

Æstetiske læreprocesser i fremmedsprogsundervisningen

Professionsbachelorprojekt

Lisa Tosti Aalbæk

le180017

Vejleder

Sofia Rontini

UC SYD Esbjerg

Læreruddannelsen

Afleveringsdato

d. 24. maj 2022

Antal anslag

64.888

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Problemformulering.....	1
Læsevejledning.....	2
Begrebsafklaring.....	2
<i>Æstetiske læreprocesser</i>	<i>2</i>
<i>Second language acquisition (SLA) vs foreign language acquisition (FLA)</i>	<i>3</i>
Forskningsoversigt.....	3
<i>12 praksisanbefalinger</i>	<i>3</i>
<i>Improving the Motivation of 6th Grade Students Learning English in Rural Areas: Drama Techniques</i>	<i>4</i>
Empiriindsamlingsmetode	4
<i>Videnskabsteoretisk ståsted</i>	<i>4</i>
<i>Undersøgelsesdesign</i>	<i>5</i>
<i>Den kvalitative metode</i>	<i>5</i>
<i>Semistrukturerede interviews.....</i>	<i>5</i>
<i>Kritik af den kvalitative metode</i>	<i>6</i>
<i>Den kvantitative metode</i>	<i>6</i>
<i>Spørgeskema</i>	<i>7</i>
<i>Kritik af den kvantitative metode</i>	<i>8</i>
Teoretiske perspektiver	8
<i>Æstetiske læreprocesser og folkeskolens formål</i>	<i>8</i>
<i>Faghæftet for engelsk</i>	<i>9</i>
<i>Æstetiske læreprocesser</i>	<i>10</i>

Lisa Tosti Aalbæk
le180017

Professionsbachelorprojekt
Æstetiske læreprocesser i fremmedsprogsundervisningen

Maj 2022
UC SYD

<i>Drama</i>	10
<i>Bevægelse</i>	11
<i>Sange</i>	11
<i>Fremmedsprogstilegnelse</i>	12
<i>Stephen Krashens 'Inputhypotese' og Merrill Swains 'Outputhypotese'</i>	12
<i>Interaktionisme</i>	13
<i>Motivation</i>	13
Analyse	14
<i>Lærernes forståelse af æstetiske læreprocesser</i>	15
<i>Æstetiske læreprocesser og fremmedsprogstilegnelse</i>	16
<i>Drama</i>	16
<i>Bevægelse</i>	17
<i>Sange</i>	19
<i>Motivation</i>	19
<i>Begrænsninger</i>	21
Perspektivering	22
Konklusion	23
Handleperspektiver	24
Litteraturliste	26
Bilag	29
<i>Bilag 1: Udvalgt data fra spørgeskemaundersøgelsen</i>	29
<i>Bilag 2: Uddrag fra transskriptioner af to lærerinterviews</i>	32
<i>Bilag 3: Uddrag fra transskriptioner af fire elevinterviews</i>	35
<i>Bilag 4: Uddrag fra transskription af interview med Lise Hostrup Sønnichsen</i>	40

”[...] jeg har følt, at jeg jo ikke følte, at jeg var så god til engelsk, men nu kan jeg jo udnytte det, fordi jeg er jo god til engelsk.”

Bilag 3, elev 1

Indledning

Engelsk er et internationalt sprog, også kaldet et lingua franca. Elevers tilegnelse af engelsk som fremmedsprog og undervisning heri er derfor yderst central, så de som beskrevet i fagets formål: *”kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv”* (UVM, 2019: 7). I kraft af Folkeskolereformen fra 2014 introduceres engelsk i 1. klasse, hvorfor undervisningen af den tidlige sprogstart skal tilrettelægges, så elever får muligheder for at tilegne sig både receptive og produktive færdigheder. I lærerens virke bliver det essentielt, at man er i stand til at kunne anvende forskellige undervisnings- og arbejdsformer i fremmedsprogsundervisningen, hvilket med fordel kunne være inddragelsen af æstetiske læreprocesser. Her kan elever gennem en kreativ, sansende og legende tilgang få adgang til det engelske sprog, og eftersom engelsk er en del af skoleskemaet fra 1. klasse, er denne kreative og legende tilgang måske endnu vigtigere end tidligere. De æstetiske læreprocesser i engelskundervisningen kan fordre, at elever gennem en varieret undervisning motiveres til aktivt at deltage og derigennem opbygger et sprogligt fundament, de kan videreudvikle både i løbet af deres skolegang og i deres fremtidige liv.

Gennem mine næsten fire år på læreruddannelsen er jeg særligt blevet interesseret i at undervise elever på de yngre klassetrin, hvorfor jeg i dette bachelorprojekt primært ønsker at undersøge inddragelsen af æstetiske læreprocesser i engelskundervisningen i indskolingen og på mellemtrinnet. Udover min interesse for at undervise på disse klassetrin skyldes afgrænsningen også, at jeg i min sidste praktikperiode underviste to 3. klasser i engelsk. I forbindelse med bachelorprojektet tilrettelagde jeg min undervisning med særlig fokus på at inkorporere forskellige æstetiske læreprocesser i engelsk, da jeg var nysgerrig på, om og i så fald hvordan inddragelsen af disse ville bidrage til tilegnelsen af engelsk.

Denne nysgerrighed har ledt til nedenstående problemformulering, som på baggrund af ovenstående indledning præsenteres i følgende afsnit.

Problemformulering

Hvorvidt og hvordan kan inddragelsen af æstetiske læreprocesser i undervisningen bidrage til indskolings- og mellemtrinselevers tilegnelse af engelsk som fremmedsprog?

Læsevejledning

Dette bachelorprojekts (herefter projekt) formål er at undersøge, hvorvidt og hvordan inddragelsen af æstetiske læreprocesser i engelsk kan bidrage til elevers fremmedsprogstilegnelse i indskolingen og på mellemtrinnet. Projektets opbygning følger det angelsaksiske projektsyn, da teoriafsnittet beskrives særskilt fra analysen og anvendes derefter til at belyse den indsamlede empiri (Pjenggaard, 2019: 70).

Første del rummer en begrebsafklaring af *æstetiske læreprocesser* og *foreign language acquisition*, hvorefter anden del introducerer dansk samt international forskning.

Projektets tredje del omhandler mit videnskabsteoretiske ståsted og de anvendte metoder i empiriindsamlingen. Først forklares undersøgelsesdesignet, hvorefter den kvalitative undersøgelse bestående af semistrukturerede interviews med to engelsklærere, fire elever og ph.d.-studerende Lise Hostrup Sønnichsen beskrives. Derefter præsenteres den kvantitative undersøgelse, der udgøres af en spørgeskemaundersøgelse. Ligeledes tilknyttes kritik af begge metodiske tilgange.

Den fjerde del fokuserer på teoretiske perspektiver først med inddragelse af Folkeskolens formålsparagraf og faghæftet for engelsk. Dernæst redegøres der for æstetiske læreprocesser med udgangspunkt i drama, bevægelse og sange. Udvalgt teori i forbindelse med fremmedsprogstilegnelse beskrives herefter, og til slut introduceres teori om motivation.

I projektets femte del analyseres den indsamlede empiri på baggrund af den beskrevne teori samt forskning, hvorefter der perspektiveres til inddragelsen af æstetiske læreprocesser på de ældre klassetrin.

Afslutningsvis besvares problemformuleringen i en konklusion, som efterfølgende munder ud i konkrete handleperspektiver i relation til problemformuleringen.

