

# UC Syddanmark – Læreruddannelsen i Esbjerg - Juni 2015

## Bachelorprojekt

|                    |                         |
|--------------------|-------------------------|
| Navn               | Nick Horkenborg         |
| Studienr.          | le110106                |
| Privat e-mail adr. | nick_horkenborg@live.dk |

### Titel på dansk (max. 3 linier á 50 enheder)

Æstetiske og praktisk-musiske læreprocessers betydning for identitetsdannelse og kreativitet i det refleksivt moderne – et bachelorprojekt om betydningen af æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser i tyskundervisningen

### Titel på engelsk (max. 3 linier á 50 enheder)

The importance of aesthetical learning processes for identity, education and creativity in a reflexive modernity – a bachelor project about the importance of aesthetical learning processes in German teaching (elementary school education)

### Bachelorprojektet har tilknytning til:

|                     |   |
|---------------------|---|
| Linjefaget          | Tysk  |
| Faglig vejleder     | Karen Margrethe Aarø                                  |
| Pæd./psyk. vejleder | Agnethe Dyrgaard Hansen                               |
| Antal anslag        | 90.976 (ekskl. forside, indholdsfortegnelse og bilag) |

Hvis eksamen består, må opgaven benyttes som eksempel i forhold til fremtidige studerende:

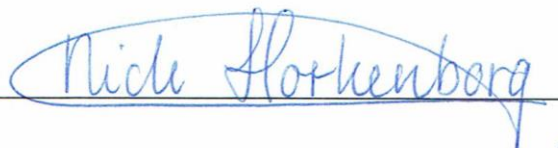
JA

NEJ

Dato: 02-05-2015

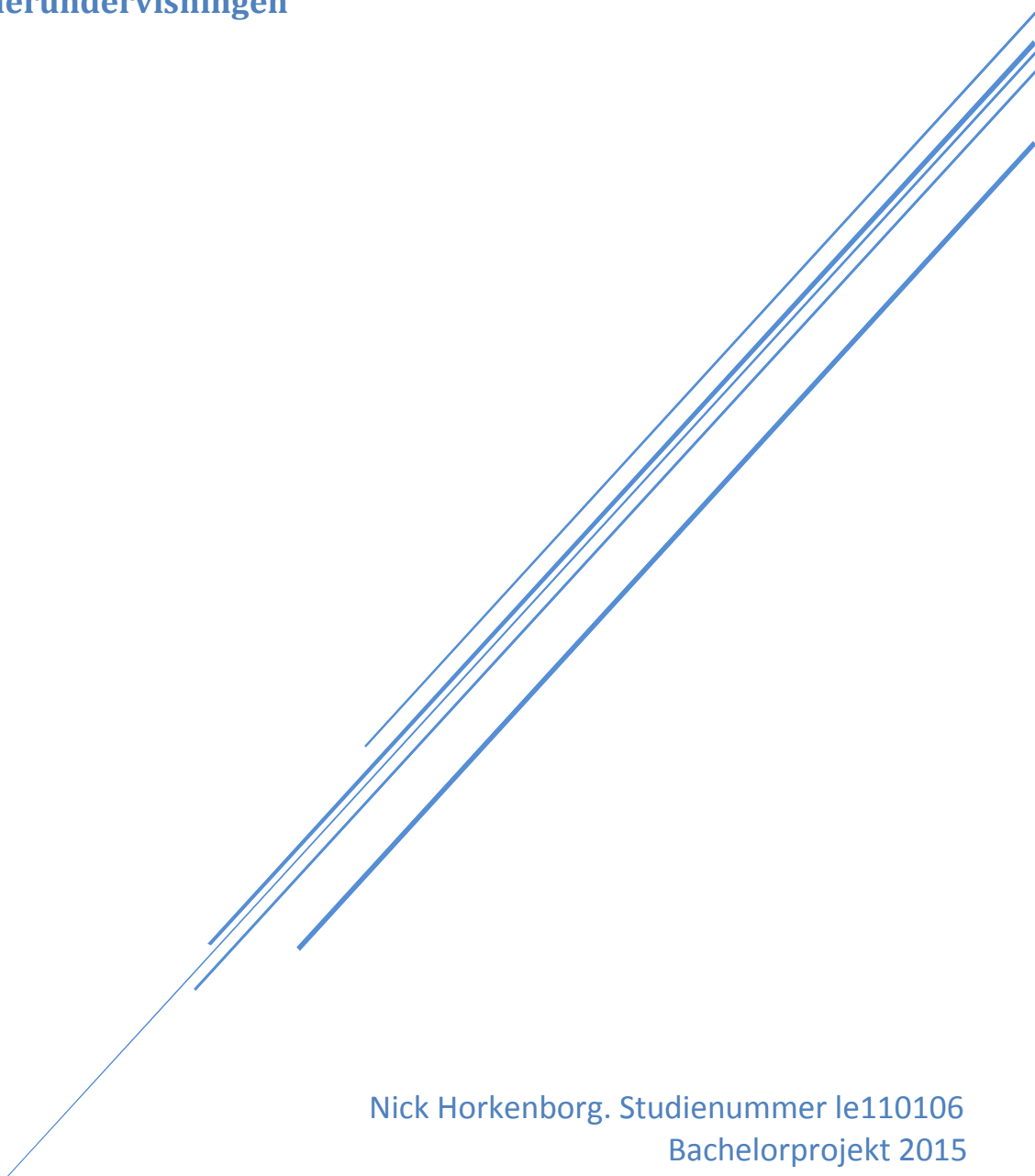
Jeg bekræfter med min underskrift, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp:

Underskrift



# Æstetiske og praktisk-musiske læreprocessers betydning for identitetsdannelse og kreativitet i det reflek-sivt moderne

Et bachelorprojekt om betydningen af æstetiske læreprocesser i tyskunderundervisningen



Nick Horkenborg. Studienummer le110106  
Bachelorprojekt 2015

Vejledere: Karen Margrethe Aarøe og Agnethe Dyrgaard Hansen  
Læreruddannelsen University College Syddanmark, Esbjerg

## Indholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Indledning</b> .....   | <b>3</b>  |
| 1.1 Problemformulering .....   | 4         |
| <b>2. Læse- og metodevejledning</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>3. Teoretiske forståelsesramme</b> .....  | <b>6</b>  |
| 3.1 Individualisering, kulturel frisættelse og øget refleksivitet – det senmoderne, refleksivt moderne samfund gennem sociologiske perspektiver .....                                | 6         |
| 3.1.1 En systemteoretisk, uddifferentieret samfundsorden – set med luhmannske briller .....  | 6         |
| 3.1.2 Selvets refleksive projekt - selvets etablering af egen identitet.....   | 8         |
| 3.1.3 God anderledeshed og betydningen af det æstetiske i undervisningen .....   | 9         |
| 3.1.4 Delkonklusion.....   | 10        |
| 3.2 Pædagogiske perspektiver på dannelses-, lærings- og erfaringsbegrebet .....  | 11        |
| 3.2.1 Dannelse i et før-moderne og moderne perspektiv.....   | 11        |
| 3.2.2 Vækst, vækst og vækst – et spørgsmål om ”learning by doing” .....  | 12        |
| 3.2.3 Læringens tre dimensioner: Indhold, drivkraft og samspil og transformativ læring med henblik på identitetsudvikling .....  | 12        |
| 3.2.4 Delkonklusion .....  | 14        |
| 3.3 Æstetik og læring – et tilnærmet definition af æstetiske læreprocesser .....   | 14        |
| 3.3.1 Delkonklusion.....   | 17        |
| <b>4. Analytisk forståelsesramme</b> .....   | <b>17</b> |
| 4.1 En kortere metabeskrivelse af opgavens empiri og metoder.....  | 18        |
| 4.2 Analyse af tre udvalgte empiriske undersøgelser på Lyne Friskole.....  | 20        |
| 4.2.1 Det potentielle rum og samspillet mellem subjekt-verden og objekt-verden .....   | 20        |
| 4.2.2 Empirisk undersøgelse 1: Fremmer inddragelsen af bevægelse og æstetiske udtryksformer ordforrådstilegnelsen i tyskundervisningen? .....  | 21        |
| 4.2.3 Empirisk undersøgelse 2: Kan drama som et pædagogiske værktøj bidrage positivt til udvikling af æstetiske udtryksformer og i sidste ende identitetsudvikling og dannelse?..... | 25        |
| 4.2.5 Delkonklusion.....   | 29        |
| <b>5. Diskussion og vurdering af æstetiske læreprocessers bidrag til det senmoderne, refleksivt moderne samfund</b> .....  | <b>30</b> |
| 5.1 En ny måde at tænke skole, uddannelse og dermed tyskundervisning på?.....  | 30        |
| <b>6. Konklusion</b> .....   | <b>32</b> |
| <b>7. Perspektivering</b> .....  | <b>34</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>8. Litteraturliste .....</b>   | <b>35</b> |
| <b>9. Bilag.....</b>  | <b>38</b> |
| B1: Aktivierung des Gehirns beim audiovisuellen Wortschatzerwerb und in Verbindung mit Gesten ..... | 39        |
| B2: Data til projektets første empiriske undersøgelse .....   | 38        |
| B3: Uddrag af logbog for ”Louise” (tre sider) .....   | 39        |
| B4: Transskribering og meningskondensering af interview .....                                       | 42        |

## 1. Indledning

*” Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle ”* (Folkeskolens Formålsparagraf, § 1, stk. 2)

Det store i spørgsmål i en pædagogisk sammenhæng må være, hvad et barn og et ungt menneske må lære for at kunne fungere i og bidrage til samfundet? Hvad er skolens formål i bund og grund? Spørgsmålet synes måske enkelt at besvare: eleverne skal have noget, som de får brug for i fremtiden, så de kan klare sig i uddannelse og arbejde og i deres liv i øvrigt. Men hvad er det for ”noget”, som eleverne skal lære? Det er et spørgsmål, som ikke umiddelbart lader sig besvare så enkelt.

Ovenstående citat fra folkeskolens formålsparagraf, stk. 2, svarer delvist på dette. Det handler bl.a. om, at skabe nogle trygge rammer, hvori der gives mulighed for at læring kan finde sted, såvel dannelses- som uddannelsesmæssigt. Inden for disse trygge rammer giver oplevelserne, fordybelsen og virkelysten grobund for at udvikle erkendelse og fantasi – og efter min mening noget af det vigtigste for det enkelte menneske og dennes virke i livets utallige sfærer – en tillid til sig selv, sit eget værd og egne muligheder og på *den* baggrund tage stilling og handle.

Jeg har i min praksis i tysk mødt en del elever, som ofte blev betegnet som sprogligt svage, og som selv havde en manglende tiltro til egne evner. Allerede inden undervisningens begyndelse kunne nogle af disse elever fuldstændigt give op og ganske enkelte nægte at give sig til at lære noget overhovedet. Interessant var dog, at mange af disse elever viste en større interesse og et større engagement i aktiviteter, som foregik i en mere ”legende”, mere konkret og mere livsnær sammenhæng. Spil som domino, vendespil og gæt og grimmasser til indlæring og konsolidering af ordforråd, dramatiseringer til forståelse af tekstfigurers handlen og ageren i bestemte sammenhænge og sange, rytme, dans og bevægelse til indlæring af bestemte ord og fraser gjorde særligt disse elever involverede og delagtige i læreprocesser af mere æstetisk og praktisk-musisk karakter. Æstetisk og praktisk-musisk, fordi læreprocesserne ikke blot lægger op til abstrakt tænkning og refleksion over ikke-livsnære emner, men fordi de inddrager en mere sanselig og kropslig tilgang til læring, som inddrager flere læringsmåder og ”intelligenser” og dermed også et mere helhedsorienteret blik på læring og mennesket. Mange af disse elever har siden hen opnået en større glæde ved at lære tysksproget og – som det var muligt at spore – en større tiltro til sig selv og deres egne muligheder.

Hermed min opståede interesse for æstetiske og praktisk-musiske læreprocesser, som vil være mit bachelorprojekts hovedemne i linjefaget tysk. Mit forestående projekt tager sig dog en

lidt anden drejning inden for de skitserede læreprocesser og vil særligt fokusere på æstetiske, praktisk-musiske læreprocessers relevans i det senmoderne og reflektivt moderne samfund med henblik på identitetsdannelse og kreativitet. En række forskere taler om dagens samfund som værende hyperkomplekst og uddifferentieret (Rasmussen, 2004; Qvortrup, 2003). I dette samfund er mennesket i dag – og særligt det unge menneske – i højere grad overladt til sig selv til at give sin egen tilværelse mening og dybde. Det indebærer både fordele og ulemper, som kan udgøre et paradoks. Man er fritstillet med hensyn til de valg, man selv træffer i sit liv, men valgene kan også gøre mennesket sårbar og tvivlende, da valgene kan virke overvældende og i værste tilfælde føre til tilstande som stress, ensomhed og depression<sup>1</sup>. Samtidig stilles der stigende krav til at præstere i skolen og senere på arbejdsmarkedet, så man kan stå til rådighed som ”soldat” i nationernes konkurrence og globaliseringens tidsalder (Pedersen, 2011). Disse samfundstendenser skitserer netop samfundets kompleksitet og et behov og pres til at få inkluderet alle elever, så de netop kan fungere i og bidrage til samfundet. Dermed bliver ovenstående citat især centralt, da det så må være ét af skolens vigtigste formål at skabe betingelser for eleven, således at denne har lyst til og mod til at deltage i samfundet mange systemer. Her kan æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser, med ovenstående praksisfortælling in mente, have sin berettigelse.

Æstetiske og praktisk-musiske læreprocesser kan helt åbenlyst noget. Men hvad kan det mere præcist bidrage med i tyskundervisningen i en senmoderne samfundsforståelse? Hvilken indvirkning har det på de unges identitetsdannelse inden for denne diskurs? Hvad er vigtigt at holde for øje i arbejdet med æstetiske og praktisk-musiske læreprocesser? Giver det mening at fokusere mere ekstensivt på kreativitet, når det både handler om at udvikle sin identitet og dannelse og forberedelse til uddannelse og senere arbejdsmarkedet? Disse vil være centrale spørgsmål for følgende problemformulering:

## 1.1 Problemformulering

*Hvorledes kan æstetiske og praktisk-musiske læreprocesser i tyskundervisningen ses som et bud på at imødekomme den senmoderne samfundsudvikling og dennes forståelse af dannelse og kreativitet?*

---

<sup>1</sup> <http://www.information.dk/284467> ("Det er ikke længere samfundets skyld")

## 2. Læse- og metodevejledning

Det forestående projekt søger først og fremmest at undersøge, hvad æstetiske læreprocesser indebærer, og hvad de kan betyde for elevernes identitet, dannelse og kreativitet i et samfund, som ofte betegnes senmoderne eller reflektivt moderne. Hvad kan æstetiske læreprocesser bidrage med - for såvel tyskfaget og skolen som for den enkelte elev? Dette vil være gennemgående spørgsmål, som kommer til at præge min besvarelse af problemfeltet.

Projektet er opbygget således, at indledning, problemformulering og læsevejledning findes på dets første sider. Herefter følger en dybere teoretisk beskrivelse og forståelse for de begreber, som er en del af problemfeltet.

Første del af den teoretiske beskrivelse tager primært udgangspunkt i at forstå nutidens samfund gennem sociologiske perspektiver. Således vil der være en kort beskrivelse af samfundet som værende uddifferentieret og komplekst og individets ageren heri med referencer til sociologen Niklas Luhmann, og at dette, efterfulgt af sociologen Anthony Giddens, har resulteret i en større refleksivitet blandt mennesker, hvor særligt de unge i dag i højere grad end tidligere må tage stilling til deres egen tilværelse. Teorierne passer godt sammen med problemfeltets fokus, nemlig hvorledes æstetiske læreprocesser kan bidrage til og imødekomme den senmoderne samfundsudvikling, da disse læreprocesser er centreret såvel mod individet selv som selve omverdenen. Afslutningsvis vil jeg anvende Thomas Ziehes teori om ”den gode anderledeshed” for at skitsere, hvad der kan forhindre, at eleverne lukker sig i deres egen livsverden for i stedet at indgå i refleksive processer, og hvad lærerens rolle bliver i denne samfundsforståelse. De anvendte teorier omtaler alle en ny samfundsorden, hvor der ikke længere er faste holdepunkter i tilværelsen, men hvor individet ud fra refleksive processer med sig selv og omverdenen må give sin egen tilværelse mening og dybde. Æstetiske læreprocesser lægger op til sådanne processer, hvor man både forholder sig til sig selv og sin omverden i dobbelt forstand. De beskrevne teorier anvendes således til at beskrive spillet mellem individet og samfundet, og hvorledes disse ”former” hinanden.

