede eleverne, men også den modstand de ydede:

Anna sidder på gruppens arbejdsbord med en lang rulle aluminiumstråd i hænderne. Hun går i gang med at forme og sno den stive tråd, så den kan blive til et hundeskelet med hoved, ryg og fire ben, der senere skal beklædes med silk clay. De to andre medlemmer af arbejdsgruppen, pigen Stine og drengen Gert, står på gulvet ved siden af arbejdsbordet og ser på. Stine træder til og hjælper med at holde skelettet, så Anna kan komme til at forme skelettet, så det består af to snore, der løber ved siden af hinanden. ”Så skal der snos”, siger Anna. ”Lad os sno en ad gangen,” siger Gert og begynder at sno det ene ben. Efterhånden med møde og besvær får de snoet skelettet sammen. ”Det ser ud til, at vi er nødt til at starte forfra,” siger Anna. Hundeskelettet er blevet for skævt, og de begynder at sno det ud igen. Derefter starter processen forfra, og de begynder på ny at forme skelettet.

Modstand er, ifølge Sennett, kendsgerninger, der står i vejen for viljen. Der kan både være tale om den modstand, vi møder, når noget blokerer vores vej, som når en væltet træstamme spærrer vejen og forhindrer vores bilkørsel. Eller der kan være tale om en modstand, vi selv skaber, som når vi visker en blyantskitse ud og starter forfra (Sennett 2009:218). Begge typer af modstand er tilstede i ovenstående observation. Først møder eleverne fysisk modstand fra den stive aluminiumstråd, der er svær at sno detaljeret, og dernæst skaber de deres egen modstand ved at vælge og starte forfra, fordi skelettet ikke lever op til deres forestillinger om, hvordan hunden skal se ud. Selv om elevernes forehavende ikke lykkedes i første omgang, formåede de at reorientere deres forventninger og ophæve det umiddelbare ønske om færdiggørelse og udviste derigennem frustrationstolerance og tålmodighed i forhold til, at noget varede længere end forventet (Sennett 2009:222). Elevernes konstruktive håndtering af modstanden hang sammen med, at de gennem eksperimentets skabende arbejdsprocesser positionerede sig som en form for håndværkere. For som Sennett skriver, så repræsenterer håndværkeren og det håndværksmæssige arbejde: *”den særlige menneskelige tilstand engagement”* (Sennett 2009:30). En tilstand der er kendetegnet ved, at man er fordybet i sagen selv og gerne vil udføre et godt stykke arbejde for arbejdets egen skyld (Sennett 2009:30). Som klassepædagogen også beskrev det i interviewet, så var elevernes arbejde kendetegnet af en: *”... form for forpligtigelse over for sin*

egen film. Nu er jeg gået i gang med den, nu skal det også være noget ordentligt”. Eleverne udviste en selvforpligtigelse, hvor de forsøgte at holde, hvad de havde lovet sig selv og hinanden og udviste derigennem en skabende trofasthed, hvor de til stadighed og på trods af modstand formåede at opretholde engagementet, og derved skabte de både filmen, sig selv og hinanden.

Konklusion

I indledningen stillede jeg spørgsmålet: Hvad kendetegner de skabende arbejdsprocesser med dukkeanimation i en temauge i en 3. klasse, der bidrager til at udvikle elevernes engagement i undervisningen, og hvorfor øger de engagementet? Samlet set peger undersøgelsen på, at de skabende arbejdsprocesser med dukkeanimation i temaugen er kendetegnet ved at skabe mere aktive værensformer i undervisningen, hvilket tidligere undersøgelser på grundskoleniveau også peger på. Samtidig peger undersøgelsen, i overensstemmelse med tidligere forskning, også på, at engagementet i skabende processer er mere vedholdende, hvilket hænger sammen med, at eleverne arbejder med materialer, de kan lave om på.