Begrebsafklaring

Æstetiske læreprocesser

Begrebet æstetiske læreprocesser skal i dette projekt forstås som: *”aktiviteter, hvor mennesket aktivt gennem symbolske formsprog som tegning, rolleleg, sang, dans og teater fortolker sine oplevelser og kommunikerer om sig selv og verden.”* (Austring & Sørensen, 2006: 91). Måderne, hvorpå elever udtrykker sig gennem de æstetiske læreprocesser, kan beskrives som værende kropslige samt sanselige. I forbindelse med fornævnte forståelse af begrebet skal denne ses i sammenhæng med Kjeld Fredens aktive tilgang til læring, hvor Fredens med udgangspunkt i embodimentteorien påpeger, at: *”[...] kropslige erfaringer sætter gang i den sproglige udvikling”* (Fredens, 2018: 119).

I projektet tages der udgangspunkt i de æstetiske læreprocesser, som omhandler drama, bevægelsesfortællinger og sange. Dette er både for at indsnævre projektets omfang, men også for at undersøge, hvordan netop disse kan bidrage til elevers tilegnelse af engelsk.

Second language acquisition (SLA) vs foreign language acquisition (FLA)

Pasty M. Lightbown og Nina Spada beskriver forskellen mellem SLA og FLA på følgende måde:

"foreign language learning: This refers to the learning of a language, usually in a classroom setting, in a context where the target language is not widely used in the community [...] This is sometimes contrasted with 'second language learning', where the language being learned is used in the community [...]" (Lightbown & Spada, 2013: 217-218).

Eftersom der ikke i høj grad tales engelsk i det danske samfund udenfor skolen, anvender jeg forståelsen af engelsk som et foreign language, altså et fremmedsprog, hvilket også udtrykkes i problemformuleringen.

Begrebsafklaringen har søgt at definere projektets forståelse af to centrale begreber, hvor næste afsnit omhandler relevant forskning.

Forskningsoversigt

Den danske forskning, som inddrages, er 12 praksisanbefalinger til den tidlige sprogstart, som præsenteres i "Tidlig sprogstart i skolen" af Annette Søndergaard Gregersen, Petra Daryai-Hansen, Jette von Holst-Pedersen og Susanne Karen Jacobsen. Der inddrages international forskning om sammenhængen mellem motivation og inddragelsen af drama i engelskundervisningen undersøgt af Türkay Bulut og Manolya Akyüz fra Aydin University i Istanbul.

12 praksisanbefalinger

De 12 praksisanbefalinger til den tidlige sprogstart er formuleret på baggrund af international forskning og blev i 2012 undersøgt i en dansk kontekst i samarbejde med lærere og elever fra Randersgades Skole i København. Formålet var at undersøge den tidlige sprogstart i engelsk, tysk og fransk for at kunne udvikle den pædagogiske praksis i fremmedsprogsundervisningen. Erfaringerne fra projektet bekræftede, at alle 12 praksisanbefalinger er relevante, dog vurderes det, at det er muligt at vægte dem i forhold til deres relevans (Daryai-Hansen, 2017: 16-17). Det kan blandt andet nævnes, at praksisanbefalingen, som eleverne vurderede til at være den vigtigste, er, at de skal have: "[...] mulighed

for at få succesoplevelser.” (Daryai-Hansen, 2017: 18). Derudover kunne man konkludere, at praksisanbefalingen omhandlende at bygge på børns vej til læring gennem eksempelvis leg er relevant særligt i de mindre klasser (Daryai-Hansen, 2017: 17).

I dette projekt vil følgende praksisanbefalinger inddrages. Tallet indikerer hvilken af de 12 anbefalinger, der refereres til:

- 4: Sørg for, at eleverne får succesoplevelser.
- 7: Byg på barnets veje til læring: Imitation, leg, narration.
- 8: Brug målsproget i undervisningen.

(Daryai-Hansen, 2017: 15).

Improving the Motivation of 6th Grade Students Learning English in Rural Areas: Drama Techniques

Türkay Bulut og Manolya Akyüz undersøgte i 2017 sammenhængen mellem elevers motivation og brugen af drama i engelskundervisningen. Deres undersøgelse blev gennemført med 12 6. klasses elever fra en skole i Ordu, Tyrkiet, hvor data blev indsamlet blandt andet via elevinterviews og elevdagbøger. Bulut og Akyüz pointerer vigtigheden af motivation i tilegnelsen af sprog, hvorfor de vælger at fokusere på drama i engelskundervisningen, da: *”[...] young learners [...] like playing together and working collaboratively [...]; moreover, they learn from mimics, gestures, movements and physical activities”* (Bulut & Akyüz, 2017: 49). Ud fra deres indsamlede data kunne det konkluderes, at eleverne i høj grad var motiverede for at deltage, og at de fandt drama som en gavnlig ressource i undervisningen. Ligeledes pointerede eleverne i deres interviews, at deres mundtlige kundskaber var blevet forbedret samt at de i højere grad turde tale engelsk (Bulut & Akyüz, 2017).

Empiriindsamlingsmetode

Videnskabsteoretisk ståsted

Projektets videnskabsteoretiske ståsted har afsæt i fænomenologien, da undersøgelsens omdrejningspunkt er lærere og elevers oplevelser og erfaringer med æstetiske læreprocesser i engelsk. Gennem en fænomenologisk tilgang muliggøres det at få adgang til forskellige individers livsverdner og holdninger (Bak, 2017: 54), hvad angår inddragelsen af æstetiske læreprocesser. Dette kan blandt andet udtrykkes i kvalitative interviews, hvorfor størstedelen af projektets empiri er indsamlet via denne metode. En udfordring ved en fænomenologisk tilgang er dog, at det er svært at generalisere den viden, man får indsamlet i sin undersøgelse (Mottelson & Muschinsky, 2020: 48).

Undersøgelsesdesign

Undersøgelsesdesignet omfatter tilgangen til empiriindsamlingen, som indebærer kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder. Som kvalitativ metode er der lavet semistrukturerede interviews med to engelsklærere, fire elever og Lise Hostrup Sønnichsen, som er ph.d.-studerende og forsker i legende kvaliteter og kropslighed blandt andet på Læreruddannelsen i Esbjerg. Min kvantitative undersøgelse består af en spørgeskemaundersøgelse henvendt til engelsklærere i indskolingen og på mellemtrinnet. Da jeg både anvender kvalitative og kvantitative metoder til indsamling af empiri, er der tale om en mixed-methods tilgang (Engsig, 2017: 170), hvor de anvendte metoder kan supplere hinanden. På baggrund af dette beskrives projektets kvalitative metode.

Den kvalitative metode

Carsten Kronborg Bak skriver med henvisning til Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, at en kvalitativ tilgang: *"[...] gerne vil undersøge bestemte fænomener ud fra menneskers oplevelser, erfaringer og lignende, fordi man grundlæggende er optaget af at forstå og kunne beskrive disse."* (Bak, 2017: 47). Kvalitative metoder bygger på færre informanter med ønsket om at komme i dybden med deres erfaringer (Mottelson & Muschinsky, 2020: 120) med fokus på æstetiske læreprocesser i engelskundervisningen i dette projekt. Min kvalitative undersøgelse beskrives i det følgende, hvorefter kritik af metoden tilknyttes.

Semistrukturerede interviews

Anvendelsen af semistrukturerede interviews har bidraget til, at jeg har fået indsigt i udvalgte personers oplevelser og erfaringer med brugen af æstetiske læreprocesser. Der er lavet interviews med to engelsklærere, som underviser i indskolingen samt fire 3. klasses elever, som jeg underviste i engelsk i min 3. praktik. Elevinterviewene er foretaget i forbindelse med min praktik, hvor jeg som tidligere nævnt fokuserede på inddragelsen af æstetiske læreprocesser. I undervisningen skulle eleverne blandt andet synge en sang på engelsk, arbejde med en bevægelsesfortælling samt fremføre et rollespil. Det er på baggrund af undervisningen, at eleverne er blevet interviewet. De blev interviewet enkeltvis for at give den enkelte mulighed for at fortælle om egne oplevelser med aktiviteterne fra engelsktimerne. Lærerne og eleverne er alle anonyme. Interviewet med Lise Hostrup Sønnichsen omhandlede forskningsprojektet, hun er en del af, og de fund, hun på nuværende tidspunkt har gjort sig.