Herefter følger et mere pædagogisk, og særligt psykologisk og filosofisk, blik på dannelse og læring. Gennem Alexander von Oettingen ønsker jeg at definere dannelse, og hvad denne betyder i en senmoderne kontekst. John Deweys uddannelsesfilosofi anvendes først og fremmest til at se nærmere på, hvad den aktive læring indebærer, og Knud Illeris’ læringsteori anvendes først senere med henblik på analyse af læringsudbyttet i de to første empiriske undersøgelser og for at forstå, at læring, ud over en kognitiv dimension, også indebærer en psykodynamisk og social dimen-

sion. Afslutningsvis vil jeg forsøge at komme med min egen definition af, hvad æstetiske læreprocesser er. Delkonklusionerne bruges først og fremmest til at opsummere min egen forståelse af de beskrevne teorier.

Den analytiske forståelsesramme omfatter to empiriske undersøgelser, som har til formål at belyse, hvad det er, æstetiske læreprocesser i tyskundervisningen kan bidrage med, særligt med den senmoderne samfundsudvikling for øje. Der inddrages teorier fra den teoretiske forståelsesramme, men også andre teorier og undersøgelser, som er relevante i denne sammenhæng. Mit ønske med disse empiriske undersøgelser er at belyse, hvad æstetiske læreprocesser kan i praksis, og hvad de ”gør” ved eleverne. Jeg ønsker således at belyse, at læring er mere end indhold og kognition. Det inddrager hele mennesket, også dets følelsesmæssige og sociale sider, og at æstetiske læreprocesser i tyskundervisningen kan have stor betydning, ikke bare for elevens faglige, men særligt identitets- og dannelsesmæssige udvikling. Mine refleksioner over de anvendte metoder til indsamling af empiri er beskrevet i et afsnit for sig selv før analysen af de empiriske undersøgelser. Rent metodisk-teoretisk belyser jeg mit problemfelt, herunder de empiriske undersøgelser, ud fra særligt psykologiske, pædagogiske og sociologiske perspektiver.

Diskussions- og vurderingsafsnittet, som er projektets sidste forståelsesramme for problemfeltet, behandler en række spørgsmål, som jeg finder centrale at belyse i dagens samfund: Skal vi med samfundets krav om øget faglighed, kreativitet og innovation tænke skole og uddannelse anderledes? Hvad kræves der af en sådan nytænkning? Hvordan kan æstetiske læreprocesser imødekomme samfundets krav og individets behov for refleksivitet? Disse vil jeg forsøge at diskutere ved bl.a. at inddrage rapporter, som særligt fremhæver æstetiske læreprocessers potentiale – også i et længere perspektiv. Sideløbende vil der også forekomme egne vurderinger af spørgsmålene.

Endelig konkluderes der på projektets problemfelt og til sidst perspektiveres der til yderligere emner og diskussioner, som kunne tages op til den mundtlige eksamen.

### 3. Teoretisk forståelsesramme

#### 2.1 Individualisering, kulturel frisættelse og øget refleksivitet – det senmoderne, refleksivt moderne samfund gennem sociologiske perspektiver

##### 2.1.1 En uddifferentieret og kompleks samfundsorden



I flere årtier og århundreder har mennesket ikke på samme måde som i nutiden været nødsaget til at tage stilling til sig selv, sin identitet og sin tilværelse. Samfundet siges at være komplekst og mangfoldigt, hvilket indebærer, at der er alt for meget at se til eller gøre i, mere end det er muligt at realisere, eller sagt på en anden måde: der er flere elementer, systemer, i den enkeltes omverden, end det er muligt for den enkelte at forbinde sig med (Rasmussen, 2004: 17). I det senmoderne (eller som Jens Rasmussen kalder det reflektivt moderne) samfund er en forståelse af tilværelsens utallige sfærer og sammenhænge som kausale forhold, altså som en et relativt simpelt forhold mellem årsag og virkning, ifølge den tyske sociolog Niklas Luhmann en illusion. Der er ikke ét overordnet, arkimedisk system for tilværelsen, som giver denne konsistens og sammenhæng, og som man kan udlede årsager og virkninger ud fra. Hvor man før i tiden havde sin religion eller sit lokalsamfund at falde tilbage på, der gav klare, tydelige og trivielle retningslinjer for, hvordan livet skulle forme og udvikle sig, findes sådanne ikke længere i det uddifferentierede samfund. I hvert fald ikke som noget alment gyldigt for hele samfundet og det enkelte individ.

I et sådant centerløst samfund, hvor intet kan beregnes som værende ontologisk, bliver der således et større behov for refleksivitet som erstatning for det modernes ”usikkerheder” (ibid.: 33). Evnen til at reflektere over os selv, måden hvorpå vi tænker, hvorfor vi tænker og handler, som vi gør, og hvordan vi virker på vores omgivelser, erstatter det traditionelle samfunds sikkerheder (Jacobsen, 2011: 50). Luhmann bruger i den forbindelse begrebet selvreferentielle, autopoetiske systemer, når han i sin systemteori bl.a. taler om psykiske systemer, altså individet i sig selv. Disse systemer er lukkede og bruger sit eget generaliserede medie, sine egne kriterier og bevidsthedsaktiviteter (tanker, følelser, forestillinger etc.) for den kommunikation eller de operationer, som finder sted i det pågældende system (Rasmussen, 2004: 36). Dette betyder bl.a., at man som lærer ikke kan regne med, at den enkelte elev lærer det, som oprindeligt var hensigten. Læringen sker så at sige ud fra det psykiske systems ”generaliserede medie”. Kan man således med den tilrettelagte undervisning, de fastsatte mål og evaluering ”styre” elevernes læreprocesser? Det handler måske snarere om, at eleverne bliver i stand til selv at ”styre” deres egen læring – og ikke mindst dannelse, da det i det uddifferentierede samfund bliver mere problematisk at tale om almen dannelse. Nogle taler i stedet for om selvdannelse (Hammershøi, 2012). Her kan æstetiske læreprocesser måske bidrage, da disse – som vi vil se senere – indebærer en refleksion af egne kriterier og bevidsthedsaktiviteter.

### 2.1.2 Selvets reflektive projekt - selvets etablering af egen identitet

Hos den britiske sociolog Anthony Giddens ses også referencer til Luhmann i forbindelse med samfundets uddifferentiering og individets refleksivitet ift. omverdenen. Giddens fremstiller en sociologisk modernitetsdiagnose med henblik på dannelse, der markerer overgangen:

- *Fra en dannelse med politiske mål og ambitioner til en afpolitiseret dannelse.*
- *Fra en dannelse udfoldet i institutioner til en dannelse frigjort fra institutionens bindinger.*
- *Fra en dannelse udfoldet som almen dannelse til selvdannelse.*
- *Fra en dannelsesstrategi begrundet i universelle instanser til en dannelse kautioneret i individets partikulære og hverdagslige dannelsesvisioner.*

(Hermann, 2000: 214)

Disse fire punkter hænger intimt sammen og viser, hvordan forholdet mellem samfund og individ har udviklet sig. Der er sket en langt større grad af individualisering, hvor individet er blevet ”kulturelt frisat”. Det indebærer, at det i højere grad er op til den handlingsrettede agent at skabe sin egen tilværelse og dannelse, forstået som det at give sin eksistens og sameksistens en human form (se afsnit 2.2.1). Giddens beskriver den ujævne udvikling af de traditionelle samfund til moderne samfund gennem tre grundlæggende dynamikker: **adskillelse af tid og rum**, **udlejring** og **refleksivitet**. Jeg vil i det følgende uddybe den sidste af de tre samfundstendenser, nemlig refleksivitet, da denne både kan suppleres som en forståelse af Luhmanns begreb om selvreferentielle, autopoetiske systemer og ikke mindst identitetsdannelse i det senmoderne samfund.

Ifølge Giddens kan intet retfærdiggøre sig med henvisning til tradition eller ydre instanser (ibid.: 222). Intet er således helligt, hvilket umiddelbart lyder befriende, men paradoksalt nok også ikke-befriende, da man ikke længere har nogle faste holdepunkter i tilværelsen. Her taler Giddens om selv-identitet; *selvet* forholder sig refleksivt til sin egen *identitet*. Han anvender særligt to begreber, der på en afgørende måde udstikker rammerne for en identitetsudvikling, nemlig *ontologisk sikkerhed* og *eksistentiel angst* (Giddens, 1996; Illeris, 2014: 76). I et skolemæssigt perspektiv søger eleven hele tiden en ontologisk sikkerhed, altså en grundlæggende opfattelse af at være et sammenhængende menneske, men på grund af senmodernitetens bestandige krav om fleksibilitet, innovation og omstillingsparathed, og ikke mindst de mange valg, som han konstant må træffe i løbet af en hverdag, kan han sættes i en situation, hvor han føler sig grundlæggende usikker og ude af stand til at opleve sin egen sammenhængende identitet, en situation Giddens kalder eksistentiel angst. Eleven vil hele tiden søge hen imod en situation af ontologisk sikkerhed og må derfor finde sig til rette i den nye situation

for at opnå denne. **Tillid** til ens nære omgivelser er i denne sammenhæng afgørende, hvis eleven skal udvikle sin identitet og kreativitet og i det hele taget begå sig i det senmoderne samfund (Giddens, 1996). Giddens definerer kreativitet i en senmoderne kontekst som: "[...] *evnen til at handle eller tænke innovativt i forhold til allerede etablerede aktivitetsformer*", således også i forhold til den ontologiske, identitetsmæssige ramme (ibid.: 55). Som jeg selv ser det med henblik på identitetsdannelse og kreativitet i det senmoderne samfund, bliver det således lærerens opgave at være bevidst om, hvor grænsen mellem en elevs odontologiske sikkerhed og den mulige eksistentielle angst er. Centralt er også, at der bliver skabt en tryghed og tillid i de grupper og i det fællesskab, som eleven er en del af; at eleven tør "udfordre" sin odontologiske sikkerhed og netop handle og tænke innovativt ift. allerede etablerede arbejdsformer, hvilket bliver centralt i en verden, som ikke længere giver klare retningslinjer for tilværelsen, men som kræver fleksibilitet, innovation og omstillingsparathed (Illeris, 2006). Med denne sociologiske-psykologiske optik vil jeg redegøre for en teori, der mere specifikt er rettet mod unge og dermed elever og undervisning i det senmoderne, nemlig *den gode anderledeshed*.

### 2.1.3 God anderledeshed og betydningen af det æstetiske i undervisningen

En lignende samfundsdiagnose som Giddens berører den tyske ungdomssociolog Thomas Ziehe også. Han har skrevet en bog, *Øer af intensitet i et hav af rutine*, en titel, som kan associeres med den tilstand, som mange mennesker og særligt unge befinder sig i, i det refleksivt moderne samfund. Ziehe taler i denne om tre reaktionsmønstre, som kendetegner nutidens samfund og særligt ungdommen, og som særligt udfordrer den enkelte lærer i praksis, nemlig *tematisering*, *informalisering* og *subjektivering* (Ziehe, 2004: 65ff). I en verden, hvor mønstrene for vores daglige liv er blevet mere uformelle, og hvor kontingens præger de mange valgmuligheder, som unge stilles overfor i dag, er de unge tilbøjelige til at søge mod deres egen indre verden og derved kun berøre og engagere sig i noget, som vedrører denne subjektive verden. De tre reaktionsmønstre ses derfor som et bolværk imod dominans fra udenforstående autoriteters side (ibid.). Det første reaktionsmønster vedrører de emner og det indhold, som de unge beskæftiger sig med. Det andet reaktionsmønster kaldes også plausibilitets-mønsteret og handler om at vide sig sikker på resultatet, inden man kaster sig ud i en længerevarende proces. Sidste reaktionsmønster udtrykker et stort ønske om selv-reference, og det typiske spørgsmål lyder: "Hvad har det med mig at gøre?" (ibid.). Ziehe taler i den forbindelse om egocentrisme, hvilket betegner den måde, hvorpå unge i dag erkender verden på, og hvilket kan oversættes med: "Hvorfor er hele verden ikke ligesom mig?". Ziehe understreger, at han ikke vil forfalde

til kulturpessimisme; tværtimod er det positivt, at de unge i langt højere grad end tidligere tager stilling til sig selv, reflekterer over egen situation og handler på den baggrund. Problemet bliver tydeliggjort, når de unge kun centrerer mod deres egen subjektive verden, og læreren også forsøger udelukkende at rette undervisningen hen imod denne identitetskurs. I værste fald kan en sådan kurs resultere i en for **tidlig identitetslukning** (ibid.: 73f).

Der er således behov for impulser, som modarbejder den kurs, hvor emner og indhold i skolen skal så tæt på de unge som muligt. Ifølge Ziehe er der behov for en vis portion decentralisering, en *god anderledeshed*, forstået som det at være i stand til at lære, at erkende forskelligheder (ibid.). En lærers opgave bliver således at ryste de veletablerede visheder, som præger de unge, således at de også åbner sig for nye indsigter og erfaringer. I den forbindelse kan æstetiske læreprocesser være meget gavnlige for undervisningen og for at mindske den kulturelle kløft mellem lærerens undervisning og eleverne (Hermann, 2000: 206f). Disse rummer for Ziehe et potentiale, som kan frigøres og gøres konstruktiv i fokuseringen på ens indre verden. Faktisk vil de ikke kun tilgodese elevens indre verden, men også den sociale, fordi de har fundet ud af mere om sig selv, og til dels den objektive verden, fordi de nye erkendelser kan overføres til andre sammenhænge og kontekster (ibid.). Jeg er i høj grad enig med Ziehe i denne optik, da ét af lærerens helt centrale *opgaver* ud fra denne kontekstforståelse må være at ”guide” sine elever hen til emner, områder o.a., hvor de ikke selv ville komme. Læreren skal fungere som en facilitator, der opbygger stilladser for elevens læreprocesser (Dysthe, 1997). Særligt i en samfundskontekst, som fremmer individualiseringen og reflektive processer, og som gør det svært for mange unge at bevæge sig ud over deres egen odontologiske sikkerhed og indre verden.

#### 2.1.4 Delkonklusion

Vi befinder os i et samfund, som ikke længere har ét overordnet, arkimedisk punkt for tilværelsen, men som derimod er uddifferentieret, og som ikke lægger op til almengyldige, universelle sandheder. Det betyder, at det enkelte individ i langt højere grad selv må tage stilling til sin egen tilværelse. Det har den fordel, at man nu mere er ”herre i eget hus” og selv kan træffe de beslutninger, som man finder vigtige og betydningsfulde for sin tilværelse. Modsat bliver individet dagligt stillet over for så mange valg, som han må forholde sig reflektivt til og vælge imellem. Det kan skabe en usikkerhed hos mange, måske endda en fastlåsning i allerede etablerede rutiner og vaner. Det bliver således i en undervisningsmæssig sammenhæng vigtigt med en vis portion *god anderledeshed*, hvilket bl.a. kan foregå gennem tilrettelæggelsen af æstetiske læreprocesser. Her spiller læreren en også en vigtig rolle.

## 2.2 Pædagogiske perspektiver på dannelses-, lærings- og erfaringsbegrebet

### 2.2.1 Dannelse i et før-moderne og moderne perspektiv

Ordet dannelse er selvsagt et meget abstrakt og for nogle meget konfust begreb, men stadig et essentielt begreb, som har betydning for vores måde at blive en del af det eksisterende samfund, og samtidig være med til at udvikle dette samfund. Alexander von Oettingen skelner mellem dannelse set i et før-moderne og et moderne perspektiv. I et før-moderne perspektiv bestemmes dannelsen ud fra en intakt meningstydning, hvor det står klart, hvilke værdier, den ældre generation skal videreføre til den yngre. Tilværelsens indretning og den enkeltes placering i samfundet retter sig så at sige efter en teleologisk, dvs. formålsbestemt orden og tydning. Dannelse og dannelsesprocesser er således inden for en før-moderne tankegang at komme i overensstemmelse med den mening, som allerede er etableret (von Oettingen, 2011: 66). Dannelse i en moderne tankegang er nærmere diametralt modsat den før-moderne tankegang. Her må det enkelte menneske selv give sin eksistens og sameksistens *en human form*, fordi det ikke længere lever i en intakt, men brudt meningstydning. Vi er i højere grad selv overladt til vores skæbne, forstået på den måde, at vi eksistentielt selv vælger, hvilke værdier og holdninger, som vi påtager os og udvikler. Forskellige filosoffer, som ofte nævnes som vigtige bidragsydere til den moderne dannelsesforståelse, fx Jean Jacques Rousseau, pointerer, at barnet selv skal lære at formgive sin fremtidige tilværelse gennem de erfaringer, som han/hun gør sig (Imsen, 2012: 74ff; von Oettingen, 2011: 66). Filosofen Platon taler gennem sin såkaldte hulelignelse om dannelse som omvendelse og livsforandrende, og vejen til den erkendelse og indsigt, som dannelsen indebærer, er møjsommelig og pinefuld, en proces som ud fra en psykologisk diskurs kan sammenlignes med Jean Piagets begreb om akkommodation (Illeris, 2006: 50; Schaffer, 2005: 210) og Knud Illeris' begreb om transformativ læring (Illeris, 2006, 2013, 2014). Filosof og sprogforsker Wilhelm von Humboldt omtaler dannelse som det at komme til forståelse af sig selv og den verden, som man er en del af, og understreger dermed den dialektik, som foregår mellem det enkelte menneske og den omgivende verden. Som jeg ser det, og som også ligger til grund for min inddragelse af von Oettingens forståelse af dannelse, kan æstetiske læreprocesser netop bidrage til at give sin eksistens en human form, da, som vi senere vil se, eleven kan opnå nye erkendelser og erfaringer, som førhen enten var implicit viden eller fuldstændig fraværende for bevidstheden. Sammenholdt med de ovenstående skitserede sociologiske teorier bliver det særligt relevant i en senmoderne kontekst at give sin eksistens og sameksistens form.