Derudover supplerer undersøgelsen også tidligere forskning ved at pege på, at elevengagementet i skabende processer både er forbundet til eksistensbekræftelsen og forskellige former for selvvirkeliggørelse, fordi eleverne i deres skabende arbejde ikke kun skaber filmen, men også sig selv og hinanden. Et eksistentielt engagement der understøttes af, at eleverne bedre kan begribe meningen med deres arbejdsprocesser, når de skal være aktive for at skabe. Samtidig med at engagementet også er forårsaget af en foregribende gøren, der holder eleverne fortløbende engageret, fordi de er spændt ud mellem deres forestillinger om fremtiden og arbejdet med at virkeliggøre dem. Endelig hænger engagementet også sammen med, at eleverne gennem arbejdet udvikler en håndværksmæssig arbejdsmoral, hvor de både engageres af den fysiske og den digitale materialitets modstand og muligheder.

Litteratur

- Ahm, J.N. & Ringskou, L. (2018). *Bevægende læring – at skabe animationsfilm med digitale redskaber i børnehaveklassen*. I: Martin Blok Johansen (red.) *Æstetik & Pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Andersen, N.Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Biesta, G. (2015). *Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden*. I: *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. (Jacob Klitmøller og Dion Sommer red.) Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørndal, K.E.W. (2013). *Pedagogisk designforskning – en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring*. I: *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Toward an Epistemology of the Hand*. *Studies in philosophy and education*, 29 (3), 243-257. <http://search.ebscohost.com.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ879817&site=ehost-live>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*.

- Chow, C.K.N. (2013). *Animation, Embodiment, and Digital Media. Human Experience of Technological Liveliness*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (2013 [1915]). *Interesse og indsats i uddannelse*. Odense: Syddansk Universitets Forlag.
- Fraser, M.W., Richman, J.M., Galinsky, M.J., et al. (2009). *Intervention research. Developing social programs*. Oxford: Oxford University Press.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: *Kvalitative metoder*. 2. udgave. Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.) Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, N.F. red. (2017). *Æstetikken tilbage i pædagogikken – på opdagelsesrejse mod ukendte mål*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hepple, E., Sockhill, M., Tan, A., & Alford, J. (2014). Multiliteracies Pedagogy: Creating Claymations with Adolescent, Post-Beginner English Language Learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(3), 219–229. <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1002/jaal.339>
- Hohr, H. (2018). Kunst og æstetisk opdragelse. I: Martin Blok Johansen (red.) *Æstetik & Pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Johansen, M.B. red. (2018). *Æstetik & Pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Kemp, P. (1974). *Engagementets poetik*. Haderslev: Gyldendal.
- Knudsen, L.E.D. (2016). Interventionsstudier. I: *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation*. 2. udgave. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, B.M. (2017). Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning. I: *Professionsdannelse på tværs – Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*. Hjermitsev, H.H., Albrechtsen, T.R.S. & Rasmussen, B. M. (Red.). Gråsten: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Pavlou, V. (2020). Art Technology Integration: Digital Storytelling as a Transformative Pedagogy in Primary Education. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 195–210. <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1111/jade.12254>
- Rasmussen, B.M. et al. (2016). *Kulturelle udtryksformer og æstetiske læreprocesser kan i et samarbejde mellem pædagoger og lærere kvalificere og udvikle den understøttende undervisning*. UC SYD, Esbjerg.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Viborg: Hovedland.
- Tanggaard, L. & Skovmand, K. (2020). *Hvad vi taler om når vi taler om at lære - Syv lærestykker til skolen*. Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. (2018). Skitserne til et læringsbegreb af relevans for den empiriske dannelsesforskning i skolen. I: *Empirisk dannelsesforskning*. Alexander Von Oettingen (red.) Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave. Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, B.H. et al. (2017). *Digital produktion – deltagelse og læring*. Birgitte Holm Sørensen, Karin Tweddell Levinsen og Helle Marie Skovbjerg (Red.) Frederikshavn: Dafolo.
- Sørensen, B.H. et al. (2015). *Slutevalueringssrapport. Projekt: Elevers egenproduktion og elevinddragelse*. Aalborg Universitet. Hentet 5. maj 2021 fra <https://vbn.aau.dk/en/publications/slutevalueringssrapport-december-2015-projekt-elevers-egenprodukt>
- Walton, G., Childs, M., & Jugo, G. (2019). The Creation of Digital Artefacts as a Mechanism to Engage Students in Studying Literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1060–1086. <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1111/bjet.12785>
- Ward, P. (2013). Animation Studies as an interdisciplinary teaching field. In: *Pervasive Animation*. Suzanne Buchan (Red.) New York: Routledge.