Alle interviews blev lydoptaget, hvilket muliggjorde, at de kunne transskriberes og anvendes som empiri. I transskriptionerne af interviewene har jeg udeladt ord som 'øh' og 'hmm'. Uddrag fra transskriptionerne ses i bilagene 2-4.

Til interviewene var der udarbejdet en interviewguide, som ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann er: "[...] *et script, som strukturerer interviewforløbet mere eller mindre stramt.*" (Kvale & Brinkmann, 2015: 185). Semistrukturerede interviews medfører, at jeg kan stille de spørgsmål, jeg skal have svar på, men at der samtidig er plads til at gå interviewpersonernes veje. Nogle af spørgsmålene blev omformuleret undervejs i interviewene, og jeg stillede ligeledes opfølgende spørgsmål for at få uddybet interviewpersonernes svar yderligere (Bak, 2017: 62).

Kritik af den kvalitative metode

Når man indsamler empiri via kvalitative interviews, skal man være opmærksom på, at der kan være en vis usikkerhed i forhold til, om interviewpersonerne giver svar på det, man søger efter. Dette skyldes både, at man undersøger enkeltpersoners oplevelser, erfaringer og holdninger (Bak, 2017: 47), og i mit tilfælde at jeg har manglende erfaring i at interviewe.

Anvendelsen af interviews er en tidskrævende metode grundet transskriberingen (Bak, 2017: 64), hvor det er essentielt at være opmærksom på, at oversættelsen fra en modalitet til en anden kan fremstilles på flere måder, hvorfor validiteten kan være vanskelig at afgøre. I denne sammenhæng påpeger Bak, at: "[...] *der aldrig vil være tale om objektivitet, når der skal oversættes fra mundtlige til skriftlige fremstillingsformer.*" (Bak, 2017: 65).

En kvalitativ undersøgelse indebærer også, at der er få informanter modsat kvantitative metoder. Grundet antallet af mine informanter samt at min empiri baseres på deres oplevelser og erfaringer, kan det være vanskeligt at generalisere den viden, jeg skaber gennem interviewene. Svarene bidrager naturligvis til, at problemformuleringen undersøges, og som Martha Mottelson og Lars Jakob Muschinsky skriver, kan den enkelte ses som et sandhedsvidne til egne oplevelser og erfaringer (Mottelson & Muschinsky, 2020: 127).

Afsnittet har beskrevet projektets kvalitative tilgang, hvor det næste omhandler spørgeskemaundersøgelsen.

Den kvantitative metode

Alt afhængig af problemformuleringen er der forskellige kvantitative metoder, man kan anvende, for at belyse denne (Reimer & Sortkær, 2017: 138), hvor jeg i projektet inddrager en spørgeskemaundersøgelse.

søgelse. Dette medfører, at jeg på én gang kan undersøge flere engelsklæreres holdninger til brugen af æstetiske læreprocesser i tilegnelsen af engelsk. Dette er blandt andet en af de styrker, kvantitative metoder har, og hvor en anden styrke er, at rummet for personlig tolkning af svarene mindskes (Mottelson & Muschinsky, 2020: 121).

I det kommende afsnit beskrives spørgeskemaundersøgelsen samt overvejelserne bag udformningen af denne.

Spørgeskema

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er at få indblik i, om engelsklærere inddrager æstetiske læreprocesser i engelsk, og om de vurderer, at dette bidrager til tilegnelsen af engelsk som fremmedsprog. Spørgeskemaundersøgelsen er sendt til syv skoler samt i engelskfora online på Facebook. Engelsklærere i indskolingen og på mellemtrinnet udgør min population grundet mit fokus på elever på disse klassetrin (Reimer & Sortkær, 2017: 145).

Spørgeskemaet består af seks spørgsmål, hvor lærere, der både underviser i engelsk i indskolingen og på mellemtrinnet også spørges ind til, om der er forskel på inddragelsen af æstetiske læreprocesser i forhold til klassetrinnet (bilag 1, spm. 3). Spørgeskemaet er kodet, så det kun er lærere, der vælger svarmuligheden 1.-6. klasse, der får førnævnte spørgsmål. Dette skyldes, at det er irrelevant for lærere, som kun underviser i indskolingen eller på mellemtrinnet.

Respondenterne gøres i en kort skriftlig præsentation opmærksomme på formålet med spørgeskemaet, og at besvarelsenerne er anonyme, hvilket er med henblik på at kunne give dem lyst til at besvare spørgeskemaet (Reimer & Sortkær, 2017: 149). Der gøres brug af både faktuelle spørgsmål, eksempelvis hvilke årgange de underviser på, og specifikke holdningsspørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017: 146). Et eksempel på sidstnævnte er: ”I hvor høj grad mener du, at æstetiske læreprocesser bidrager til elevers tilegnelse af engelsk?” (bilag 1, spm. 8). Derudover anvendes både åbne og lukkede svarmuligheder (Reimer & Sortkær, 2017: 148), da respondenterne derved får mulighed for at udtrykke en mere præcis holdning, end hvis spørgeskemaet udelukkende bestod af lukkede spørgsmål. Respondenterne spørges ind til deres forståelse af æstetiske læreprocesser, hvor en lukket svarmulighed i dette tilfælde ville medføre, at jeg ikke fik indblik i deres opfattelse af begrebet, da jeg ville stå bag definitionerne.

Spørgeskemaet blev afprøvet i en pilottest for at sikre forståelse og undgå eventuelle tvivlsspørgsmål, når det blev sendt ud til de endelige respondenter. I en pilottest skal pilottesterne ligne ens population

(Reimer & Sortkær, 2017: 150), hvorfor en engelsklærer samt to medstuderende, der er uddannede engelsklærere med specialisering i engelsk yngste, afprøvede spørgeskemaet.

Kritik af den kvantitative metode

I anvendelsen af spørgeskema som undersøgelsesmetode er det også relevant at vurdere validiteten, altså om undersøgelsen viser det, der er hensigten (Mottelson & Muschinsky, 2020: 157). Da populationen i spørgeskemaet er engelsklærere, som underviser i indskolingen og på mellemtrinnet, kan man argumentere for, at validiteten højnes. Derudover kan man også vurdere sammenhængen mellem validiteten, og om respondenterne er repræsentative for hele populationen (Reimer & Sortkær, 2017: 145). Da stikprøven kun består af besvarelser fra 47 lærere, er det ikke repræsentativt for hele populationen, hvorfor validiteten mindskes.