### 2.2.3 Vækst, vækst og vækst – et spørgsmål om ”learning by doing”

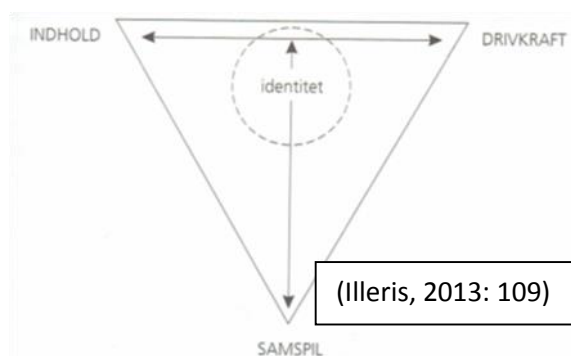
Den amerikanske uddannelsesfilosof John Dewey (1859-1952) understregede sin i tid, at eleven selv skulle handle aktivt for at lære noget – og derigennem udvikle sig. Udvikling handlede ifølge Dewey ikke om at nå til noget endeligt eller uforanderligt gennem et medfødt ”kim”, som Immanuel Kant bl.a. formulerede det, men snarere om vækst, som der ikke er noget endegyldigt mål for. Hos Dewey var det eneste mål for vækst mere vækst (Imsen, 2012: 81f). Skolen skulle så at sige fungere som et sted, hvor samfundet og skolen blev koblet sammen, hvor skolen blev et rigtigt samfund i sig selv, og hvor eleverne gjorde sig erfaringer med demokrati som livsform med fokus på fællesskab og respekt for andre mennesker. Her blev den såkaldte problemmetode essentiel, hvor eleven gennem egne erfaringer og derigennem assimilerer lærestoffet (Imsen, 2012: 83; von Oettingen, 2011: 95); en metode som i dag danner baggrund for projektorienteret undervisning. Således Deweys slagsord *learning by doing*. Nyere undersøgelser understøtter Deweys påstand om, at børn og mennesker generelt lærer meget gennem aktivitet og erfaring. Således fremhæver Dieter Kirsch i sin bog om *Szenisches Lernen* (2013) følgende:

„Der Mensch behält von dem, was er liest, 10 %, von dem, was er hört, 20 %, was er sieht, 30 %, von dem aber was er selbst ausführt, 90 %“ (Kirsch, 2013: 23).

Den *aktive* læring, hvor det at lære kommer fra elevens side, handler altså om en konstruktion og rekonstruktion af erfaring. Den skabes gennem en dialektik mellem elevens egen aktivitet og de fysiske og sociale omgivelser. Denne forståelse ser jeg som central i forhold til æstetiske, praktisk musiske læreprocesser, da, som vi senere vil se, disse læreprocesser især handler om at give sin indtryk et udtryk i en fysisk og social sammenhæng. Dermed bevæger vi os nu over i en mere psykologisk retning, hvor vi endnu nærmere vil indkredse læringsbegrebet.

### 2.2.4 Læringens tre dimensioner: *Indhold, drivkraft og samspil* og transformativ læring med henblik på identitetsudvikling

De fleste forskere er i dag enige om, at der indgår flere forskellige processer, såvel kognitive, emotionelle og sociale, når individet lærer. Professor Knud Illeris forsøger med sin læringstrekant at skildre læringens tre afgørende dimensioner, som alle gør sig gældende i en hvilken som helst given læreproces (Illeris, 2006).



Læringstrekanten kan betegnes eklektisk og helhedsorienteret, idet Illeris inkorporerer flere af tidens - særligt psykologiske og sociologiske - retninger i én samlet model. Den består først og fremmest af to processer, en tilegnelses- (vandret) og en samspilsproces (lodret). Førstnævnte foregår på individuelt plan og er primært af biologisk karakter. Her ses en såkaldt dobbelthed bestående af en *indholds- og drivkraftdimension*, der begge spiller ind samtidigt, når den enkelte lærer. Det nye læringsindhold bliver forarbejdet med allerede eksisterende strukturer eller med Jean Piagets udtryk ”skemaer”, således at det nye stof assimileres eller mere vidtgående: akkommoderes eller transformeres.

Læringsforskningen har traditionelt overvejende beskæftiget sig med indholdsdimensionen, som omhandler kognition i bred forstand (fornuften; viden, tænkning, forståelse, hukommelse og erkendelse), men i de senere år har det følelsesmæssige dimension fået en større betydning. Ovenstående model skildrer således det følelsesmæssige, her drivkraften, som værende af vital betydning for læreprocesser, og som Illeris også pointerer, kræver læringen en mobilisering af mental energi, som stræber efter at opretholde individets mentale og kropslige balance (Illeris, 2006: 41). Neuroforskningen peger ligeledes på det limbiske system i hjernen (hjernens ”følelsescentral”) som værende af afgørende betydning for, hvorvidt indholdet kan lagres i hjernen: *”Emotionen haben Motivationsfunktion [...], sie steuern unsere Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und haben direkten Einfluss auf die Speicherung von Gedächtnisinhalten”* (Grein, 2013: 71).

Læringens tredje dimension, ud over indhold og drivkraft, er samspilsdimensionen. Karakteren af dette samspil er altid socialt og samfundsmæssigt formidlet og omhandler individets samspil med den omgivende verden, der gør sig gældende på to niveauer: det nære, sociale niveau og det overordnede samfundsmæssige niveau. Samspillet har forskellige former (perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed og deltagelse) og er fundamental for læreprocesser: *”... jo mere aktiv man er, og jo mere man engagerer sig, des større er chancen for, at man lærer noget væsentligt, og at man lærer det på en måde, så man kan huske det og bruge det i relevante sammenhænge”* (Illeris, 2006: 113).

Illeris fremhæver i sit arbejde forskellige læringsformer, men fokuserer særligt på de transformative læreprocesser og identitet, da disse læreprocesser bliver centrale i en senmoderne kontekst med større krav om fleksibilitet, innovation og omstillingsparathed. Grundlæggende kan man sige, at transformativ læring *”omfatter al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet”* (Illeris, 2013: 67). Illeris trækker særligt tråde til amerikaneren Jack Mezirow, som definerer transformativ læring som *”ændringer i meningsperspektiver, referencerammer og mentale vaner”*. Den

transformativ læring foregår, som det fremgår af figuren på forrige side, i et samspil mellem tilegnelsesprocesserne og de sociale processer og finder særligt sted i personlighedslaget, som omgiver kerneidentiteten, og som Illeris definerer som: ”*hvem man gerne vil være og fremstå som i relation til omverdenen*” (ibid.: 112f). Illeris kobler også den transformativ læring sammen med kompetenceudvikling i det senmoderne. Denne kobling ønsker jeg at udspecificere nærmere til den endelige eksamen.

### **2.2.6 Delkonklusion**

Mit valg af teori og teoretikere er naturligvis bevidst udvalgt og implicerer et bestemt syn på mennesket, på sprog og på læring. Med valget af Dewey og von Oettingen ud fra mere filosofiske perspektiver og Illeris ud fra et psykologisk perspektiv mener jeg selv at udøve en mere aktivitetspædagogisk position, hvor min holdning er, at man bedst lærer gennem ens omgang med verdenen og dermed sig selv. Man skal være aktiv for at lære noget, ikke kun kognitivt, men også med følelser og det praktiske og sociale. De beskrevne teorier er på trods af forskellige teoretiske udgangspunkter fælles om, at det er gennem individets aktive omgang med verdenen, og verdenens indvirkning på individet, at dannelse og læring muliggøres. Dette lægger til grund for særligt de æstetiske læreprocesser, da eleven præger sig selv og omverden, og omverdenen præger eleven. Hermed vil vi nu forsøge at definere æstetiske læreprocesser.

## **2.3 Æstetik og læring – et tilnærmet definition af æstetiske læreprocesser**

Vi vil nu forsøge at nærme os en mere konkret forståelse af, hvad æstetiske læreprocesser ud fra såvel psykologiske som sociologiske perspektiver indebærer. Anthony Giddens’ teori om det senmoderne beskrives også som en strukturationsteori, hvor samfundet og individet gensidigt påvirker hinanden. Det samme blik har den norske seminarielektor Hansjörg Hohn på æstetiske læreprocesser, som han beskriver i en socialiseringsteoretisk kontekst. For Hohn beskrives æstetisk virksomhed som værende en uerstattelig erkendelsesvej, som ikke kun kan bidrage til tilegnelse af særlige færdigheder, men som i høj grad også kan bidrage til tilegnelse af følelsesmæssig og kropsligt forankret viden (Austring & Sørensen, 2006: 81); viden som Hohn også kalder *subjekt-i-verden-viden*, hvor individet udvikler en viden om sig selv i en samfundsmæssig kontekst (ibid.: 219). Særligt i en kontekst, hvor det enkelte



individ må lære at agere inden for kompleksitetens rammer og i langt højere grad end tidligere selv bidrager til sin egen identitetsdannelse, synes det at være afgørende at tilegne sig en sådan viden. Hohr opererer med tre læringsmåder, som alle mennesker indgår i for at socialisere os i den sociale og historiske kontekst, som vi er en del af (ibid.: 83).

Den første læringsmåde er *den empiriske*. Denne læringsmåde tager mennesker først i anvendelse, og den udvikles først og fremmest gennem vores *sansers* møde med verden. Vi smager på noget, hører noget, mærker noget, dufter noget. Den viden, som er et resultat heraf, lagres i vores indre mentale skemaer som implicit, førsymbolsk viden og er kropsligt og følelsesmæssigt forankret.

Den anden læringsmåde er *den æstetiske*. Denne betegnes som den virksomhed, hvor den enkelte aktivt udforskende sætter æstetisk medierede udtryk på sine sanselige og følelsesmæssige oplevelser af verden. Den enkelte kan eksempelvis ud fra en given impuls skabe et æstetisk udtryk som fx en sang, et digt eller et rollespil, hvor han/hun bearbejder impulsen, som så giver mulighed for læring og erkendelse. Austring og Sørensen hævder bl.a., at det æstetisk medierede udtryk kan være med til at give den implicite, førsymbolske viden form og gennem italesættelse heraf gøres bevidst om denne viden. Den æstetiske læringsmåde taler altså til *følelserne* og giver disse ”form”. Læringsformen er så at sige *transcenderende* ved at overskride sig selv.

Den tredje og sidste læringsmåde er *den diskursive*. Denne udvikles sidst i rækkefølgen, men etableres allerede i de tidlige barneår. Her lærer barnet i samspil med sine omgivelser at anvende teoretiske termer og analysemodeller gennem sproget som redskab til kategorisering af og kommunikation om verden (ibid.: 102). Den diskursive læringsmåde er først og fremmest en følelsesneutral, abstrakt forståelsesramme, hvor vi sprogliggør vores erfaringer, og hvor vi gøres bevidste om disse.

Med denne socialisationsteoretiske udlægning af de tre grundlæggende læringsmåder for det enkelte menneske vil jeg definere de æstetiske læreprocesser som det at *sanse, føle og opleve* noget, som gør indtryk på den enkelte. Læreprocessen fortsætter imidlertid ved at give sine indtryk, sin ”førsymbolske viden”, form ved at *udtrykke, optræde* eller *skabe* noget, som resulterer i et æstetisk udtryk. Indtrykket bliver således bearbejdet til et udtryk. Afslutningsvis sprogliggøres og reflekteres over selve processen og resultatet i fællesskab med andre. Læreprocesserne er således holistiske og helhedsorienterede, da de ikke kun inddrager en diskursiv læringsmåde, men også den empiriske og æstetiske læringsmåde, som er *mindst* lige så vigtige for vores viden, erkendelse og forståelse af og socialisering i verden.

Jeg har i projektet valgt at sidestille æstetiske læreprocesser med det praktisk-musiske. Det praktisk-musiske drejer sig først og fremmest om inddragelsen af sanserne og hænderne, hvor

eleven oplever en tilfredsstillelse og glæde ved anvendelsen af disse. Om den praktisk-musiske dimension i undervisningen skriver *Fælles Mål* (2009) således:

*”De praktisk-musiske aktiviteter er den del af undervisningen, der udfordrer det hele, skabende menneske, og som involverer alle sanser og dermed giver mulighed for at udnytte flere læringsstrategier”* (Undervisningsministeriet, 2009b).

I faghæftet for faget tysk benævnes arbejdet med de æstetiske læreprocesser den praktisk-musiske dimension, som med dette citat lægger op til en holistisk opfattelse af læring og tilgang til mennesket. Dette lægger min definition af æstetiske læreprocesser sig også op til, da de indtryk, som eleven gør sig, er hans egne, og de udtryk, som efterfølges skabes, fx i form af et maleri, en tegneserie eller et dramastykke, danner baggrund for refleksion. Endvidere skriver Kirsten Meisner Christensen i en artikel ”Det handler om nærvær” om *musisk* undervisning:

*”Det drejer sig snarere om at indse, at forudsætningen for en musisk undervisning er, at man som lærer kan levendegøre undervisningens indhold, så eleverne bliver nærværende”*  
(Christensen, 1999: 55).

Der skabes således, som jeg ser det, et engagement, et nærvær, et ”flow” hos eleven, som gør indholdet levende, og som resulterer i en personlig optagethed af det givne stof. Af denne grund har jeg valgt at sidestille det praktisk-musiske med de æstetiske læreprocesser, da det inddrager sanserne og det kropslige, men også fokuserer på engagementet og drivkraften i læreprocesserne.

Det står klart, at ”det hele menneske”, de holistiske læreprocesser og den æstetiske erfaring i høj grad involverer den enkelte elev og dennes personlighed og identitetsudvikling. Identitetsudviklingen sker netop i mødet mellem de to dobbeltpile i Illeris’ læringstrekant (se model i afsnit 3.2.3), hvor man kan sige, at de sanser og indtryk, som eleven tilegner sig gennem samspilsprocessen med omverdenen, bliver bearbejdet kognitivt og emotionelt i tilegnelsesprocessen. Det sker ved at give de tilegnede indtryk et udtryk, fx i form af en skulptur eller en historie, som bidrager til elevens biografi, der tolker og tilskriver indtrykket en betydning ud fra eget livsforløb (Illeris, 2006: 149f). En efterfølgende refleksion skal sprogliggøre og bevidstgøre eleven om det skabte udtryk, fx gennem logbogsskrivning, hvor man gør sig refleksioner over egne læreprocesser. Den helhedsorienterede

læring bidrager således til den enkelte elevs identitet. Den ”gør” noget ved mennesket – både indadtil (selvet) og udadtil (personligheden).

### 2.3.3 Delkonklusion

Med mine egne ord kan æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser således defineres som en bearbejdelse af indtryk til æstetiske udtryk, som danner en ramme for kommunikation og refleksion herom. Inden for denne ramme bliver nærværet, forstået som en følelsesmæssig involvering hos såvel eleverne som læreren, central. De æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser inddrager også Illeris’ tre læringsdimensioner og bidrager ligeledes til identitetsdannelse i et senmoderne samfund, da læreprocesserne involverer ”det hele menneske” og dennes omgang i og fortolkning af verdenen.

## 4. Analytisk forståelsesramme

Der har i mange år hersket et skel mellem det ”boglige”, akademiske tradition på den ene side, som i høj grad appellerer til fornuften, det kognitive, og den æstetiske, mere praktisk-orienterede tradition, som mere relaterer til følelser og sanserne. René Descartes fremhæves oftest som den, der særligt markerede skellet mellem fornuften og følelserne: *Cogito ergo sum* (”jeg tænker, altså er jeg”). Hermed fremhæver Descartes, at det er tænkningen, det kognitive, som definerer vores eksistens. Immanuel Kant har ligeledes påpeget, at det er fornuften, rationaliteten, som mennesket skal betjene sig af løserive sig fra sin umyndighed. Menneskets natur er således blevet splittet i to, som gør sig gældende til den dag i dag. Hansjörg Hohr bruger i den forbindelse udtrykket *det spaltede og tingsliggjorte menneske*, hvor han ekspliciterer, at virkelighedsreferencen bliver nedprioriteret - og med den hele den følelsesmæssige, menneskelige tilgang til verden (Austring og Sørensen, 2006: 141). Som tidligere fremhævet i forbindelse med definition af æstetiske læreprocesser, bliver det altså den diskursive læringsmåde, som opprioriteres ift. de to andre læringsmåder; på trods af at alle læringsmåder er lige vigtige ift. vores erkendelse af og omgang med verdenen (ibid.). Hohr kritiserer især den nuværende uddannelsestænkning for at være præget af et dualistisk menneskesyn, hvor mennesket deles op i to forskellige størrelser, nemlig i hhv. tanker og følelser. Nyere forskning peger derimod på, at den følelsesmæssige spiller en afgørende rolle ift. læring og erkendelse, og at de to størrelser snarere er integrerede og *ikke* adskilte (Aarøe, 1998; Goleman, 2014; Grein, 2013; Xanthos, 2013; Illeris, 2006, 2014). Man kan derfor spørge, hvorfor hele uddannelsessystemet og -tænkningen, som Hohr hævder, fortsat overvejende er præget af en diskursiv tilgang til læring og erkendelse, og om det så ikke er

nødvendigt at ændre den nuværende tænkning og reformere det nuværende system. Dette er en diskussion, som jeg ønsker at se nærmere på senere i projektet.

I det følgende vil jeg se nærmere på to empiriske undersøgelser, som særligt har fokuseret på de æstetiske læreprocesser i tyskundervisningen. Jeg vil fremhæve og analysere de resultater, som har gjort sig gældende og afslutningsvis konkludere, hvilken betydning disse har ift. til den samfundsforståelse, som jeg beskrev i den teoretiske forståelsesramme. Først en kortere ”metabeskrivelse” af mine metoder til empiriindsamling.

#### **4.1 En kortere metabeskrivelse af opgavens empiri og metoder**

I afsnittet om læse- og metodevejledning har jeg mere detaljeret beskrevet mine teoretiske perspektiver for problemfeltets belysning. Her redegjorde jeg for, at feltet først og fremmest belyses ud fra psykologiske, sociologiske og til dels også filosofiske perspektiver; med den begrundelse, at jeg ser mennesket i et dialektisk forhold til omverdenen, og at samfundet derved også påvirker individet og vice versa. Samfundet og individet ændrer sig således i forhold til hinanden. Følgende empiriske undersøgelser baserer sig også på disse antagelser.

Den første empiriske undersøgelse omhandler ordforrådstilegnelse gennem bevægelse og æstetiske udtryksformer. Undersøgelsen er kvantitativ og udforsker først og fremmest udbredelse og statistiske sammenhænge for de undersøgte fænomener (Nielsen m.fl., 2010). Formålet med undersøgelsen er at undersøge, om der er sammenhæng mellem ordforrådstilegnelse og æstetiske udtryksformer ift. mere passive, deduktive opgaver, og om bevægelse spiller en rolle ift. tilegnelse af ordforråd. Rent videnskabsteoretisk og ontologisk indtager jeg et mere positivistisk syn på viden om verden, hvor genstanden, som undersøges, her eleverne, beskrives objektivt. Min epistemologiske tilgangsmåde er således at forklare sammenhænge mellem de to indfaldsvinkler, hvorpå man tilegner sig et givent ordforråd og samtidigt forsøge at forklare, hvilke årsagerne der ligger bag de virkninger, som der gives udtryk for. En væsentlig problemstilling, som jeg finder væsentlig at nævne i denne sammenhæng, er det såkaldte induktionsproblem, som den kritisk rationalistiske Karl Popper var ophavsmand til (Brinkkjær og Høyen, 2011: 69f). Med denne sætter Popper spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er muligt at objektivisere og generalisere. Den som undersøger et bestemt fænomen vil ifølge Popper altid have et bestemt blik på fænomenet, altså en slags på forhånd antaget teori eller hypotese, og det problematiserer i høj grad den objektivisering og generaliserbarhed, som positivismen efterstræber.

Denne iagttagelse er jeg i høj grad enig i. Min inspiration til undersøgelsen stammer netop fra undersøgelser og forskning, som viser, at bevægelse og æstetiske udtryksformer har indflydelse på tilegnelsen af ordforråd. Jeg har derfor været særligt påpasselig med at drage forhastede konklusioner, også når forskning i forvejen peger på, at der er en sammenhæng mellem de elementer, som undersøges. Konklusionen skal være åben for falsifikation, som Popper siger (ibid.), bl.a. ved at se på nogle af de fejlkilder, som har spillet ind med henblik på undersøgelsens udførelse. Jeg vil derfor også forholde mig skeptisk til de resultater, jeg kommer frem til.

Den anden empiriske undersøgelse indhenter sin empiri fra en elevs logbog. Logbogen har til formål at følge en elev gennem et forløb i tysk og forsøge at udlede udviklingstræk, særligt psykologiske og pædagogiske, gennem en tilrettelæggelse af undervisning i tysk, som muliggør æstetiske læreprocesser; i dette tilfælde særligt gennem drama. Undersøgelsen er kvalitativ, i og med undersøgelsen stræber efter at udforske en persons opfattelse af et emne, deres måde at ræsonnere på, og hvad de tænker, føler, oplever o. lign. (Nielsen m.fl., 2010: 77). Selvom det ikke her er muligt at generalisere bredt, giver undersøgelsen ikke desto mindre en mere dybdegående og subjektiv viden, som den førstnævnte undersøgelse ikke uden videre uddybning giver. Hermed indtager jeg også et andet videnskabsteoretisk udgangspunkt, som snarere er fænomenologisk og hermeneutisk. Her er hensigten først og fremmest at forstå, hvilken betydning æstetiske læreprocesser kan have for den pågældende elev. Viden ses således her som noget værende forankret i menneskets bevidsthed og krop, og det er netop denne viden, jeg forsøger at forstå. Logbogen som metode har den fordel, at den giver læseren (og i sidste ende også eleven) et indblik i denne elevs refleksioner og udvikling over et givent forløb (jf. de indtryk, som eleven får, og de udtryk, som skabes). Ud fra et socialkonstruktivistisk syn kan man også argumentere for, at eleven gennem sit sprog og fokus på ny læring og positive oplevelser kan danne sig et mere positivt syn på den kontekst, som han/hun er en del af. Til analyse af empirien kan logbogen som metode dog have den begrænsning, at den ikke nødvendigvis leverer mere grundige svar. Her ville det være oplagt at have suppleret logbogen med et (mundtligt) interview for yderligere at få indblik i en elevs refleksioner og udviklingsproces. Dette har jeg dog ikke inddraget i projektet.

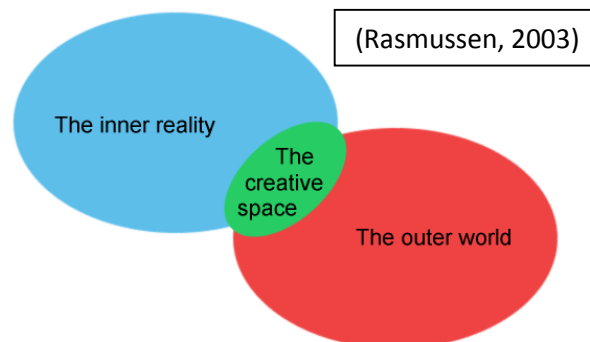
Til sidst vil jeg gerne fremdrage, at jeg har gennemført og analyseret et interview med en lærer på Lyne Friskole om de æstetiske, praktisk-musiske læreprocessers eksploitering i praksis. Denne har jeg ikke yderligere behandlet her pga. projektets begrænsede omfang. Selve analysen af interviewet ønsker jeg at belyse yderligere til den endelige eksamen. Sekvenser fra transskriberingen og meningskondenseringen er vedhæftet som bilag.

## 4.2 Analyse af tre udvalgte empiriske undersøgelser på Lyne Friskole

### 4.2.1 Det potentielle rum og samspillet mellem subjekt-verden og objekt-verden

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki har fremstillet en dannelsesteori, som i dag er bredt anerkendt i verden (von Oettingen, 2011). Den kategoriale dannelse skal forstås som den dannelse, som giver individet nye erfaringer, nye kategorier om man vil, til at forstå den verden, som man er en del af. Man overskrider, transcenderer, sin såkaldte ”væren” ved at blive konfronteret med sin ”ikke-væren”. Den tyske hermeneutiker Hans-Georg Gadamer taler eksempelvis om horisontudvidelse. En lignende betragtning indtager Donald W. Winnicott også, blot ud fra psykologiske perspektiver. Winnicott taler om det potentielle rum i forbindelse med menneskets anvendelse af symbolsk form og æstetisk virksomhed. Ifølge Winnicott lever vi hver især i en såkaldt *subjekt-verden*, som er personlig og subjektiv, omgivet af en ydre kontekstuel verden, kaldet *objekt-verdenen* (Austring og Sørensen, 2006: 108f). Mellem disse to verdener befinder sig et kreativt rum, det potentielle rum, sig, som bliver den ”arena”, hvor individet bygger bro mellem de to verdener gennem overgangsobjekter og dermed bearbejder udefrakommende indtryk. Det potentielle rum er relationelt og udvikles i første omgang ud fra individets tillid til de nære personer i omgivelserne, hvor der skabes en overenskomst om et bestemt overgangsobjekt, baseret på tillid (ibid.). Her ser jeg mange potentielle muligheder med drama i tyskundervisningen.

I min femte praktikperiode på Lyne Friskole i begyndelsen af 2015 valgte jeg at gennemføre et 8 ugers forløb i tysk i to klasser med særligt fokus på æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser – en 6./7. klasse og en 8. klasse. Her anvendte jeg forskellige lege, spil, sange, aktivitetsformer med bevægelse og dramatiseringer. Drama, som jeg især i 8. klasse har anvendt som pædagogisk metode til arbejdet med æstetisk virksomhed og personlighedsudfoldelse, er efter min mening et meget godt værktøj, når hensigten er at fremme interaktionen mellem objekt-verden og subjekt-verden. Rollerne i drama-stykket kommer til at fungere som overgangsobjekter, som skaber forbindelsen mellem de to verdener, og som giver mulighed for at bearbejde udefrakommende indtryk. Gennem en stor del af perioden arbejdede vi med tyske eventyr, bl.a. ”Hänsel und Gretel”, ”Der süße Brei” og behandlede de almenmenneskelige problemstillinger, som eventyr ofte belyser. Her har disse problemstillinger, de ”flade” figurer i eventyrene og tekstens ”Leerstelle”, altså tomme pladser, givet eleverne mulighed for at arbejde kreativt med de roller, som de har skullet dramatisere og dermed skabt ”et potentielt



frirum” mellem figuren og den enkelte elev. Det har således dannet grobund for nye, såvel faglige som mere personlige, indsigter.

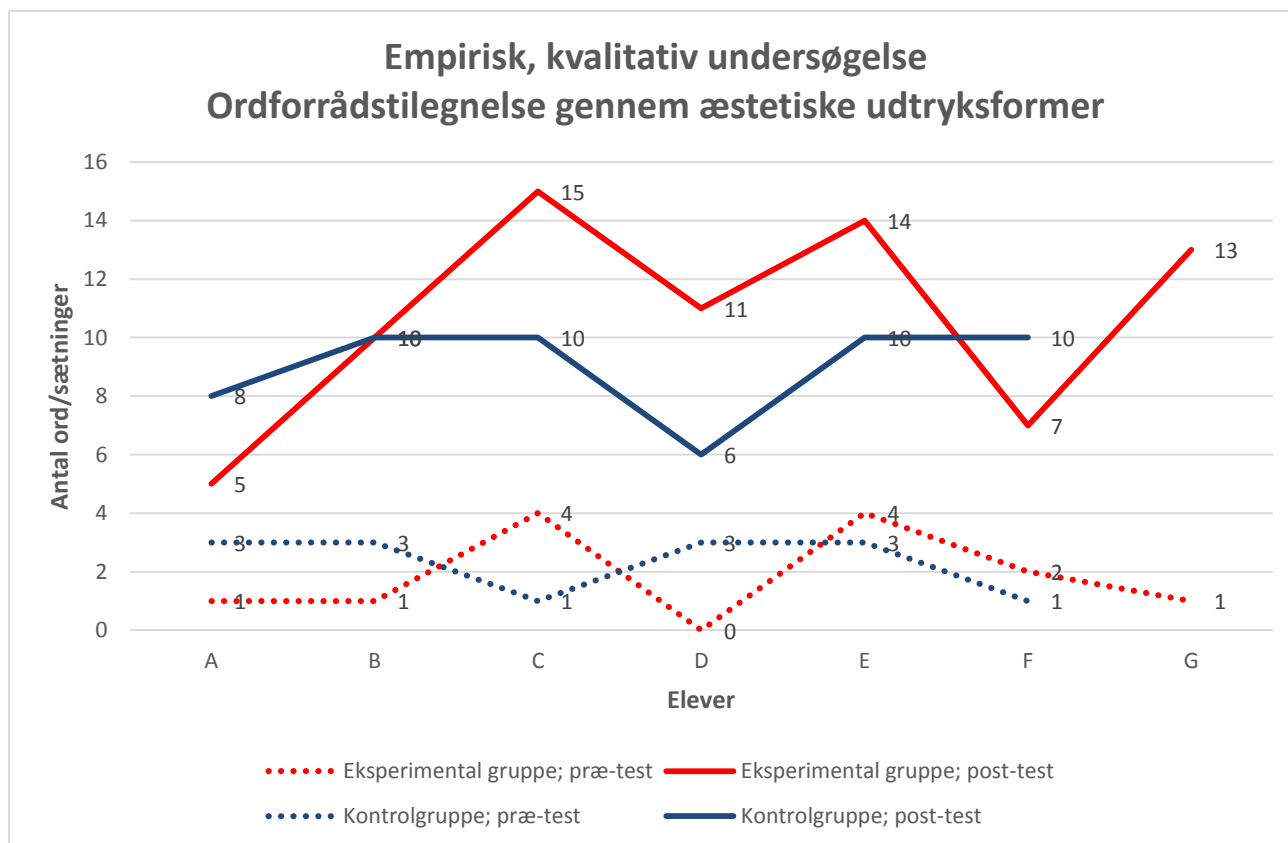
Med denne korte teoretiske og praktiske udlægning vil jeg nu beskrive og analysere to empiriske undersøgelser, som har haft direkte forankring i mit praktiske virke på Lyne Friskole – en undersøgelse om ordforrådstilegnelse gennem æstetiske udtryksformer, og en undersøgelse om drama som et pædagogisk værktøj til at fremme en elevs identitetsdannelse og kreativitet gennem brug af æstetiske, særligt kropslige udtryksformer og drama.

#### **4.2.2 Empirisk undersøgelse 1: Fremmer inddragelsen af bevægelse og æstetiske udtryksformer ordforrådstilegnelsen i tyskundervisningen?**

En række sprogforskere ser tilegnelsen af ordforråd som en central del af fremmedsprogstilegnelsen, hvis et menneske skal udvikle kommunikativ kompetence på et fremmedsprog (Henriksen, 1995; Stæhr, 2009). Det bliver specielt vigtigt i begynderundervisningen, som for tysk allerede i grundskolen finder sted i 5. klasse, at eleven tilegner sig et solidt ordforråd og bliver i stand til at koble disse sammen til forståelige udtryk, således at han bliver i stand til at producere sprog og dermed kommunikere sine budskaber i interaktion med andre. Ud fra en didaktisk og pædagogisk vinkel bliver det interessant og væsentligt, på hvilke måder eleverne i grundskolen bedst muligt kan tilegne sig et sådant solidt ordforråd. Som den tyske lingvist Marion Grein påpeger, så er mange forskellige læringsvariabler på spil, når man tilegner sig et givent stof, heriblandt læringsstile, holistisk og analytisk tænkning, introvert- og ekstroverthed og visuelle, auditive og kinæstetiske hukommelseskanaler (Grein, 2013: 27ff). Inddrager man mere helhedsorienterede aktiviteter i undervisningen, som i videst muligt omfang inkorporerer alle disse læringsvariabler, ville eleven ud fra et neurodidaktisk perspektiv danne sig et neuralt netværk, som bliver mere komplekst, og som nemmere lagres i langtidshukommelsen. Særligt hvis aktiviteterne opleves positivt og motiverende (ibid.; Horkenborg, 2015).