Det er centralt at nævne, at spørgeskemaet blev sendt ud i online engelskfora, hvor jeg er opmærksom på, at lærere, som er medlem, typisk er engagerede og tager sig tid til at besvare spørgeskemaer. Her kan der refereres til begrebet selektionsbias, da jeg ved at sende spørgeskemaet ud i online engelskfora kan risikere en skævhed i mine data grundet den gruppe lærere, jeg henvender mig til (Madsen, 2007: 226). Det ses også i SurveyXact, at mange respondenter sprang fra ved spørgsmålet ”Hvordan forstår du begrebet æstetiske læreprocesser?”. Spørgsmålet blev inddraget for at få indblik i læreres forståelse af begrebet på trods af, at jeg var klar over, at det kunne medføre en lavere svarprocent. Jeg er derfor bevidst om, at der er en gruppe engelsklærere, som ikke er repræsenteret i spørgeskemaet. Derudover er det væsentligt at undersøge reliabiliteten, som er et udtryk for, om man kan stole på undersøgelsens resultater (Mottelson & Muschinsky, 2020: 157) og beskriver: ”[...] i hvor høj grad en måling er fri for [...] tilfældige målefejl.” (Reimer & Sortkær, 2017: 145). Spørgeskemaet er lavet i SurveyXact, og man kan derfor argumentere for, at dette højner reliabiliteten, da de indsamlede data er registreret online. I tråd med dette er respondenternes besvarelse foregået uden min tilstedeværelse, hvilket kunne have påvirket svarerne og eventuelt reliabiliteten.

Ovenstående afsnit har beskrevet projektets empiriindsamlingsmetoder. Den indsamlede empiri bliver senere i analysen belyst af de teoretiske perspektiver, som i det følgende redegøres for.

Teoretiske perspektiver

Æstetiske læreprocesser og folkeskolens formål

Bennyé D. Austring og Merete Sørensen pointerer, at der længe har været en manglende forståelse for de æstetiske fags betydning for den pædagogiske praksis: ”Det ser således ud til, at de æstetiske

fag ikke opfattes som [...] nødvendige fag i folkeskolen, men derimod som en slags luksus [...]" (Austriung & Sørensen, 2006: 80). Austriung og Sørensen uddyber herefter, hvordan de æstetiske fag, herunder de æstetiske læreprocesser, kan skabe rum for fantasi, kreativitet, fordybelse og give elever lyst til at lære. Dette hænger nøje sammen med Folkeskolens Formålsparagraf stk. 2: *"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."* (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen §1, stk. 2, jf. LBK nr. 1887 af 01/10/2021).

Som det fremgår af ovenstående, er der en direkte sammenhæng mellem det æstetiske og det, der danner grundlaget for folkeskolelæreres praksis. Dette udtrykkes i kraft af centrale ord som: Fordybelse, virkelyst og fantasi. Da jeg i projektet fokuserer på inddragelsen af æstetiske læreprocesser i engelsk, er det også relevant at undersøge, om faghæftet for engelsk omtaler brugen af disse.

Faghæftet for engelsk

Faghæftet for engelsk består af en læseplan og en undervisningsvejledning. I læseplanen lægges der op til samarbejde mellem de praktisk-musiske fag og engelskfaget eksempelvis ved at inddrage bevægelse og musik i den tidlige sprogstart (UVM, 2019: 49). Kreativitet og skabende aktiviteter fremhæves, da elever gennem brugen af flere sanser kan lære sprog og derved udvikle deres sproglige kompetencer (UVM, 2019: 51).

Inddragelsen af skabende aktiviteter og brugen af flere sanser udtrykkes i et kapitel i undervisningsvejledningen omhandlende fagets gennemførelse. Der refereres blandt andet til 'bevægelse og krop' med vægt på, at: *"Sprog og handling skal knyttes sammen."* (UVM, 2019: 65). Dette afsnit påpeger, at man kan gøre brug af sange, rollespil, drama, kropslig forankret læring, og at kreative og æstetiske aktiviteter kan indgå i undervisningen (UVM, 2019: 65).

Ydermere henviser undervisningsvejledningen til ti grundlæggende principper for den tidlige sprogstart i overensstemmelse med nogle af de tidligere omtalte 12 praksisanbefalinger. Med flere af principperne fokuseres der på en legende tilgang, inddragelse af bevægelse og musisk-kreative aktiviteter i tilegnelsen af engelsk, hvor elever eksempelvis gennem kropsliggørelse kan bearbejde og tilegne sig det faglige indhold (UVM, 2019: 87-88). Faghæftet lægger derfor op til, at anvendelsen af forskellige æstetiske læreprocesser, herunder bevægelsesaktiviteter, kan være fordelagtigt i engelsk.

Da projektet fokuserer på de æstetiske læreprocesser, som omhandler drama, bevægelsesfortællinger og sange beskrives disse i det følgende.

Æstetiske læreprocesser

I artiklen "Er æstetik en løftestang for læring?" (Tonsberg, 2015) gøres det klart, at inddragelsen af æstetiske læreprocesser gavner elevers læring og udvikling i nuet, men også i fremtiden, hvilket konkluderes på baggrund af James S. Catterals forskningsprojekt med skolebørn i Californien (Tonsberg, 2015: 7). En pointe er her, at de æstetiske læreprocesser ikke kun hører til i de æstetiske fag, men at de kan indgå i alle skolens fag (Tonsberg, 2015: 6).

Når æstetiske læreprocesser anvendes i undervisningen, muliggøres det at differentiere undervisningen gennem brugen af diverse undervisnings- og arbejdsformer. Dette vil også skabe variation, som understøtter forskellige læringsstile og kan medvirke til, at flere elever vil deltage aktivt (Tonsberg, 2015: 9). I relation til dette kan man inddrage Jette von Holst-Pedersens pointe om: "*Der er således tale om at 'tænde' eleverne [...] hvilket vi som undervisere netop kan gøre ved at inddrage det hele menneske, idet vi inddrager og involverer krop og sanser i udstrakt grad.*" (von Holst-Pedersen, 2017: 76). At 'tænde' ens elever kan eksempelvis gøres gennem drama.

Drama

Om brugen af drama i undervisningen skriver professor Gweno Williams at: "*Pedagogically, drama can be one of the primary teacher's most dynamic and flexible tools*" (Williams, 2013: 118). Dette tydeliggør, at drama som didaktisk redskab er en ressource i undervisningen. Herigennem kan man eksempelvis tilgodese flere elever, udvikle deres ordforråd og bruge non-verbale kommunikationsstrategier, hvortil det pointeres, at: "*words make more sense when you act them out*" (Williams, 2013: 119).

Endvidere muliggør drama aktiv brug af sproget gennem kommunikation med andre. Drama skal derfor ses som en social aktivitet, hvor elever i interaktion med hinanden kan udvikle deres sproglige færdigheder. Som Williams beskriver, bliver engelsk det medie, man udtrykker sig igennem og ikke det, der er i fokus (Williams, 2013: 117). Betty Jane Wagner påpeger, at inddragelsen af drama i undervisningen giver muligheder for at påtage sig en rolle, hvorigennem elever kan eksperimentere med og i højere grad gøre brug af sproget (Wagner, 2002: 4). Ydermere nævner Wagner, at 'pretend play' og generelt deltagelse i dramaaktiviteter kan bidrage til elevers kognitive og sproglige udvikling (Wagner, 2002: 8).

Derudover kan drama anses som en legende tilgang med henvisning til Playful Learning, der omhandler anvendelsen af leg som element i elevers læring. Ved at have en legende tilgang lægges der vægt på, at elever blandt andet skal være aktivt engagerede og deltage i et samspil med andre samt at

legen skal vække glæde (The LEGO Foundation, 2017: 12-14). Den legende tilgang i undervisningen skal ikke kun ses i forbindelse med drama, men også i forhold til inddragelsen af bevægelse.

Bevægelse

Faghæftet for engelsk skriver, at: "*Sprog og handling skal knyttes sammen.*" (UVM, 2019: 65), hvilket har sammenhæng med Fredens pointe; nemlig at kroppen fungerer som brobygger mellem hjernen og omverden (Fredens, 2018: 18). Teorien bag førnævnte pointe er embodimentteorien, som fremhæver sammenhængen mellem kropslige erfaringer og den sproglige udvikling, jævnfør begrebsafklaringen af æstetiske læreprocesser. Når kroppen inddrages i læreprocessen, kan denne bidrage til bearbejde det faglige indhold, da: "*Vi husker simpelthen bedre, hvis kroppen bliver aktiveret, da også kroppen lærer og husker.*" (von Holst-Pedersen, 2017: 76). I forlængelse af dette beskriver Jesper von Seelen bevægelse som et didaktisk værktøj, som positivt kan påvirke elevers læring, trivsel og motivation (von Seelen, 2018: 62; Ottesen, 2017: 98).