Forestående empiriske og kvalitative undersøgelser har ordforrådstilegnelse gennem bevægelse og æstetiske udtryksformer i fokus og blev gennemført i en 6./7. klasse med ti elever. Selve forskningsdesignet er taget fra L.S. Freundts (1990) undersøgelse om virkningerne af fælles problemløsning (se Schaffer, 2005: 271). Klassen blev delt op i to grupper, en eksperimentel gruppe, som skulle indøve et bestemt ordforråd (ni ord) fra et eventyr (”Hänsel und Gretel” af brødrene Grimm) gennem bevægelse ved at skabe såkaldte ”kropslige billeder”, og en kontrolgruppe, som skulle indøve samme ord-

forråd som den eksperimentelle gruppe, blot gennem skriftlige, mere passive opgaver. Den eksperimentelle gruppe skulle således lave en skulptur med bevægelse, som de andre i gruppen skulle gætte ordet til. Kontrolgruppen kunne vælge frit imellem individuelt arbejde eller gruppearbejde. Begge grupper fulgte den samme procedure. Der blev gennemført en test forud for aktiviteten, eleverne læste derefter teksten og indtalte denne på mobiltelefon med fokus på indlevelse i rollerne. Kun de indledende ordforrådsaktiviteter var altså forskellige. Forud for undersøgelsen var min hypotese, at den eksperimentelle gruppe ville være i stand til at fremkalde flere ord end kontrolgruppen, da ordene forgrener sig anderledes og mere komplekst i hjernen hos eleverne i den eksperimentelle gruppe end hos eleverne i kontrolgruppen (se figur i bilag, B1; Horkenborg, 2015). Det skal til sidst siges, at der står 16 ord/sætninger i y-aksen, selvom jeg lige før har nævnt, at eleverne skulle indøve 9 ord. Dette skyldes, at de ni ord, som skulle indøves, også indgår i sætninger, nemlig syv sætninger. Disse skulle ikke indøves, men var en del af selve præ- og post-testen. De endelige resultaterne kom til at se således ud:



Undersøgelse gennemført d. 16.-17. februar 2015 i 6./7. klasse på Lyne Friskole, Ringkøbing Kommune



Der viser sig at være en større, dog snæver, tilegnelse af ord hos den eksperimentelle gruppe (e, den røde farve) end hos kontrolgruppen (k, den blå farve). Beregner man middeltallet,  $M$ , for de ord, som hver gruppe har tilegnet sig, ser det således ud:

$$M(e) = \frac{5 + 10 + 15 + 11 + 14 + 7 + 13}{7} = 10,71 \approx 11$$

$$M(k) = \frac{8 + 10 + 10 + 6 + 10 + 10}{6} = 9$$

Der viser sig altså at være en difference på ca. to ord (11 minus ni), hvilket umiddelbart ikke virker som en speciel stor forskel. Ser man imidlertid nærmere på resultatet, kan der fremhæves nogle interessante pointer i henhold til ovenstående hypotese. For det første havde eleverne i kontrolgruppen et bedre udgangspunkt efter præ-testen, da flere eleverne i kontrolgruppen gennemsnitligt kunne fremkalde flere ord end den eksperimentelle gruppe. Muligvis ikke det store forspring ift. den eksperimentelle gruppe, men ikke desto mindre en forskel. Samtidig er differencen mellem eleverne i hver gruppe også bemærkelsesværdig. Eleverne A(blå), B(blå) og C(blå) har været blandt de sprogligt stærkeste i klassen, og selvom de når op på højeste niveau i kontrolgruppen, nemlig hhv. 8 og 10, når de alligevel ikke så højt op, som de mere sprogligt gennemsnitlige elever i den eksperimentelle gruppe, der alligevel formår at fremkalde flere ord end A(blå), B(blå) og C(blå). Flere elever i den eksperimentelle gruppe overskrider eksempelvis kontrolgruppens højeste resultat, og nogle af de sprogligt svagere elever formår alligevel at score betydeligt højere sammenlignet med de sprogligt svagere elever i kontrolgruppen (sml. B(rød) og D(rød) med B(blå) og D(blå)). Samlet set tyder undersøgelsen altså på et forspring til den eksperimentelle gruppe på forskellige områder. Forskning understøtter også hypotesen om, at mere helhedsorienterede aktiviteter fremmer ordforrådstilegnelsen, da det neurale netværk for et ord forgrener sig mere bredt og komplekst på hjernens neo-cortex og vil lettere kunne fremkaldes end hos et neuralt netværk, der er dannet på baggrund af audiovisuelle virkemidler (Grein, 2013: 71). Jeg oplevede desuden et stort engagement hos den eksperimentelle gruppe, hvor alle var engagerede og gjorde meget ud af at finde det ”rette kropslige billede”, også de mere sprogligt svagere elever. Også her peger forskningen på, at ordene vil huskes bedre og kunne fremkaldes hurtigere, hvis oplevelsen opleves positivt: *”Die Studie von Canli et al. (2002) hat bereits deutlich gezeigt, dass emotional stärkere Stimuli nach drei Wochen sehr viel besser erinnert werden als neutrale Reize. [...] Je positiver der Stimulus, desto besser die Speicherung“* (Grein, 2013: 72).

Som det gerne skulle fremgå fra ovenstående indebærer selve læringsaktiviteten i denne undersøgelse alle tre dimensioner, som også fremhæves som essentielle for læringen i Knud Illeris' læringstrekant. Den kognitive dimension bidrager ikke kun med en viden om nye ord, men den udvikler samtidig færdigheder for anvendelse af ordet og færdigheder for samarbejde. Den psykodynamiske dimension kan være aktiveret gennem multiple faktorer, men samarbejdet baseret på tillid og det, at der er skabt et potentielt frirum, kan fremhæves som en væsentlig faktor, der udspringer af denne dimension. Herfra mobiliseres energien til at tilegne sig denne viden og disse færdigheder. Til sidst muliggør samspejlet med omverdenen, at indhold og drivkraft er bundet til en social kontekst, hvor den velfungerende gruppe spiller en central rolle. Således er alle dimensioner aktive og integrerede, hvilket ifølge teorien skaber gode muligheder for, at læring kan finde sted, og hvilket kan forklare den eksperimentelle gruppes forspring i forhold til kontrolgruppen.

Der hæfter sig naturligvis også fejlkilder til denne undersøgelse, som jeg finder væsentlige at belyse. For det første beskrev jeg tidligere, at der er forskellige læringsvariabler i spil, når det gælder den enkelte elevs læreprocesser. Nogle elever vil således finde det mere betryggende at arbejde med de mere passive, deduktive opgavetyper og lærer nemmere ord herigennem end gennem æstetiske udtryksformer og bevægelse. Man skal således passe på med at generalisere alt for bredt, når det gælder ordforrådstilegnelse og holistiske, helhedsorienterede opgavetyper. For det andet foregik forsøget over to dage. Undersøgelsen ville måske have været mere troværdig, hvis den havde været i længere tid samt med en opfølgning på, hvorvidt eleverne stadig kan fremkalde de ord, som blev bearbejdet. Noget af det mest centrale for at sikre en automatisering og konsolidering af ordforrådet er, at det repeteres gennem forskelligartede aktiviteter (Stæhr, 2009). For at gøre undersøgelsen mere troværdig, ville det have været oplagt at repetere disse "kropslige" billeder, således at de blev lagret mere solidt i langtidshukommelsen. Udvalget af grupperne har også været mere tilfældig; der er ikke taget hensyn til sprogligt stærke eller sprogligt svage elever, hvilket kunne have været interessant at undersøge nærmere, da min egen undersøgelse også viser, at de sprogligt svagere elever har klaret sig nogenlunde og samtidigt har deltaget aktivt i aktiviteten.

Endelig vil jeg konkludere, at ordforråd gennem bevægelse kan have positive virkninger på **tilegnelsen af ordforråd**, særligt fordi inddragelsen af bevægelse og positive emotioner bidrager hertil. Dannelse og kreativitet bliver ligeledes medtænkt på forskellige måder. For det første skal eleverne fremstille et æstetisk udtryk, som gruppen samlet set skal være enige om og som i sidste ende danner det

endelige udtryk, hvor alle i gruppen anvender deres krop, mimik og gestik til at formidle de pågældende ord. Gruppearbejdet og forståelsen af kroppen som en vigtig sproglig udtryksform er således en vigtig del af dannelsesprocessen i denne sammenhæng. For at bruge Winnicotts teoretiske termer fra tidligere har arbejdet med ordforrådet skabt et potentielt rum, hvor eleverne har haft mulighed for at udtrykke ordene på forskelligartede måder og dermed bygget bro mellem subjekt-verden og objekt-verden. I det potentielle rum har den enkelte haft mulighed for at bidrage med viden fra sin ”subjekt-verden”, samtidig med at han er blevet inspireret og har tilegnet sig ny viden fra de andre elever, elevens ”objekt-verden”, i en kontekst baseret på tillid mellem gruppen som helhed. Det har skabt et såkaldt ”kreativt rum” (se figur i afsnit 4.2.1), hvor eleverne har haft mulighed for at udvikle nogle særlige ”kulturteknikker”, altså forskellige pragmatiske måder at udtrykke sig på i henhold til kropssprog. Ifølge Ove Korsgaard bliver sådanne ekspressive udtryksformer i henhold til den enkeltes identitetsdannelse og selvfremsstilling essentielle, særligt i et samfund, som er i ”kulturelt opbrud”, og hvor det bliver centralt at praktisere en hensigtsmæssig dannelse (Korsgaard, 2003: 28ff).

#### **4.2.3 Empirisk undersøgelse 2: Kan drama som et pædagogiske værktøj bidrage positivt til udvikling af æstetiske udtryksformer og i sidste ende identitetsudvikling og dannelse?**

Der findes naturligvis mange muligheder at inkorporere æstetiske læreprocesser i sin undervisning. Fokus på ordforråd og læring gennem sanserne og kroppen kan være én måde at gøre det. En anden ofte anvendt metode er drama, som indeholder et stort dannelsespotentiale – ikke kun fagligt, men også personlighedsmæssigt (Austring og Sørensen, 2008). Sammenholdt med den definition, som blev givet i den teoretiske forståelsesramme af æstetiske læreprocesser, gives der gode muligheder for at arbejde med såvel den empiriske og æstetiske som den diskursive læringsmåde i arbejdet med dramatiseringer. Som fremhævet tidligere, giver den rolle, som eleven overtager i en dramatisering, ham/hende mulighed for at eksperimentere med denne og dermed også med sit eget *selv* og sin egen *person* – i det potentielle rum. Seminarielektor Karen Aarøe ser drama som en ”handlende mundtlighed”, som stemmer overens med kravene til en kommunikativt orienteret fremmedsprog-undervisning, og betegner dramaet som et spil med en *dobbelthed*:

*”Spillet giver eleverne mulighed for at udtrykke egne oplevelser og erfaringer inden for rammerne af det fiktive rum, den fiktive figur og det fiktive forløb: ’Vi betjener os af den dobbelthed: at ’jeg ER her, men jeg kan SPILLE at jeg er hvem som helt’ og at ’jeg VED det er et spil, men jeg OVERHOLDER spillets regler’” (Aarøe, 1998: 43).*

Jeg vil i det følgende se nærmere på en bestemt elev fra praktikken, som jeg vil kalde Louise. Louise blev af sine egne lærere beskrevet som havende nogle ”sociale skavanker”, såsom at undgå øjenkontakt, og som havende ”meget små grænser”. Ud fra mine egne observationer lagde jeg særligt mærke til, at Louise på kortere afstand fuldstændig undgik øjenkontakt, lænede sig op ad muren, stole, borde eller andre genstande, hvis aktiviteterne indebar, at hun skulle stå og bevæge sig mere eller mindre frit i klasselokalet og til tider talte meget monotont og hurtigt. Det skal dog siges, at Louise fungerede udmærket i klassen på i alt ti elever, og eleverne i klassen var meget imødekommende over for hende, på trods af at hun til tider kunne virke tilbageholdende. I sidste halvdel af femte praktikperiode arbejdede vi særligt med dramatiseringer af tyske eventyr, bl.a. ”Die Wassernixe”, ”Der Hase und der Igel” og ”Die süße Brei”, og jeg anvendte således drama som æstetisk, praktisk-musiske metode til særligt at følge Louises udviklingsproces for bl.a. at undersøge, om drama kunne give hende en større tillid til sig selv og sine evner, og hvilket potentiale drama har i tyskundervisningen. Ud over drama blev der gennem forløbet også anvendt andre æstetiske, praktisk-musiske aktiviteter til bl.a. indøvelse af bestemte færdigheder som stemmeføring, mimik og kropssprog. Den empiri, som jeg i det følgende vil analysere, er taget fra Louises logbog, der således har givet mig et indblik i hendes refleksioner og udviklingsproces. Jeg vil her fra se nærmere på nogle udvalgte dele af hendes logbog, naturligvis med hendes godkendelse, og forsøge at forstå hendes tanker og refleksioner ud fra forskellige teoretiske perspektiver. Mange af Louises citater er taget fra dette års praktikrapport (Horkenborg, 2015), men er analyseret og kommenteret yderligere her. Uddrag af Louises logbog er vedhæftet som bilag.

Louise skriver d. 26-01-2015, omkring dramaforløbets start, således: *”Vi har igen igen lavet rytme [Sambakreis; en aktivitet, hvor rytme, bevægelse og ord kombineres], og det var sjovt, men jeg bliver aldrig bedre til at gøre noget, som andre vil grine af”* og *”Lektionen er/var sjov, men jeg er ikke særlig god til det. Men det er fordi jeg hader at være pinlig”*. Hun skriver dagen efter, den 27-01-2015: *”... vi skulle lave en form for drama, hvor de andre skulle gætte en sætning [gæt og grimasser]. Det var meget svært for mig, fordi min grænse er meget lille”*. Og senere: *”Lektionen har som sagt været svær på grund af min grænse... Jeg har fået et godt grin frem i timen og har hygget mig”*. De udvalgte citater tegner et billede af en elev, som virker usikker, og som har et relativt lavt selvværd, forstået som den vurdering, der udtrykkes i selvet, og som indeholder svaret på spørgsmålet om, hvor højt man sætter sin værdi og sin kompetence i forhold til sig selv (Schaffer, 2005: 385). Gentagne gange påpeger Louise, at det er pga. ”min egen grænse”, hvilket viser, at hun er meget bevidst om sit ”ståsted” og har svært ved at træde ud af dette ”ståsted”. Man kunne stille det væsentlige spørgsmål,

hvad det er der har medført, at hun udtrykker sig på denne måde, altså hvorfor hun finder det pinligt, ikke føler sig så god til det, hun gør, og ofte taler om ”min egen grænse”. Til en skole-hjem-samtale med 8. klasse d. 03-02-2015 lagde jeg særligt mærke til, hvordan moren udtrykte sig om Louise. Louise gjorde først rede for, at hun ikke brød sig om aktiviteterne, og at de for hende var grænseoverskridende. Jeg forklarede, at det var for at forberede hende og resten af klassen til et senere dramaforløb, og at hendes mål for den kommende tid ville være at bruge kropssproget noget mere til at formidle sit sprog på tysk. Moren sagde bl.a. derefter: *”det kan jo også være overskridende”* og *”Louise føler sig ikke tryk ved at vise sig frem på den måde”*. Særligt den første kommentar blev påpeget op til flere gange, hvilket muligvis kan forklare, hvorfor Louise gentagne gange i logbogen taler om *”min egen grænse”*. Ifølge psykologen H. Rudolph Schaffer spiller et barns sociale kontekst, andre menneskers holdninger, forventninger og opfattelser en vigtig rolle i et barns måde at opfatte sig selv på (Schaffer, 2005: 395f). Kultursociolog Klaus Rasborg har en lignende betragtning og formulerer det med egne ord gennem socialpsykolog George Herbert Mead: *”Gennem det sociale netværks samspil og kommunikation med barnet, overtager barnet det billede, centrale personer i dette netværk har dannet sig af barnet”* (Rasborg i Jacobsen, 2011: 161). Morens opfattelse af Louise som havende svært ved at overskride sine grænser, og det faktum, at moren ikke direkte støtter op omkring målet for den kommende periode, kan altså forklare, hvorfor Louise opfatter sig selv på den måde, som hun selv i logbogen giver udtryk for. Det skal dog tydeligt understreges, at der naturligvis kan spille mange andre (interpersonelle) faktorer ind på egen opfattelse af ens selv. Det er i første omgang et barns tilknytning til familien og senere i høj grad den sekundære socialisering i sfærer uden for familien, såsom skole og venner (Schaffer, 2005).

Louise skriver senere i forløbet, at hun finder det *”mega ubehageligt med min grænse”*, men begynder også at indtage en mere positiv indstilling til forløbet, fx: *”Det var sjovt nok, fordi man kunne grine, men også føle sig lidt pinlig”* og *”... men også sjovt”*. Den 04-02-2015 lyder hun dog stadig negativ: *”Jeg har ikke lært noget nyt, jeg er nærmere blevet dårligere til at være pinlig. Jeg kan/vil ikke blive bedre”*. Da klassen endelig skulle til at dramatisere deres eventyr, som de først skulle bearbejde, skriver hun efter lektionen d. 17-02-2015: *”Har lært, at det er hyggeligt at grine, selvom det er mig, vi griner ad”*. Den 25-02-2015, få dage før fremlæggelsen af gruppens dramastykke, synes eleven at erkende, at *”’Die Wassernixe’ [gruppens eventyr] er begyndt at blive lidt sjovt at arbejde med”* og *”Det har aldrig været sjovt for mig at være pinlig på den sjove måde”*. Louise begynder således at indtage en mere positiv indstilling til dramaforløbet. Dette kan have sammenhæng med den gruppe, som Louise var en del af. De to andre gruppemedlemmer har således været

yderst positivt indstillede over for hele forløbet og deltager i øvrigt meget gerne i mere ekspressive, ”kropslige” aktiviteter. De har desuden være gode til at inddrage Louise i samarbejdet, hvilket fører mig til den konklusion, at gruppesammensætningen har spillet en væsentlig rolle i denne udviklingsproces. Forskning understøtter i øvrigt denne antagelse, da de erfaringer man gør sig som følge af den aktive deltagelse i samarbejde med personer, der har større viden end én selv, samt den måde, seancen med de andre personer *udfolder* sig på, kan fremme en positiv udvikling i ens præstation (Schaffer, 2005: 270ff). Den fundamentale tillid i gruppen har således været af afgørende betydning for gruppens og forløbets udfoldelse. Yderligere kan forklaringen være, at eleven har haft rig mulighed for at anvende sine kreative evner og har formået at skabe nogle produkter, bl.a. en tegneserie og havfruefiner, som hun har været engageret i, og som jeg også har rost hende meget for (Horkenborg, 2015).