Bevægelse kan også inddrages i undervisningen gennem bevægelsesfortællinger, som Hoppeline står bag (Hoppeline, u.å). Lise Hostrup Sønnichsen, der er blevet interviewet i forbindelse med projektet, er ligeledes udviklingskonsulent for Hoppeline. I bevægelsesfortællinger tages forskellige æstetiske formsprog i brug såsom drama og sange (Hoppeline, u.å), hvor forskningen bag Hoppeline viser, at bevægelsesfortællinger i høj grad bidrager til udviklingen af kommunikation og sprog (Sønnichsen & von Seelen, u.å: 3¹). Dette kan være et argument for, hvorfor denne tilgang kan inddrages i fremmedsprogsundervisningen, også selvom fortællingerne ikke er udviklet til denne aldersgruppe, men i stedet til børn i alderen 3-6 år. Som tidligere nævnt kan sange være en anden ressource i engelskundervisningen.

Sange

Sange kan beskrives som: "*[...] an ideal vehicle for language learning*" (Ellis, Girard & Brewster, 2002: 162). Dette skyldes, at sange kan introducere nyt ordforråd, og at flere af de fire færdigheder kan udvikles. Elever skal både lytte, men også selv aktivt bruge sproget, når sange inddrages i undervisningen. Gail Ellis, Denis Girard og Jean Brewster præsenterer forskellige årsager til, hvorfor det at bruge sange i sprogundervisningen skal anses som en ressource, hvor de førnævnte aspekter hører under den lingvistiske ressource (Ellis et al., 2002: 162). Dertil påpeger de under den psykologiske ressource, at sange kan være en måde, elever kan danne en positiv tilgang til det at lære et fremmed-

¹ Forfatterne er oplyst via kontakt med Lise Hostrup Sønnichsen.

sprog, da det både kan være sjovt og motiverende at synge på målsproget. Ligeledes kan de erfare, at de lykkes med at producere sprog, og da det at synge sammen er en delt oplevelse i klassen, har sange også et classbuilding aspekt (Ellis et al., 2002: 162-163). Drama, bevægelsesfortællinger samt sange er tre eksempler på æstetiske læreprocesser, der kan inddrages i engelskundervisningen. Da fremmedsprog og tilegnelsen heraf er centralt i projektet, vil der derfor blive redegjort for dette i næste afsnit.

Fremmedsprogstilegnelse

Teorier inden for sprogstilegnelse forsøger at beskrive og yderligere forklare, hvordan en learner bedst tilegner sig et sprog. Betegnelsen 'learner' refererer til den person, der er i færd med at tilegne sig et nyt sprog (Bjerre & Ladegaard, 2007: 12), som i projektet dækker over elevers tilegnelse af engelsk som fremmedsprog. Centrale hypoteser inden for fremmedsprogstilegnelse vil i det følgende blive beskrevet.

Stephen Krashens 'Inputhypotese' og Merrill Swains 'Outputhypotese'

Stephen Krashen præsenterede i 1970'erne sin "Monitor Model", hvori fem hypoteser i relation til sprogstilegnelse fremstilles. En af hypoteserne er Krashens *comprehensible input hypothesis*, på dansk forståeligt inputhypotese (Lightbown & Spada, 2013: 106). Omdrejningspunktet for hypotesen er, at mennesker tilegner sig sprog ved at modtage input, hvor Krashen pointerer vigtigheden af, at inputtet skal være forståeligt. Det input, eleven modtager, beskrives som $i+1$ (Lightbown & Spada, 2013: 106). Altså skal eleven udsættes for et forståeligt input, som ligger et niveau over dennes sproglige niveau på det pågældende tidspunkt.

Udover Krashens hypotese om forståeligt input er det også relevant at inddrage hypotesen omhandlende det affektive filter. Dette begreb skal forstås som: "[...] *a metaphorical barrier that prevents learners from acquiring language even when appropriate input is available.*" (Lightbown & Spada, 2013: 106). En elevs affektive filter skal ses i sammenhæng med dennes følelser, behov og motiver, hvad angår tilegnelsen af et sprog. I tilfælde af et for højt affektivt filter kan eleven ende med at: "[...] *filter out input [...]*", hvilket vil resultere i, at sprogstilegnelsen begrænses (Lightbown & Spada, 2013: 106).

Ud fra Krashens hypoteser vil det være muligt at påstå, at fremmedsprogstilegnelsen eller dele heraf vil kunne finde sted, så længe eleven udsættes for et forståeligt input. Dette har flere teoretikere stillet spørgsmålstejn ved, da de vil argumentere for, at det ikke er tilstrækkeligt, at eleven kun udsættes

for input gennem de receptive færdigheder. Eleven skal ligeledes via de produktive færdigheder selv producere sprog. Overfor Krashens hypotese om forståeligt input kan Merrill Swains outputhypotese, på engelsk *comprehensible output hypothesis*, ses som et (mod)svar, da hun fremhæver, at outputtet er den centrale faktor i sprogtiltagelsen (Lightbown & Spada, 2013: 115). I den forbindelse påpeger hun dog, at elevens produktion af output ikke automatisk fører til, at denne lærer sprog, hvor det bliver essentielt, at eleven sættes i pressede sprogproduktioner. Her spiller interaktionen med andre en vigtig rolle, da eleven derved er nødsaget til at kommunikere på målsproget og eventuelt omformulere sig, så deres output er forståeligt (Bjerre & Ladegaard, 2007: 53-55).

Interaktionisme

Det at tilegne sig sprog kræver mere end blot at modtage forståeligt input samt producere forståeligt output, hvorfor det er relevant at inddrage Michael Longs interaktionshypotese.

Long argumenterer for, at elever skal have mulighed for at kunne interagere og samarbejde med andre for derigennem at kunne tilegne sig et fremmedsprog. Han erklærer sig enig med Krashens hypotese om, at det er centralt, at elever modtager forståeligt input, men nævner i forlængelse af dette, at modificeret interaktion er nødvendigt for at gøre sproget forståeligt (Lightbown & Spada, 2013: 114). Her introduceres begrebet *negotiation for meaning*, på dansk sproglig forhandling (Bjerre & Ladegaard, 2007: 51). Med dette begreb lægges der vægt på betydningen af at kunne forhandle om sproget; det vil sige, at eleven i fællesskab med en samtalepartner finder frem til en fælles forståelse af eksempelvis et ord eller en sætning. Gennem denne sproglige forhandling i interaktion med andre kan eleven tilegne sig et fremmedsprog. I tilegnelsen af et fremmedsprog er det også væsentligt, at eleven er motiveret til at deltage i undervisningen.

Motivation

I et forsøg på at definere begrebet motivation skriver Zoltán Dörnyei indledningsvis: "*Strictly speaking, there is no such thing as 'motivation'*" (Dörnyei, 2001: 1). Herefter beskrives motivation som et hypotetisk og abstrakt begreb, der vil forklare, hvorfor den enkelte tænker og opfører sig, som han eller hun gør (Dörnyei, 2001: 1). Motivation inddeles i ydre og indre motivation, hvor sidstnævnte dækker over, at den enkelte deltager i en læringssituation, fordi denne opleves som meningsfuld, interessant og sjov (Dörnyei, 2001: 11). Der vil ikke blive taget udgangspunkt i begrebet ydre motivation, da dette ikke er relevant for mit fokusområde.

Hvilke motiver, der ligger til grund for den enkeltes motivation, er mange. Dog fremhæver Dörnyei, at læreren spiller en stor rolle, hvad angår elevers motivation, hvilket konkluderes på baggrund af forskning, som han og Kate Csizér gennemførte i 1998. Her viste resultaterne, at engelsklærere fra Ungarn anså sig selv som den største kilde til motivation (Dörnyei, 2001: 31).

Motivation har som begreb ikke kun relevans i fremmedsprogstilgængelsen. Det er alligevel væsentligt at inddrage, da en elevs motivation er afgørende for, om denne lykkes eller mislykkes i en læringssituation. I 1994 fremlagde Dörnyei en model som på tre niveauer søgte at beskrive motivation i forbindelse med fremmedsprog:

- 1) *The Language Level*
- 2) *The Learner Level*
- 3) *The Learning Situation Level*

Med udgangspunkt i de sidste to refererer *the Learner Level* til individuelle motiver, hvorimod *the Learning Situation Level* fokuserer på læreren som motivationsfaktor, og hvordan valget af aktiviteter kan påvirke elevers motivation (Dörnyei, 2001: 18-19).

Et individuelt motiv, som nøje har sammenhæng med motivation, er Albert Banduras begreb om self-efficacy. Kort sagt dækker dette over: ” [...] *personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv.* ” (Bandura, 2012: 16). Altså om den enkelte har tillid eller mistillid til egne evner i en læringssituation. Bandura introducerer fire kilder til udvikling af self-efficacy, hvor følgende inddrages i projektet: Mestringsoplevelser samt rollemodeller (Bandura, 2012: 17).

De præsenterede teoretiske perspektiver og forskning anvendes i analysen til at belyse den indsamlede empiri med henblik på at undersøge projektets problemformulering.

Analyse

Analysen tager først udgangspunkt i lærernes forståelse af begrebet æstetiske læreprocesser, hvor disse holdes op mod projektets forståelse af begrebet, jævnfør begrebsafklaringen af æstetiske læreprocesser. Efterfølgende analyseres både lærer- og elevinterviewene ud fra teori om drama, bevægelse, sange og fremmedsprog, hvor besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen også inddrages. Derefter undersøges elevernes motivation for at deltage i undervisningen, når æstetiske læreprocesser inkluderes. Afslutningsvis beskrives begrænsninger ved brugen af æstetiske læreprocesser.

Lærernes forståelse af æstetiske læreprocesser

Som det fremgår af folkeskolens formålsparagraf stk. 2 samt i faghæftet for engelsk, kan man argumentere for, at styredokumenterne lægger op til, at æstetiske læreprocesser har en indflydelse på elevers læring og udvikling – både generelt, men også inden for engelskfaget. Med dette in mente er det relevant at undersøge, om engelsklærere i indskolingen og på mellemtrinnet har kendskab til begrebet og i så fald, hvad deres forståelse af dette er. Spørgeskemaundersøgelsen havde 47 gennemførte svar, hvor det bliver tydeligt, at begrebet kan rumme flere fortolkninger, og ligeledes ses det, at fem respondenter svarer, at de ikke ved, hvad begrebet betyder. De fleste besvarelser lægger vægt på, at eleverne skal være kreative, og at deres krop og sanser skal inkorporeres (bilag 1, spm. 2). At kroppen og sanserne bringes i spil i undervisningen, stemmer i høj grad overens med den forståelse, som er præsenteret i projektets afklaring af begrebet og kan ligeså ses i tråd med det, der fremhæves i faghæftet. Her pointeres det, at eleverne kan lære sprog gennem brugen af kroppen og sanserne, og som påpeget af Fredens, sætter: *"[...] kropslige erfaringer [...] gang i den sproglige udvikling"* (Fredens, 2018: 119).

Gennem lærerinterviewene ses det også, at de to lærere forstår begrebet på forskellige måder. Den ene lærer udtaler: *"Jamen, jeg tror, at det måske er noget, som vi engang sagde 'act and respond' agtigt."* (bilag 2, lærer 1), hvilket har sammenhæng med kroppen som en måde at bearbejde det faglige indhold på, som i dette tilfælde vedrører elevers sprogtilegnelse. Derimod beskriver lærer 2 at:

"Æstetiske læreprocesser, det er for mig, når man giver eleverne en oplevelse af, at de kan blande fx drama, altså skuespil, små teaterroller, sange, højtlesning, billeder, altså det som har noget med det kreative islæt at gøre. At man kan putte det ind under en undervisning, og hvor eleverne, de føler, at de faktisk er en større del af en undervisning, end at det hedder bagdel-til-sæde, og hvor de sidder og kigger i en bog og skal løse nogle opgaver [...]" (bilag 2, lærer 2).

Denne forståelse viser, at æstetiske læreprocesser favner bredt og kan medføre en differentieret og varieret undervisning gennem brugen af forskellige arbejdsformer. De æstetiske fag og læreprocesser kan altså være medvirkende til, at elever er kreative og bruger deres fantasi, hvorigennem de får lyst til at lære. Dette tydeliggøres med lærer 2's beskrivelse af begrebet, nemlig at man gennem de æstetiske læreprocesser kan tilrettelægge en undervisning, der 'tænder' eleverne, så de i højere grad kan deltage aktivt.

Æstetiske læreprocesser og fremmedsprogstilegnelse

Drama

I lærer 2's forståelse af æstetiske læreprocesser lægges der vægt på, at eleverne er en større del af undervisningen end ved en mere traditionel undervisning. Senere i interviewet udtaler hun følgende:

"Forestil dig, at man skulle sidde og lytte på en engelsklærer og sidde og arbejde i Let's do it, altså det får de ikke noget som helst ud af. Det kan godt være, at de lærer skriften, men de lærer jo ikke at tale engelsk. Man lærer at tale engelsk, når man lytter til engelsk, og når man taler noget engelsk." (bilag 2, lærer 2).

Med udgangspunkt i lærer 2's pointe om, at man lærer engelsk ved blandt andet at tale engelsk, kan der refereres til Merrill Swains *comprehensible output hypothesis*. Swain argumenterer som før nævnt for, at det centrale i fremmedsprogstilegnelsen er produktionen af output. Derfor er det relevant at undersøge, om eleverne gennem brugen af æstetiske læreprocesser i engelsktimerne faktisk oplever at producere mere output. Elev 2 fortæller i sit interview, at hun absolut har fået snakket mere engelsk i timerne og kommer senere ind på, at: *"Jeg tror, at det har været de der lege, der har måske været med til at give det et lille skub. Fx også når vi har lavet rollespil. Der har vi sagt meget mere."* (bilag 3, elev 2). Inddragelsen af drama medfører derfor, at eleverne aktivt kan gøre brug af sproget, hvor engelsk bliver mediet, de udtrykker sig igennem og ikke det, der er i fokus. Denne legende tilgang, som elev 2 kommenterer på, kan relateres til praksisanbefaling nr. 7, da undervisningen blev bygget på en af barnets veje til læring, nemlig gennem leg. Ergo tydeliggøres det gennem elev 2's udsagn, at den legende tilgang har en positiv effekt på brugen af målsproget i undervisningen, hvilket også kan knyttes til Playful Learning, da legen bidrager til elevernes læring og skaber mulighed for aktiv deltagelse i samspil med andre. Ydermere nævner flere elever i deres interview, at de gennem et rollespil har snakket mere engelsk, hvortil en elev siger: *"Ja, og dem, som ikke var så gode til engelsk, de er også blevet nogle af de gode nu."* (bilag 3, elev 1). Dette kan sammenholdes med Bulut og Akyüz's undersøgelse, hvor en elev siger, at: *"I can speak English more compared to the past!"* (Bulut & Akyüz, 2017: 53). Her fremhæves den betydning, som drama kan have i forhold elevernes mundtlighed og udvikling af deres sproglige færdigheder.