Eleven slutter perioden af med følgende citat: ”*Jeg har lært at åbne mig selv og grine med andre, selvom jeg ikke kan, når det er mig, man griner af, men det er blevet LIDT BEDRE*”. Hermed vil jeg ikke hævde, at der er tale om en transformativ læreproces, da denne er mere omfattende, men måske snarere en akkommodativ læreproces, forstået som en kvalitativ overskridelse af det allerede udviklede beredskab og en omstrukturering af allerede etablerede mentale skemaer (Illeris, 2006: 54f). At hun er blevet ”*LIDT BEDRE*”, og at hun vil ”*åbne sig mere op*” kan tyde på en omstrukturering af tidligere skemaer, som var mere negativt indstillede på ekspressive aktiviteter og drama-forløbet, til skemaer, som giver udtryk for at være villig til engagere sig mere i sådanne. Med Hansjörg Hors begrebsapparat har Louise tilegnet sig en *subjekt-i-verden-viden*, hvor hun er blevet mere bevidst om en side af sig selv, som hun førhen muligvis har fortrængt og dermed har været implicit for erkendelsen.

I den teoretiske forståelsesramme refererede jeg til de to tilstande, *odontologisk sikkerhed* og *eksistentiel angst*, som på afgørende vis udstikker rammerne for en identitetsudvikling. Man kan med ovenstående analyse hævde, at en dialektik mellem de to tilstande også gør sig gældende for Louise og hendes erkendelse af, at det også kan være ”*sjovt*” og ”*fremkalde et godt grin*” at deltage og engagere sig i mere æstetiske, praktisk-musiske aktiviteter. Gruppens positive (lærings)miljø, bevidstheden om Louises usikkerhed og støttende tilgang til hende har i høj grad bidraget til, at hun har turdet bruge kropssproget noget mere og i sidste ende fået et mere åbent syn på det praktisk-musiske (og sig selv). Den fundamentale tillid til gruppen og andre involverede parter har således været af afgørende betydning for Louise udvikling gennem forløbet. I forbindelse med kreativitet og kreative processer taler Giddens også om den afgørende betydning, som den fundamentale tillid har, et begreb som han i øvrigt har fra Donald W. Winnicott (Giddens, 1996: 55ff). For at kunne ”tænke innovativt,

handle og overskride etablerede mønstre og rutiner” inden for det potentielle rum, som er yderligere beskrevet i afsnit 3.2.1, er en fundamental tillid til de omgivelser, man er en del af, i denne sammenhæng gruppen og læreren, af afgørende betydning. Som jeg ser dette, viser dette netop, hvor stor en rolle den følelsesmæssige dimension (jf. Illeris’ læringstrekant) spiller i læreprocesser. Fordi hun har oplevet en fundamental tillid til sine omgivelser, har gruppens dramatisering af deres eventyr således have skabt et potentielt frirum for Louise, hvor hun har kunnet eksperimentere med den rolle, som hun har påtaget sig og derved haft mulighed for at afprøve nogle af de grænser, som for hende har været svære at overskride. Hun har så at sige skabt grundlag for en identitetsændring i personligheds-laget, hvor transformative læreprocesser oftest finder sted (jf. Illeris, 2013: 112f).

Jeg vil med denne empiriske udlægning konkludere, at drama og aktiviteter, som inddrager ”det hele menneske”, og som kan betegnes som en holistisk, helhedsorienteret læreproces, ligesom undersøgelsen i afsnit 2.1, kan have positive bivirkninger på en elevs dannelse og identitet – særligt i et samfund, som er under et kulturelt opbrud, og som stiller stadig større krav til selvoverskridelse og kompetenceudvikling (Horkenborg, 2015; Jørgensen, 2002: 233f). Man kan sige, at de bidrager til at ”*transcendere*” sig selv ved at blive bevidst om sin førsymbolske viden. I et sådant samfund bliver evner som at øve sig i at udtrykke sig gennem sit kropssprog og opleve en tillid til egen kreativitet således væsentlige. En fortsættelse af implementeringen af æstetiske og praktisk-musiske aktiviteter kan, set med disse empiriske udlægnings, have yderligere positive virkninger for Louises fremtid – både i forhold til uddannelse, karriere og livet i øvrigt.

#### **4.2.5 Delkonklusion**

Fælles for de empiriske undersøgelser er, at de æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser ikke kun kan styrke fagligheden hos eleverne (tysk ordforråd og sprog), men i høj grad også deres identitetsdannelse. Ens følelser og stemninger og omgang med klassekammerater synes at spille en større rolle i disse læreprocesser, og det kan muligvis forklare, hvorfor den eksperimentelle gruppe i første undersøgelse klarede sig bedre i tilegnelsen af ord end kontrolgruppen, og hvorfor ”Louise” tør deltage i mere kropsligt prægede og personbundne aktivitetsformer og opnår en større tillid til egne muligheder og evner. For alle undersøgelser gælder, at tilliden og trygheden til involverede personer og omgivelser spiller en afgørende rolle i de æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser. Det peger såvel teorien som undersøgelserne med forankring i praksis på.

## 5. Diskussion og vurdering af æstetiske læreprocessers bidrag til det senmoderne, refleksiivt moderne samfund

I denne del af projektet vil jeg forsøge at diskutere nogle emner, som lægger sig tæt op ad problemfeltet, nemlig hvorledes æstetiske læreprocesser kan bidrage til og imødekomme den senmoderne samfundsudvikling og dennes syn på identitetsdannelse og kreativitet. Her vil jeg forsøge at diskutere og vurdere, hvordan man kunne tænke uddannelse og undervisning anderledes i en senmoderne verden, og hvad lærerens rolle bliver i arbejdet med æstetiske læreprocesser.

### 5.1 En ny måde at tænke skole, uddannelse og dermed tyskundervisning på?

I begyndelsen af den analytiske forståelsesramme for problemfeltet problematiserede jeg det faktum, at uddannelseskulturen i høj grad er præget af en diskursiv tilgang, hvor objektiviteten, rationaliteten, analyse og det diskursive sprog spiller en afgørende rolle. Vi har med definition af æstetiske læreprocesser set, at den diskursive tilgang er én måde at forstå og erkende verden på, men at der også er tale om to andre, nemlig den empiriske og æstetiske. Som seminarielektor Hansjörg Hohr understreger, så er den herskende uddannelsesstænkning præget af et dualistisk menneskesyn, hvor mennesket nærmest er spaltet i to dele, hhv. tanker og følelser (Austriug og Sørensen, 2008: 141f). Det kan forekomme mærkværdigt, da nyere forskning netop viser, at de to dele er integrerede i læreprocesserne. Det stiller efter min mening spørgsmålet, om vi ikke bør tænke tyskundervisningen anderledes, hvis denne udelukkende er domineret af en diskursiv læringsmåde.

Regeringen har som målsætning, at 95 % af en årgang skal tage sig en ungdomsuddannelse inden 2015 (Regeringen, 2011). Imidlertid viser PISA-undersøgelser fra 2009, at det på nogle områder står sløjt til med fagligheden. Det grundlæggende niveau for læse- og matematikkompetencer vurderes at være for lavt, idet 15,2 % af de danske elever ikke har såkaldte funktionelle læseevner, når de forlader grundskolen, ligesom niveauet for matematik- og naturfagskompetencer ligger på hhv. 17,0 % og 16,6 % (Undervisningsministeriet, 2009a). Der er ingen tvivl om, at fagligheden i de kommende år kommer til at spille en langt større rolle i samfundet, særligt nu hvor vi står i et krydsningsfelt mellem velfærdsstatens idealer om demokrati og fællesskab og konkurrencestatens idealer om det opportunistiske individ og mobiliseringen af befolkningen på arbejdsmarkedet (Pedersen, 2011; Illeris, 2014). Ligeledes når det gælder samfundets øgede fokus på videns- og idéudvikling. Det store



spørgsmål går dog på, hvorledes vi skal fremme denne faglighed, således at det grundlæggende niveau for kompetencer højnes og videns- og idéudviklingen fremmes. Fra ministeriel og politisk side er man ikke i tvivl. Folkeskolen skal (i samarbejde med forældrene) ”give eleverne færdigheder og kundskaber”, hvilket mange har tolket som en opprioritering af intellektuelle færdigheder på bekostning af mere emotionelle og personlige færdigheder (jf. Husted, 2006; Kristensen, 2012). Det er således den diskursive læringsmåde, som her opprioriteres. Som vi imidlertid har set, er der to andre læringsmåder, nemlig den empiriske og æstetiske, som også bidrager til vores erkendelse af verden, og som i høj grad består af noget personligt og emotionelt, men som oftest nedprioriteres (Austring og Sørensen, 2008; Goleman, 2014). Man kunne måske stille det interessante spørgsmål, om nedprioriteringen af de to nævnte læringsmåder kan forklare, hvorfor det står sløjt til med fagligheden i grundskolen. Her kan æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser måske bidrage.

Der er i de seneste år blevet udarbejdet en række rapporter, som har fokuseret særligt på kunst og æstetik i den daglige undervisning. I en artikel i Asterisk ”Er æstetik en løftestand for læring?” fremhæver Signe Tonsberg særligt to rapporter, som netop påpeger, at fokus på æstetiske fag kan understøtte læringen og faktisk giver betydelige resultater med henblik på sproglig literacy og matematiske færdigheder. James S. Catteral, som har udarbejdet rapporten *Doing well and doing good by doing arts* (2009), konkluderer, at et ekstensivt fokus på kunst og æstetik giver højere uddannelser, større engagement i fx frivilligt, social arbejde, bedre jobs og et større socialt netværk. Ligeledes konkluderer Anne Bamford i hendes rapport *The Wow Factor* (2006), at en god æstetisk undervisning, som både har frekvens og volumen, fremmer børns sproglige literacy og matematiske færdigheder (Tonsberg, 2015: 7). Inden for fremmedsprog, dermed også tysk, peger et udviklingsprojekt fra 1998 på, at praktisk-musiske aktiviteter kan være særligt udbytterige for de elever, der synes at være lidt sprogligt svage (Aarøe, 1998: 50). Dette synes der at være en væsentlig forklaring på:

*”Nyere hjerneforskning og sansepsykologi viser, at man opnår bedre læringsresultater, når der stilles helhedsorienteret og multisanselige krav til hjernen, da den emotionsrelevante højre halvdel angiveligt kan give funktionel støtte til venstre sides kognitive arbejde. Sanserne, bevidstheden og følelserne hører sammen. [...] Når det, børnene skal lære, sættes ind i en praktisk og musisk sammenhæng forstår de bedre det lærte. Professor Mogens Hansen fra DPU peger på, at ved at gøre skolen mere praktisk og musisk, kunne man reducere specialundervisningens børnetal til det halve fra 12% til 5%” (Kjærvang, 2006).*

De tre læringsmåder skal, med disse undersøgelser som belæg herfor, tænkes sammen, da de er en del af en persons måde at lære og erkende verden på. Det giver således ikke mening at adskille det intellektuelle fra det personlige og følelsesmæssige, eller dannelse fra uddannelse, som også ofte bliver opstillet som to dikotomier. I tyskundervisningen giver det således god mening at inddrage mere kreative, induktive opgavetyper, som giver eleverne mulighed for at sætte deres personlige præg på det produkter, som nu engang produceres, og som dermed kan forholde sig reflektivt til egen livsverden (jf. refleksiviteten i det senmoderne). Det kan være kropslige skulpturer i henhold til tilegnelse af et bestemt ordforråd eller drama, hvilke jeg har anvendt i forbindelse med mine to første empiriske undersøgelser, eller spil, sproglege og sange, selvfremstillede tegneserier og film og anvendelse af IT-programmer som Pixton og GoAnimate. Opgavetyperne går således hånd i hånd med John Deweys princip om *learning by doing*, hvilket jeg tidligere har været inde på. Vigtigt er dog, og det gør sig også gældende for alle tre af mine analyserede undersøgelser, at sådanne aktiviteter og opgaver, som også lægger op til kropslig og sanselig aktivitet, foregår inden for trygge og tillidsfulde rammer. Inden for sådanne rammer gives der således god grobund for **både** intellektuel som personlig og følelsesmæssig udvikling – og måske således også at imødekomme det lave niveau for læse- og matematikkompetencer, som PISA-undersøgelserne fremhæver. Det vil dog efter min mening kræve, at vi ikke kun tænker uddannelse ud fra en diskursiv parameter, men ud fra en mere helhedsorienteret parameter med større mulighed for flere læringsmåder.

## 6. Konklusion

Min problemformulering lød som følgende: *Hvorledes kan æstetiske og praktisk-musiske læreprocesser i tyskundervisningen ses som et bud på at imødekomme den senmoderne samfundsudvikling og dennes forståelse af dannelse og kreativitet?*

Mange forskere og teoretikere betegner i dag samfundet på forskellig vis, men næsten alle kan være enige om én ting, nemlig at verden i dag er langt mere komplekst og uddifferentieret end tidligere. Det har fået konsekvenser for den måde, hvorpå mennesker og særligt børn og unge bliver socialiseret og dannet som individer i et fællesskab. Det reflektivt moderne betegner netop den tidsalder, hvor den enkelte i højere grad gennem refleksive processer må skabe sin egen tilværelse og give denne mening og dybde. Man må så at sige ”finde og forstå sig selv” og ”finde sig tilrette i en omverden”, som ikke giver klare retningslinjer for, hvordan livet skal leves. Det gør tilværelsen mere ”kulturelt frisat”, men det gør den også mere usikker. Det får konsekvenser og for såvel dannelse som

identitet, og det gør kreativitet til en vigtig faktor i nutidens samfund, forstået som det at handle og tænke innovativt ift. allerede etablerede arbejdsformer og dermed overskride disse. Usikkerheden kan dog være en hæmsko for udfoldelsen af kreativiteten og dermed identitetsdannelsen. Nogle vil søge mod egen livsverden for at føle sig sikre og undgå at se ud over livsverdenen. Her bliver det særligt lærerens opgave at udstyre eleverne med andre perspektiver og horisonter.

Jeg har med tre empiriske undersøgelser forsøgt at skitsere, hvad det er, æstetiske læreprocesser i tyskundervisningen kan bidrage med i en sådan senmoderne samfundsforståelse. Som konkluderet i den første undersøgelse kan læreprocesserne fagligt give et større læringsudbytte, da de ikke kun inddrager en *kognitiv* tilgang, men også en *emotionel* og *social* tilgang til læring. Mange elever i den eksperimentelle gruppe tilegnede sig således flere ord end elever i kontrolgruppen, og heller ikke de sprogligt svagere elever klarede sig ringe her. Derudover har eleverne i den eksperimentelle gruppe stiftet bekendtskab med forskellige æstetiske udtryksformer og måder at udtrykke sig kropsligt og kinæstetisk på. Den anden empiriske undersøgelse fokuserer på en elev, Louise, hvis ”identitetsudvikling” jeg har analyseret gennem en periode på otte uger. Resultaterne viser, at inddragelsen af æstetiske, praktisk-musiske aktiviteter i tyskundervisningen først og fremmest har givet Louise en større tiltro til sig selv og sine egne evner, hvilket har fået hende til at deltage mere aktivt i æstetiske, praktisk-musiske aktiviteter og fået hende til at se mere positivt på dette i tysk. I en senmoderne verden er det af afgørende betydning, at man ikke kun har større tiltro og tillid til sig selv, men også til sin omverden. I en verden, hvor eleverne selv skal tage stilling til sig selv og sin omverden og selv give sin tilværelse en ”human form”, kan æstetiske læreprocesser bidrage med et større selvværd og selvtillid og dermed også fremme kreative læreprocesser, også når det gælder egen identitetsudvikling.

Skolen må således tænkes anderledes, hvis den skal imødekomme den senmoderne samfundsudvikling. Skal alle ”med på båden” og inkluderes, må vi tænke læringsbegrebet mere bredt. Læring skal ikke kun forstås ud fra en diskursiv parameter, men lige så meget ud fra en empirisk og æstetisk parameter. Det følelsesmæssige og sociale spiller således også en vigtig rolle i læringsbegrebet og må af den grund medtænkes i undervisningen, således at flere læringsmåder bliver tilgodeset. Vi må altså tænke skole, undervisning og læring mere helhedsorienteret. Læreren bliver en slags facilitator i elevens lære- og identitetsproces, der må opbygge stilladser for elevens læreprocesser.

Skolens formål, som pointeret i indledningen, handler bl.a. om at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og fantasi, og at eleverne udvikler en tiltro til sig selv og sin omverden, som

muliggør dette. Dette kan de æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser, med de empiriske undersøgelser som belæg herfor, bidrage med. Læreprocesserne kan således bidrage til, at eleverne på længere sig kan klare sig bedre, ikke kun i arbejdsmæssige sammenhænge, men også i mere personlige og sociale sammenhænge i fremtiden, så de bliver ”livsduelige” borgere i et samfund, som de både har mulighed for at tilpasse sig og præge og handle i.