I interviewet med lærer 1 påpeges også vigtigheden af, at eleverne aktivt producerer sprog, hvor læreren understreger, at eleverne skal føle sig trygge (bilag 2, lærer 1). Det, at de skal føle sig trygge, kan direkte relateres til Krashens hypotese om det affektive filter. En måde, hvorpå elevernes affektive filter kan mindskes, kan ifølge lærer 2 være gennem brugen af drama. Læreren beskriver i sit interview, at hun i sin 2. klasse har to fiktive figurer, 'Bob' og 'Amy', som er en fast del af indled-

ningen i hendes engelsktimer. 'Bob' og 'Amy' giver eleverne mulighed for at påtage sig en rolle, når de skal producere output, hvilket er fordelagtigt, da: *"[...] så er det jo lige pludselig ikke dem selv, der siger noget, men så er det Bob, der siger noget, og så er det Amy, der siger noget."* (bilag 2, lærer 2). Det at kunne påtage sig en rolle medfører ifølge Wagner, at eleverne får mulighed for at eksperimentere og i højere grad gøre brug af sproget. Altså åbner drama og 'pretend play' op for, at eleverne kan tage målsproget i brug, hvilket baseret på forskning i den tidlige sprogstart er essentielt, jævnfør praksisanbefaling nr. 8. Lærer 1 oplever også: *"Når jeg har lavet noget med [eleven], hvor [eleven] har fået en rolle, og 'det er det, jeg skal', så oplever jeg også, at 'wow det kan jeg', og så bliver [eleven] stille."* (bilag 2, lærer 1). Dette har sammenhæng med førnævnte pointe, dog påpeger lærer 1, at det kun er i selve processen, at eleven deltager aktivt og producerer output.

Drama skal anses som en social aktivitet, hvorigennem eleverne kan interagere med hinanden, og i relation til Long er dette essentielt. I interviewet med elev 1 giver hun udtryk for, at hun bedst kan lide at arbejde i par eller i grupper, da hun derigennem oplever at tale mere engelsk. Hertil nævner hun, at par- eller gruppearbejde gør det muligt at samarbejde om at finde frem til et ords betydning, altså at der sker en *negotiation for meaning*:

I: "Og så kan I sammen finde ud af, hvad det hedder på engelsk?"

E: "Ja"

I: "Har I gjort det på et tidspunkt i vores engelsktimer?"

E: *"Altså det gjorde vi, da der var et ord, jeg ikke rigtig kendte og [en elev] ikke rigtig kendte [...] Og så hjælper vi hinanden i gruppen. Fx så er [en elev] megagod til engelsk [...] og så kan jeg sådan spørge dem, hvis jeg har svært ved det."* (bilag 3, elev 1).

Interaktionen med en samtalepartner medfører, at elev 1 modtager et forståeligt input, da de i fællesskab finder frem til det specifikke ord, hun ikke forstår. I henhold til Krashens *comprehensible input hypothesis* er det centralt, at eleverne mødes af et forståeligt input, når de skal tilegne sig sprog. Drama kan derfor give eleverne gode muligheder for at tilegne sig engelsk som et fremmedsprog, da de i interaktion med hinanden både modtager input samtidig med, at de skal producere output. Dette er i overensstemmelse med det, lærer 2 nævner: *"Så det er input – output hele tiden."* (bilag 2, lærer 2).

Bevægelse

Størstedelen af eleverne vægter især inddragelsen af en bevægelsesfortælling højt. Elev 3 svarer i forbindelse med et spørgsmål om bevægelsesfortællingen:

I: "Hvorfor synes du, at du husker det bedre fra vores bevægelsesfortælling?"

E: *"Fordi så siger du, at du skal løbe derhen og fx 'fly', og så tænker jeg sådan 'fly', og så gør vi alle sammen det jo, og så ved man jo, hvad det er, når det er bevægelse."*
(bilag 3, elev 3).

At eleven i ovenstående citat tydeliggør, at hun bedre kan huske ord fra bevægelsesfortællingen, da kroppen aktiveres i læringsprocessen, hænger i høj grad sammen med embodimentteorien; nemlig at kroppen har betydning for den mentale udvikling. Som Fredens pointerer, bygger kroppen bro mellem hjernen og omverden og bidrager i dette tilfælde til elevernes sproglige udvikling. Elev 3 påpeger, at de i bevægelsesfortællingen får at vide, hvordan de skal bevæge sig, altså modtager de input. Man kan argumentere for, at eleven giver udtryk for at have modtaget et forståeligt input, da hun i samspil med resten af klassen kunne sætte en bevægelse på det specifikke ord 'fly'. Inddragelsen af bevægelsesfortællingen som et didaktisk værktøj viser ud fra elev 3's erfaringer i undervisningen, at bevægelse positivt kan påvirke elevers læring og tilegnelsen af engelsk som et fremmedsprog. Dette er i overensstemmelse med forskningen bag Hoppeline, som belyser, at bevægelsesfortællinger kan bidrage til, at børn – her elever – kan udvikle deres sprog, dog kræver dette, at eleverne udsættes for et forståeligt input.

En fjerde elev giver i sit interview udtryk for, at han fandt det vanskeligt at skulle vise ord med kroppen:

**I: "Så du synes, at det har været svært, når vi har skulle gøre alle de her ting?
[vise ord med kroppen]"**

E: *"Ja"*

I: "Hvorfor har det været svært at skulle gøre alle de her forskellige ting?"

E: *"Jeg ved det ikke helt, måske fordi nogle ord kendte jeg ikke, og så kunne jeg ikke forstå, hvad du sagde."* (bilag 3, elev 4).

Det faktum, at eleven beskriver det som værende svært, kan være et udtryk for, at hans affektive filter har været højt i aktiviteterne, hvor kroppen er blevet inddraget. At hans affektive filter var højt, har derfor en indflydelse på hans fremmedsprogstilegnelse, da han højst sandsynligt endte med at: *"[...] filter out input [...]"* (Lightbown & Spada, 2013: 106). Denne elev var tidligere blevet spurgt ind til, hvordan han bedst lærer engelsk: *"Måske lave på sådan nogle kopiark og i bøger. Jeg er bedst, når jeg laver engelsk på kopiark."* (bilag 3, elev 4). For at mindske hans affektive filter og dermed sikre optimale læringsmuligheder, skulle undervisningen i højere grad bestå af arbejdsopgaver i deres arbejdsbog og ikke af inddragelsen af drama og bevægelsesfortællinger. Dette viser tydeligt, at æste-

tiske læreprocesser ikke tilgodeser alle elever. Selvom lærer 2 i sit interview udtrykker sin holdning til, at elever ikke i lige så høj grad får noget ud af undervisningen ved eksempelvis at arbejde i Let's do it, viser elev 4, at han netop bedst lærer sprog, når undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i arbejdsbøger.

Sange

I spørgeskemaundersøgelsen spørges respondenterne ind til i hvor høj grad, de gør brug af forskellige aktiviteter såsom sange, rollespil/teater og bevægelsesfortællinger. Her ses det, at lærerne mest inddrager sange i undervisningen, hvor 55,3% af de 47 respondenter anvender sange i meget høj eller i høj grad (bilag 1, spm. 5). Begge lærere giver i interviewene også udtryk for, at de i høj grad bruger sange med det formål, at eleverne kan tilegne sig ordforråd samt at de får produceret output, hvorfor de ser sange som en lingvistiske ressource (bilag 2).