## 7. Perspektivering

Det står klart, at æstetiske læreprocesser er et meget omfattende felt, og at der er mange emner, som også synes ligeså relevante som dem, jeg har inddraget her i projektet. Et emne som handle- og kompetenceorientering, som jeg har berørt meget lidt i projektet, er lige så relevant, særligt når nogle i samtiden hævder, at vi bevæger os hen imod en konkurrencestat med fokus på netop kompetenceudvikling og mobilisering af befolkningen på arbejdsmarkedet. Et andet emne er det etiske aspekt i æstetiske læreprocesser, som jo involverer ”det hele menneske” og elevens identitet. Hvilke etiske overvejelser skal man tage højde for her? Og hvilke etiske overvejelser må man gøre sig med henblik på den rationelle pædagogik, som konkurrencestaten er fortalende for? Ligeledes kan folkeskolereformen fra 2014 siges at være præget af forskellige diskurser. Med potentialet i æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser in mente, hvorvidt er disse læreprocesser blevet tilgodeset i reformen? Disse vil være, efter mening, centrale spørgsmål, som jeg evt. vil kunne komme yderligere ind på til den endelige eksamen i juni som supplement til mit bachelorprojekt. Jeg har ligeledes gennemført andre empiriske undersøgelser, bl.a. et lærerinterview, hvor jeg har udledt lignende konklusioner som dem fremhævet i selve konklusion, og et undervisningsforløb, men som jeg desværre ikke har inddraget i projektet. Dette vil også kunne danne grundlag for en samtale til den endelige eksamen.

## Litteraturliste

- Aarøe, Karen (1998): *Den praktisk-musiske dimension i fremmedsprogsundervisningen – et udviklingsprojekt*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Austring, B. & Sørensen, M. (2006): *Æstetik og læring – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkkjær, U., Høyen, M. (2011): *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015): *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 29-54, 2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, Kirsten Meisner (1999): *Det handler om nærvær*. I: Boelt, Vibeke (red.): *Det praktisk-musiske*. KvaN, 19. årgang.
- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet* (s. 7-87). Hans Reitzels Forlag.
- Goleman, Daniel (2014): *Hjernen og den følelsesmæssige intelligens - ny indsigt*. Gyldendal Business.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik – Grundlage für Sprachlehrende*. Hueber Verlag.
- Hammershøj, Lars Geer (2012): *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Hermann, Stefan (2000): *Anthony Giddens – et bud på en moderne dannelsesstrategi på senmoderne vilkår*. I: Olesen, S. G. & Pedersen P. M. (red.) (2000): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Forlaget PUC, Viborg-Seminarieret.
- Horkenborg, Nick (2015): *Praktikrapport 4. årgang*. UC Syddanmark.
- Husted, Jørgen (2006): *Fra folkeskole til læreanstalt*. I: Boelt, Vibeke (red.): *Skolesyn*. KvaN.
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (red.) (2014): *Læring i konkurrencestaten* (s. 7-51 og 71-86). Samfundslitteratur.
- Illeris, Knud (2013): *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Imsen, Gunn (2012): *Lærereens Verden* (2. udgave, s. 58-92). Gyldendal.
- Jacobsen, B., Juul, S., Laursen, E., Rasborg, K. (2011): *Sociologi og modernitet*. Columbus.
- Jørgensen, Per Schultz (2002): *Den konstruerede identitet*. I: Løw, Ole & Svejgaard, Erik (red.) (2002): *Psykologiske grundtemaer*. KvaN.

Kirsch, Dieter (2013): *Szenisches Lernen*, Hueber Verlag.

Korsgaard, Ove (2003): *Dannelsen får krop*. I: Gaarsmand, B. & Jacobsen, B. (red.) (2003): *Folkeskolen – Ekstern tilpasning og intern organisering*. Billesø & Baltzer.

Kristensen, Hans Jørgen (2012): *Didaktik og pædagogik*. Gyldendals Lærebibliotek.

Nielsen, B., Nielsen, N.G., Mølgaard, N. (red.) (2010): *Professionsbachelor – uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. Professionshøjskolen UCC.

Nørgaard, Britta (2000): *Thomas Ziehe – aftraditionalisering og subjektivitet*. I: Olesen, S. G. & Pedersen P. M. (red.) (2000): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Forlaget PUC, Viborg-Seminarieret.

Oettingen, Alexander von (2012): *Almen pædagogik*. Gyldendals Lærebibliotek.

Pedersen, Ove Kaj (2011): *Konkurrencestaten* (s. 169-203). Hans Reitzels Forlag.

Qvortrup, Lars (2003): *Skole og viden i et hyperkomplekst samfund*. I: Gaarsmand, B. og Jacobsen, B. (2003): *Folkeskolen. Ekstern tilpasning og intern organisering*. Billesø og Baltzer.

Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne* (s. 17-55). Hans Reitzels Forlag.

Schaffer, H. Rudolph (2005): *Børnepsykologi* (s. 245-278 og 381-405). Hans Reitzels Forlag.

Stæhr, Lars Stenius (2009): *Tilegnelse og testning af ordforråd*. I: Byram, M.: *Sprogfag i forandring*. Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (2009b): *Fælles Mål for faget tysk*. Undervisningsministeriet.

Xanthos, Sigrid (2013): *Der Biologie des Lernens auf der Spur*. I: Fremssprache Deutsch, Heft 48. Hueber Verlag.

Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. forlaget politisk revy.

### **Tidsskrifter og artikler:**

Tonsberg, Signe (2015): *Er æstetik en løftestang for læring?* Asterisk nr. 73, s. 5-9.

### **Websider og publikationer på nettet:**

Henriksen, Birgit (1995): *Hvordan husker man et ord? Fokus på forskellige opgavetyper*. Sprogforum. Lokaliseret d. 05-03-2015: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr3/Henrik3a.html>.

Kjærvang, Ulla (2006): *Ad æstetikens vej mod bedre læring*, DCUM. Lokaliseret d. 21-04-2015: <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/ad-aestetikkens-vej-mod-bedre-laering>.

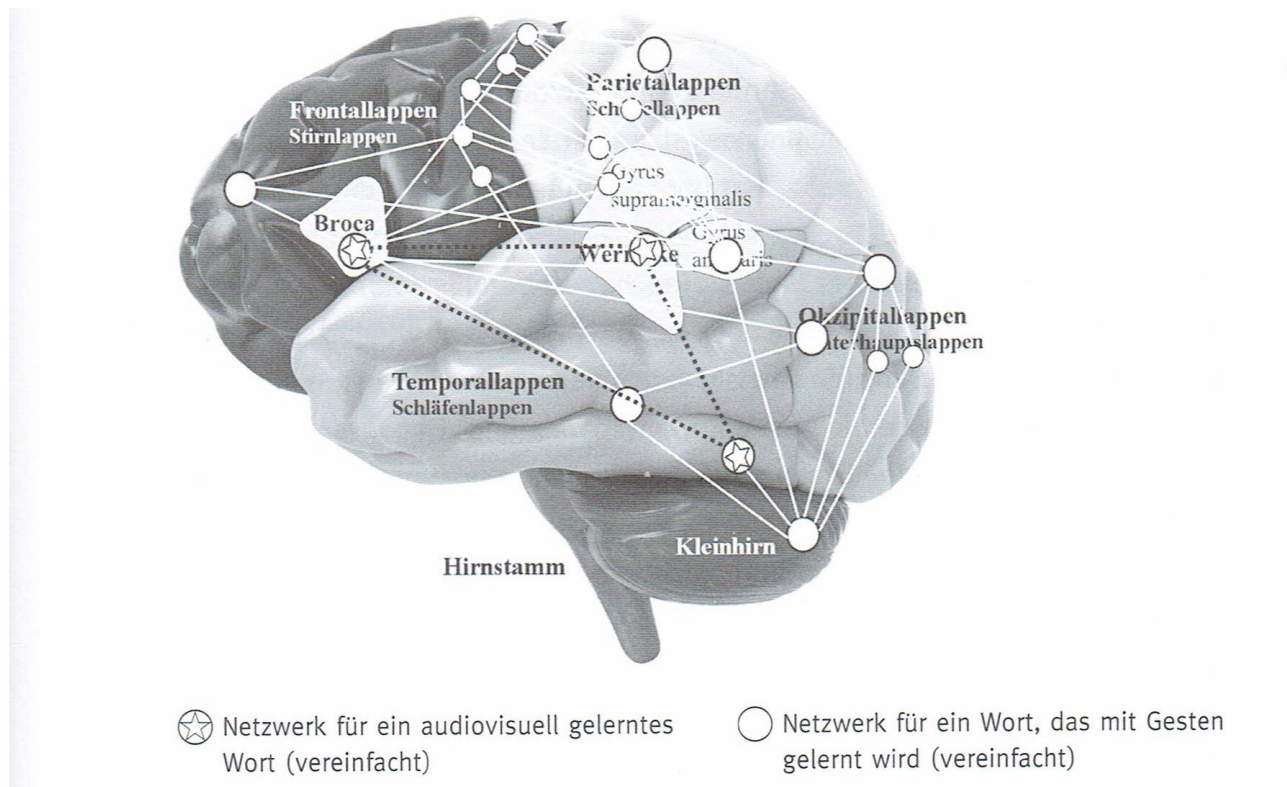
Rasmussen, Henning (2003): *Creativity Leads to Reduced Stress*. Copenhagen Institute for Future Studies. Lokaliseret d. 30/04-2015: <http://www.iff.dk/scripts/artikel.asp?id=848&lng=3>.

Regeringen (2011): *Regeringsgrundlag. Et Danmark der står sammen*. Statsministeriet. Lokaliseret d. 01/05-2015: [http://www.stm.dk/publikationer/Et\\_Danmark\\_der\\_staar\\_sammen\\_11/Regeringsgrundlag\\_okt\\_2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf).

Undervisningsministeriet (2009a): *En fagligt stærk folkeskole – for alle. Fakta om fagligheden*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 30/04-2015: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120326%20faktaark%20reform.pdf>.

## Bilag

### B1: Aktivierung des Gehirns beim audiovisuellen Wortschatzerwerb und in Verbindung mit Gesten.



(Grein, 2013: 71)



## B2: Data til projektets første empiriske undersøgelse

Eksperimentel gruppe: Ord med bevægelse – gruppearbejde

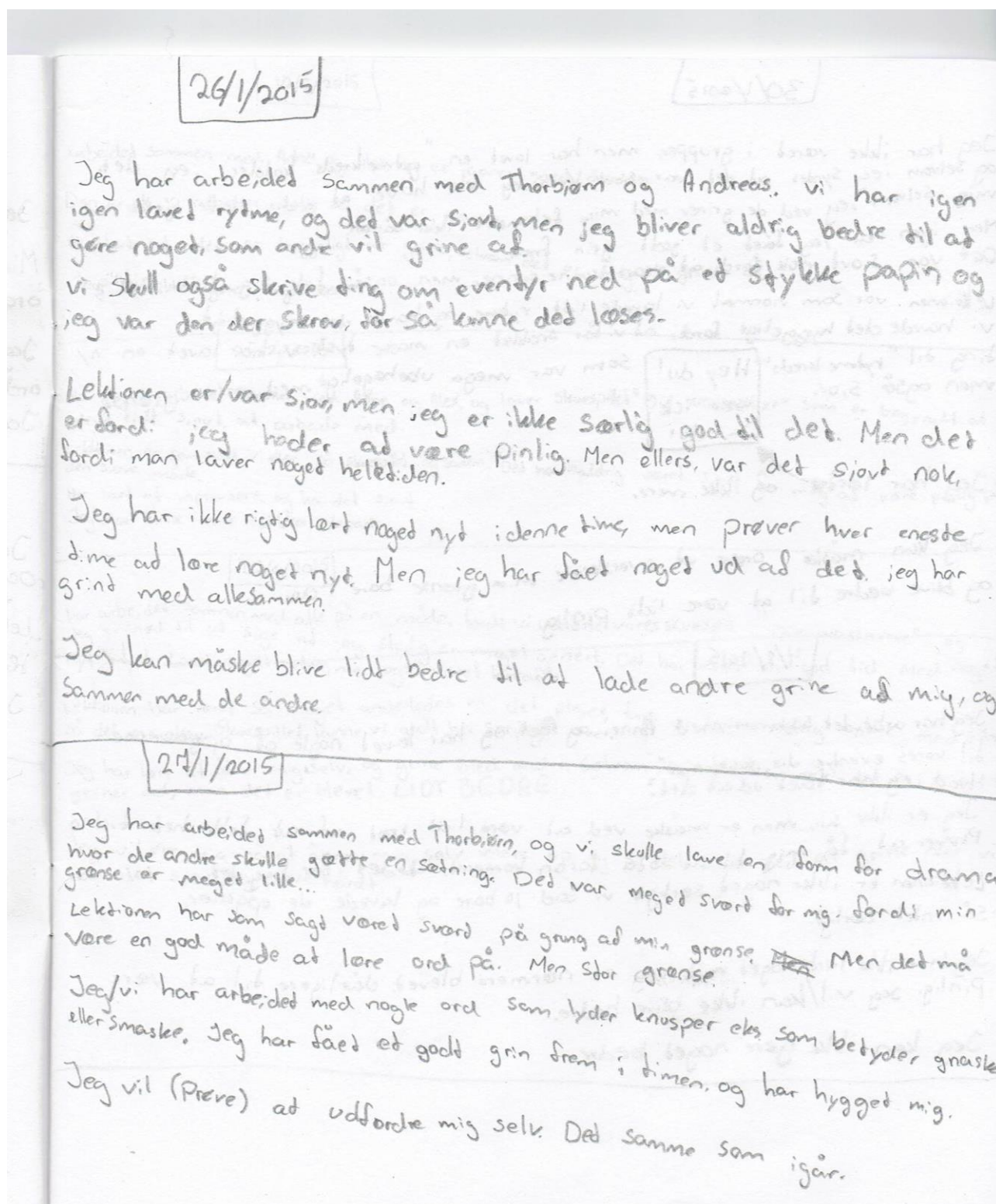
| <b>Elev</b> | <b>Præ-test</b><br>Antal rigtige/delvist rigtige ud af 17 ord/sætninger | <b>Post-test</b><br>Antal rigtige/delvist rigtige ud af 17 ord/sætninger |
|-------------|---|--|
| A(rød)      | 1/3   | 5/0  |
| B(rød)      | 1/5   | 10/3   |
| C (rød)     | 4/5   | 15/0   |
| D(rød)      | 0/5   | 11/2   |
| E(rød)      | 4/3   | 14/1   |
| F(rød)      | 2/0   | 7/1  |
| G(rød)      | 1/3   | 13/1   |
| <b>H</b>    | -   | 6/2  |

**H** = Deltog ikke ved præ-testen; tæller ikke med i beregningerne.

Kontrolgruppe: Skriftlige oversættelsesopgaver – individuelt eller gruppearbejde

| <b>Elev</b> | <b>Præ-test</b><br>Antal rigtige/delvist rigtige ud af 17 ord/sætninger | <b>Post-test</b><br>Antal rigtige/delvist rigtige ud af 17 ord/sætninger |
|-------------|---|--|
| A(blå)      | 3/2   | 8/1  |
| B(blå)      | 3/5   | 10/1   |
| C(blå)      | 1/1   | 10/0   |
| D(blå)      | 3/2   | 6/1  |
| E(blå)      | 3/1   | 10/1   |
| F(blå)      | 1/1   | 10/1   |

### B3: Uddrag af elevlogbog for "Louise" (tre sider)



30/1/2015

Jeg har ikke været i grupper, men har lavet en "rytme kreds" kalder jeg det, og selvom jeg syntes at det var sjovt, kunne jeg ikke høre at andre skulle grine ad mig. Selvom jeg ved de griner med mig føles det ikke sådan. Men igen har jeg fået et godt grin frem.

Det var sjovt net fordi at man kunne grine, men også føle sig lidt pinlig. Lektionen var som normal vi lavede lidt rytme, og havde det hyggeligt. Vi havde det hyggeligt fordi at vi får skoleet en masse lysk. Vi har lavet en ny ting til "rytme kreds".

Hey du!  
 Wer ick  
 Ja du!

Som var mega ubehageligt med min grænse men også sjov.

Jeg har lært og ikke mere.

Jeg kan måske prøve at overskride min grænse bare lidt og blive bedre til at være lidt pinlig.

4/2/2015

Jeg har arbejdet sammen med Anne og Alot, og har lavet nogle af opgaverne til vores eventyr "die wasser nixe".  
 Hvad jeg har fået ud af det?

Jeg er ikke sur, men er måske ved at være lidt træt af at folk hele tiden prøver at få mig til at stå foran kameraet, istedet for bag det.

Lektionen er ikke noget særligt, vi sad jo bare og lavede de opgaver, så intet særligt.

Jeg har ikke lært noget nyt, jeg er nærmere blevet dårligere til at være pinlig. Jeg vil/kun ikke blive bedre.

Jeg kan ikke gøre noget bedre.

13/2/2015

arbejded sammen med Anne og Alex, og er igang med drama.

Den er ok vi arbejder selv, så det er nemmere.

Har lært at det er hyggeligt at grine, selvom det er mig vi griner ad.

Jeg kan ikke gøre noget bedre.

25/2/2015

Har igen arbejdet sammen med Anne og Alex, og laver skuespillet "Die wassernixe" som er begyndt at blive lidt sjovt, at arbejde med.

Lektionen er som sidste, vi øver på skuespillet, og sådan. Det har aldrig været sjovt for mig at være pinlig på den sjove måde.

Har lært at improvisere, og ha det sjovt.

Jeg skal kunne mine replikker udenad.

27/2/2015

Har arbejdet sammen med alle på en måde, fordi vi udførte vores skuespil "Die wassernixe" og jeg er nød til at sige at jeg stadig er meget genert. Det har været en god tid med noget nyt i tysk. Lovet noget rytme, men også været kreativ.

Lektionen har været så meget anderledes en det plejer, fordi vi laver aldrig rytme med Ellen så det var okay. Skuespillet kunne vi godt ha sprunget over.

Jeg har lært at åbne mig selv, og grine med andre. Selvom jeg ikke kan når det er mig der griner ad, men det er blevet LIDT BEDRE.

Jeg vil øve mig på at åbne mig selv mere op, og se det sjove ved at grine. når vi har det sjovt. og prøve hårdt.

## B4: Transskribering og meningskondensering af interview

**Kilde: Brinkmann og Tanggaard, 2015: 48ff.**

| <b>Analyse af interviewmateriale<br/>(selve analysen gennemgås nærmere i projektet og til den mundtlige eksamen)</b>   |   |
|--|---|
| Transskribering – Uddrag af interviewsekvens<br>U = undersøger, IP = interviewperson   | Meningskondensering   |
| <p>[...]</p> <p>U: Hvad mener du, æstetiske læreprocesser kan bidrage med?</p> <p>IP: Altså jeg mener, at det bidrager med en utrolig kreativitet og udfoldelse, som man normalt ikke ville... have... Det synes jeg er meget, meget lærerigt og sundt, at man tør udfolde sig... at få den der anden side med, det er lidt en anden side af sig selv. Det her med at være kreativ, og det her med at turde synge og bare gøre lidt større armbevægelser end normalt, altså det gør, at man bliver mere fri og får lidt mere selvtillid, hvis man kan overskride de grænser. Og... ehh... Man kommer i hvert fald mere i kontakt med sig selv også.</p> <p>...</p> <p>IP: Det bidrager helt sikkert med meget, og jeg tror også, at børnene synes, at det er det fedeste... Det tror jeg. Jeg tror helt sikkert, at de synes, det er fedt.</p> <p>U: Selvom de holder sig lidt...</p> <p>IP: Selvom de holder sig lidt tilbage, og selvom de er helt hæmmet, så tror jeg alligevel, de synes, de er fedt... ja.</p> <p>U: Hvorfor tror du så, at det netop er sådan? Hvorfor tror du, at... at... at børn og unge godt synes om det? Hvad er der i det praktisk-musiske som gør, at børn og unge egentlig godt kan lide det?</p> <p>IP: Jamen jeg tror for det første, at det der er svært i det, er at kunne give noget af sig selv. Det er meget personligt, hvis nogen skal høre mig synge eller nogen skal se mig gøre et eller andet. Men hvis man gør det, så får man også lov til at gå ud over ens egen grænser og vise lidt mere om, hvem man er, og det tror jeg giver meget på det der med selvtillid-plan og sammenholdet i klassen egentlig også; man kender hinanden på en anden måde, og man kommer egentlig tættere på hinanden, hvis man giver lidt af sig selv i det. Men det synes jeg de kan have meget svært ved, nogle af dem, og give noget af sig selv. Ehm... og turde at se lidt fjollet ud eller...</p> | <p>Æstetiske læreprocesser kan bidrage med utrolig kreativitet og udfoldelse. Det er sundt og lærerigt. Det gør, at man bliver mere fri og får lidt mere selvtillid. Man kommer i kontakt med sig selv.</p> <p>Eleverne synes meget godt om, praktisk-musiske, æstetiske læreprocesser. Også selvom de holder sig tilbage.</p> <p>Det kan være svært at give noget af sig selv. Det er meget personligt.</p> <p>Giver man lidt af sig selv; går ud over egne grænser, kan det give selvtillid og styrke sammenholdet i klassen.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>der er en eller anden form for... hvad hedder det... det her med... hvad hedder det ord? Nu er det helt væk.</p> <p>U: Kunne man måske sige identitet, altså ens identitet er meget ind over... altså ens egne erfaringer og livsverden.</p> <p>IP: Ja... ehm... Det kan man i hvert fald få lov til at give udtryk for, men jeg synes nogle af dem godt kan være lidt selvhøjtidelige i den alder der, altså man tør ikke rigtig og sådan... og bare sprælle. De bliver sådan lidt selvhøjtidelige, ikke også, og det bliver taget fra dem i disse situationer, og hvis de sådan ikke rigtig er vant til det, så ved de ikke rigtig, hvor de skal holde fast henne, og derfor tror jeg, det bliver rigtig svært for dem. Der er virkelig nogen, som synes, det er grænseoverskridende at give noget af sig selv... Men det er jo sundt.</p> <p>U: Ja... Jo... men tror du så, det har noget med alderen at gøre eller mere noget med klassesammenhængen, det sociale, eller spiller de begge to en rolle?</p> <p>IP: Jeg tror, det er begge dele, fordi at... som sagt synes jeg der er meget stor forskel på klasser. Den 8. klasse, vi havde sidste år, de var jo vilde og vanvittige, og der var ikke det, man ikke kunne få dem til, fordi hovedgruppen af dem var meget frie og nogle selvstændige unge mennesker, der hjertens gerne vil stå på en scene, og det hiver andre med, og så tør de andre også, især når de populære i klassen kan stå og se lidt mærkelige ud, jamen så bliver det også lidt hip, at jeg også tør at synge solo, eller jeg også tør... øh... gå ind i en rolle og bare spille den på fuld blus, ikke også? Øh... Hvorimod fx den gruppe, vi har nu, der er de i hvert fald alle sammen enige om, at... ikke også... at vi alle skal være nogle små muslinger, der bare... ja... langt de fleste der lige skal lukke i her, ikke? Og sidde på vores egen plads og... sørme da om de så ikke sidder på samme plads stadigvæk, ikke også?</p> <p>U: Så det sociale spiller faktisk en stor rolle, altså hvad jeg kan høre i hvert fald, at det spiller en stor rolle.</p> <p>IP: Det tror jeg... Ja, det tror jeg det gør. Man kigger jo på de andre og siger: "Hvad gør de andre?", og uha hvor passer man ind.</p> <p>U: Man spejler sig lidt i hinanden?</p> <p>IP: Ja... Og så hvis man har en stor gruppe, der... der ligesom har den samme personlighed, eller hvad man skal sige, så smitter det jo af på resten, så jeg tror, det er begge dele. Jeg tror helt sikkert, det er nemmere i</p> | <p>Nogle af eleverne kan være lidt selvhøjtidelige i deres alder. Selvhøjtideligheden bliver frataget dem, når de skal deltage i mere kropslige aktiviteter.</p> <p>For nogle kan det være grænseoverskridende, men det er sundt at give lidt af sig selv.</p> <p>Stor forskel på klasser.</p> <p>Det hiver andre i klassen med, at der er en hovedgruppe med elever, som gerne tør give noget af sig selv. Det bidrager til en bestemt stemning i klassen.</p> <p>Man henter inspiration fra de andre i klassen; man spejler sig.</p> <p>Klassens personlighed smitter af på resten af eleverne.</p> <p>Midtergruppen bety-</p> |
|---|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>en klasse, hvor der er nogle, som tør... altså den store gruppe, midtergruppen, tør at gøre en helt masse, så er det meget nemmere selv også at turde.</p> <p>U: Så det kræver lidt for at for en... hvad skal man sige, hvis man inddrager praktisk-musiske aktiviteter og kreative opgaver, at man så også har et socialt... altså hvor det fungerer godt socialt, og hvor man føler sig tryk. Tryghed spiller en rolle.</p> <p>IP: Helt sikkert. Og man kan også sige, at den klasse... det tror jeg også har en betydning... de er vokset op sammen. Den klasse, der sidder der nu, er en masse forskellige personer koblet på klassen senere hen. Der er faktisk ikke andet end to, der er oprindelige elever herfra... Der er gået fra første klasse og hele vejen op... og jeg tror, at det faktisk gør utroligt meget for dem, at de har kendt hinanden, siden de var små. De er så fuldstændig trygge ved hinanden, ikke også, og har gået sammen og kender hinanden på godt og ondt... og er meget rummelige over for hinanden, og det giver et spillerum... øh... hvorimod hvis man er koblet på senere, har man måske ikke haft hele den der... tur op igennem skolelivet sammen, ikke også, og måske ikke HELT så tryk, som man ville have været, men... det kommer selvfølgelig også lidt an på, hvor stor en klasse, man har. Det tror jeg. Antallet kan også betyde noget, hvordan det vil gå...<br/>[...]</p> <p>U: Ser du en sammenhæng mellem det praktisk-musiske, æstetiske og det samfund, vi lever i i dag?</p> <p>IP: Ja, det synes jeg. Jeg synes... Det har vi også snakket med om... øh... at der næsten ikke er tid til de her ting, fordi de ting der tager lang tid, det er de her praktisk-musiske og det æstetiske i det. Det tager faktisk lang tid... øhm... og så hele tiden presset på, hvad de skal lære, de skal til eksamen og dit og dat. Så er det tit det, der bliver nedprioriteret, tror jeg. Det tager lang tid. Øh... Nu har vi ikke så store problemer her på skolen med uro i timerne og... vi er jo ikke så store hold. Men det kan jo også præcis være de steder, hvor det kan være svært at holde styr på en stor mængde elever. Så jeg tror... virkelig, at det er en udfordring at få de der ting ind i timerne... øh... og prioritere det... øh... og ikke bare synes, at... det er sådan noget, vi kan gøre, hvis vi har tid.</p> <p>U: Så når du siger... øh... altså sådan som jeg hører... når det samfund og netop det æstetiske i undervisningen, så er det mere de krav, der kommer</p> | <p>der noget for, hvorvidt eleverne tør udtrykke sig kropsligt, deltage i praktisk-musiske aktiviteter.</p> <p>Tryghed og tillid har helt sikkert en betydning. Spørgsmål om, hvor godt man kender hinanden og har det med hinanden. Også spørgsmål om antal elever i klassen.</p> <p>Det praktisk-musiske, æstetiske tager tid.</p> <p>Pres udefra om pensum, som gør, at det praktisk-musiske bliver nedprioriteret. Kan være sværere at integrere i undervisningen, hvis elevantallet er større og der er meget uro. En udfordring at prioritere praktisk-musiske, æstetiske læreprocesser.</p> |
|---|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>udefra, som gør, at man... at man bliver lidt hæmmet i at bruge de aktiviteter, som man gerne vil.</p> <p>IP: Altså det er jo ikke det, der sådan bliver... lagt så meget vægt på, kan man sige... altså nu har det hjulpet lidt med skolereformen... der kommer lidt flere timer ind til de her forskellige ting... Men ellers har det jo tit været den der meget faglighed, hvad skal man sige, fag-faglighed, hvor vi kan nogle discipliner, man kan... Selvfølgelig kan man også måle på det her, men... måske nemmere at lade ungerne lære et eller andet udenad i ti minutter... øh... Det kan godt være, at det hænger VED, men... det er der lige til eksamen eller et eller andet, som det er at bruge det her... Det tager længere tid, men så kommer det også helt ind at ligge, der hvor det skal ligge... ehm. Men jeg synes, at det... det der nogle gange bliver nedprioriteret, det er, at man ikke har tiden til det og ikke gør det, fordi man føler sig presset fra anden side af... ehm... Da vi fx startede med friskolen her, der var bestyrelsen sådan meget langhåret i noget, og... vi skulle sådan... der måtte ikke bruges for meget tid på lige præcis de der praktisk-musiske fag. Det blev faktisk nedprioriteret i forhold til... ehm... hvad skal man sige... matematik, engelsk og dit og dat, og det måtte bare ikke være for vildt det hele, ikke også? Vi har så heldigvis fået lov til at få lidt mere frie tøjler efterhånden... Men helt sikkert, så i nogens verden der er det ikke sådan... det er ikke at gå rigtig i skole at lave sådan noget der. Jeg tror, at der er mange forældre herude der vil sige, hvis vi sagde, at jamen vi har lavet skuespil i en hel uge, ville tænke: ”Ej, det havde været bedre, hvis de havde siddet med en bog i næsen... eller med næsen i bogen, ikke også? Og der havde været ro, og man kunne se, de arbejdede, så jeg tror faktisk, at der er en forældregeneration, der også... Fordi de kan huske fra deres skoletid, så sad man bums (hamrer i bordet)... og så var der ro (hamrer i bordet) og så gjorde man sådan der, og det er så det, man forstår ved skole og undervisning og læreprocesser. Og derfor er der ikke så meget forståelse for den tilgang til læringsprocesser.</p> <p>[...]</p> <p>U: Når du inddrager æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser i din undervisning, hvad er det så for en læring, du får ud af det... i forhold til hvis det nu havde været... I havde læst en bog eller... havde lavet noget mere... sådan som du siger, ren faglighed, hvad er det så, de får ud af det ved at udføre fx et dramastykke?</p> | <p>Skolereformen fra 2014 har givet mere plads, flere timer, til andre læreprocesser.</p> <p>Læring af bestemte discipliner; faglighed i fokus.</p> <p>Nemmere bare at lade eleverne lære ord udenad end at igangsætte æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser.</p> <p>Tidspres/pres udefra.</p> <p>Modstand og nedprioritering fra bl.a. skolebestyrelsen.</p> <p>Forskellige syn på æstetiske, praktisk-musiske læreprocesser fra forældrene.</p> <p>Forskellige opfattelser af, hvad læreprocesser egentlig er; ikke så meget forståelse for æstetiske læreprocesser.</p> |
|---|--|



|   |  |
|---|--|
| <p>IP: Altså jeg tror... øh... at det der sker, når man laver de der processer, det er, at det man lærer kommer ind og bliver en integreret del af én selv. Hvis du er i gang med et skuespil og får integreret de her... replikker, du skal lære, og i virkeligheden forstår dem... også sagt på en måde, så... så der er følelser og liv i dem, så giver det lige pludselig mening, i stedet for at det bare er et eller andet der bare er ord på et stykke papir, og det tror jeg er vigtigt for at få... øh... læring ind det rigtige sted, altså hvor det hænger fast. Jeg tror virkelig, at det er noget, som de husker, altså de ord... det de leger med, og det de arbejder med der, på den måde, det hænger meget ved i længden, end det du sådan lige... lærer ti gloser her til næste gang. Fordi det bliver en integreret del af én selv. Det er et eller andet, man får ind. [...] Det bliver dine egne ord.</p> <p>[...]</p> <p>U: Ser du en sammenhæng mellem netop de her kreative opgaver og praktisk-musiske opgaver og så netop elevernes dannelse af egen identitet. Altså kan du se en sammenhæng mellem... Og hvordan?</p> <p>IP: Jamen jeg tror, at det var det, jeg var lidt inde på før, nemlig at turde give noget af sig selv. Det skaber en stærk identitet, hvis man tør give noget af sig selv... ehm... og turde gøre det, så der er helt sikkert en stor sammenhæng, men... ehm... jeg tænker også, at man nogle gange skal passe på, at man ikke forcerer en eller anden... altså at man ikke forcerer deres grænser alt for meget, altså fordi... man skal ligesom... kun udfordre dem til et vist punkt... ehh... det skal stadigvæk være rart for dem og føles godt for dem... ehh... og man skal ikke presse dem alt, alt for meget, så... kan de opleve det som en fiasko, og ”det her kan jeg bare slet ikke”, og så vil de faktisk lukke endnu mere i, så der er en hårfin grænse; man vil gerne, at de danner sig, og de bliver sådan mere frie... ehm... og tør at opleve nogle andre sider af sig selv og finde ud af... ehh... det her kan jeg faktisk også godt, og det her er jeg også godt til [...]. Det er vigtigt også at kende dem på et personligt plan... [...].</p> | <p>Læring ift. praktisk-musiske læreprocesser; viden bliver en integreret del af én selv.</p> <p>Følelser i og livliggørelse af viden.</p> <p>Læringen hænger fast – også i længden.</p> <p>Tilegnelsen af fx ordforråd bliver ens <i>egent</i> ordforråd.</p> <p>Det kan skabe eller bidrage til en stærk identitet, hvis man tør give lidt mere af sig selv.</p> <p>Dog passe på med ikke at forcere grænser for meget, da dette kan have en negativ effekt i sidste ende. Kun udfordre dem til et vist punkt. Det skal føles rart og godt.</p> <p>Som lærer er det centralt at kende sine elever personligt – herudfra skabe succesoplevelser</p> |
|---|--|