Hertil er det interessant at se nærmere på elevernes syn på sange i undervisningen. Kun én af de fire elever kommenterer på at have produceret mere output gennem en sang (bilag 3, elev 2), hvor de andre elever refererer til, at det var sjovt at synge en sang på engelsk i relation til sange som en psykologisk ressource. At eleverne er motiverede for at synge engelske sange, har naturligvis en indflydelse på deres fremmedsprogstilegnelse, dog har de i højere grad oplevet at have produceret mere output i arbejdet med rollespillet samt modtaget mere input gennem bevægelsesfortællingen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at drama også i nogen grad bliver anvendt i engelskundervisningen, da 36,2% enten i meget høj eller høj grad inddrager rollespil/teater (bilag 1, spm. 6). Ligeledes ses det, at bevægelsesfortællinger inddrages i lavest grad, hvor kun 19,1% bruger bevægelsesfortællinger i meget høj eller i høj grad, og hele 29,8% anvender det slet ikke i undervisningen (bilag 1, spm. 7). Det ses derfor, at der er en forskel mellem det, lærerne inddrager i deres undervisning og det, som eleverne oplever, har en positiv effekt på deres tilegnelse af engelsk.

Motivation

Ud fra ovenstående afsnit om æstetiske læreprocesser og elevers fremmedsprogstilegnelse kan man argumentere for, at særligt inddragelsen af drama og bevægelsesfortællinger anses som værende gavnlige aktiviteter i tilegnelsen af engelsk. Et andet centralt aspekt i forbindelse med fremmedsprogstilegnelsen omhandler elevernes motivation. Bulut og Akyüz konkluderede på baggrund af deres forskning, at drama i engelskundervisningen havde en positiv effekt på elevernes motivation til at deltage, hvilket er i overensstemmelse med det, der pointeres i elevernes interview. De fleste elever

beskriver engelsktimerne som værende sjove, hvortil elev 3 siger, at timerne har været rigtig gode: *"Fordi vi laver sådan nogle spændende ting [...]"* (bilag 3, elev 3). At eleverne bruger ord som 'sjov', 'gode' og 'spændende' kan direkte relateres til deres indre motivation. I forbindelse med folkeskolens formålsparagraf står der, at folkeskolen skal skabe rammer for virkelyst, altså at eleverne får en lyst til at lære og deltage i undervisningen. Man kan antage, at der netop er blevet skabt rammer for virkelyst, eftersom eleverne udtrykker at have haft en indre motivation til at deltage i engelsk, da de har oplevet undervisningen som sjov og interessant.

Elev 3 kommenterer som sagt på, at undervisningen har indeholdt spændende aktiviteter, hvilket kan sammenkobles med *the Learning Situation Level* i Dörnyeis model. Dette skyldes, at eleven giver udtryk for at have været motiveret til at deltage i undervisningens aktiviteter, hvorfor inddragelsen af de æstetiske læreprocesser kan være centrale for elevers motivation. Dette kan også ses i spørgeske- maundersøgelsen, hvor en lærer skriver, at: *"[...] De synes det er sjovere, de er alle i gang, de glemmer at det er undervisning og det bliver 'legende læring' [...]"* (bilag 1, spm. 4).

Praksisanbefalingen, der omtaler, at elever skal have mulighed for succesoplevelser, er blevet vurderet til at være den vigtigste. At nogle elever i arbejdet med de æstetiske læreprocesser oplevede succes, ses blandt andet i interviewet med elev 1:

I: "Har du så fået sagt mere i engelsktimerne, end du plejer?"

E: *"Ja, jeg plejer nemlig ikke at række hånden op i de andre engelsktimer, vi har."*

I: "Hvorfor har du så turde række hånden op nu?"

E: *"Fordi at jeg føler, at jeg er blevet bedre til engelsk, og jeg følte ikke sådan, at jeg var god til engelsk før i de andre timer."* (bilag 3, elev 1).

Med Banduras begreb om self-efficacy kan man påstå, at elev 1 i løbet af engelsktimerne har fået tillid til egne evner, hvorfor hun i højere grad deltager aktivt. En kilde til udvikling af elevers self-efficacy er ifølge Bandura netop, at de oplever succes i undervisning. Vigtigheden af dette fandt Bulut og Akyüz også frem til i deres undersøgelse, da eleverne via dramaaktiviteterne fik tiltro til egne evner og således erfarede, at de kunne mestre de stillede opgaver.

Som tidligere beskrevet pointerer elev 4 dog, at det har været vanskeligt at gennemføre bevægelsesfortællingen. I interviewet udtaler han også: *"[...] men sådan at skulle sige andre ord på engelsk, så synes jeg, at det er lidt svært, for jeg kender ikke så mange ord på engelsk."* (bilag 3, elev 4). Da eleven vælger at bruge ordet 'svært' til at beskrive hans oplevelse af læringssituationerne, kan man derfor antage, at han ikke i så høj grad som elev 1 oplevede at kunne mestre opgaverne, hvorfor hans self-efficacy ikke styrkes.

For at styrke elevers tiltro til egne evner er det centralt for lærere at opretholde og videreudvikle elevernes motivation, hvor Dörnyei fremhæver læreren som den største faktor for elevers motivation. Lærer 2 siger i sit interview, at: *"Og så handler det jo i virkeligheden også om, at vi som undervisere tør at være forgangsbillede [...]"* (bilag 2, lærer 2). Når man som lærer agerer rollemodel, er det vigtigt, at man har elevernes affektive filter for øje, da et for højt affektivt filter kan hæmme deres self-efficacy og dermed deres aktive deltagelse i undervisningen, hvilket elev 4 tydeligt viser. For at denne elev kan opleve succes i undervisningen, skal læreren i højere grad fungere som en rollemodel, så eleven både sprogligt og fysisk kan spejle sig i læreren. Derigennem vil han få mulighed for at se en løsning af de forskellige opgaver, hvilket Bandura fremhæver som havende en positiv effekt på en persons self-efficacy.

Selvom den ovenstående analyse viser, at eleverne oplever at have produceret mere engelsk, når særligt drama inddrages, og at de fleste i højere grad har en indre motivation for at deltage i undervisningen, kommenterer enkelte lærere i spørgeskemaundersøgelsen på begrænsninger i forbindelse med æstetiske læreprocesser.

Begrænsninger

Engelsklærere, der både underviser i indskolingen og på mellemtrinnet, blev spurgt ind til, hvor de mest anvender æstetiske læreprocesser (bilag 1, spm. 3). Af de 12 respondenter, som underviser på begge trin, inkorporerer fem lærere det mest i indskolingen, hvor der kommenteres, at: *"Indskolings-elever tør stadig lege og kaste sig ud i tingene. På mellemtrinnet bliver de noget mere forsigtige og synes ting er pinlige."* (bilag 1, spm. 4). At elever eventuelt kan finde det pinligt, kan derfor ende med at begrænse denne lærers brug af æstetiske læreprocesser fra mellemtrinnet og op, hvor det kan være væsentligt at se nærmere på lærerens relationsarbejde med henvisning til Louise Klinges forskning. Klinge påpeger blandt andet via samhørighedsbehovet vigtigheden af et trygt klasserum, hvor eleverne tør tage chancer (Klinge, 2018: 165).

En anden af de 12 førnævnte respondenter kommenterer på, at denne ikke inddrager æstetiske læreprocesser i så høj grad. Dette skyldes, at: *"[...] udbyttet målbart er for lavt"* (bilag 1, spm. 4), og at processerne kan være tidskrævende, hvorfor det er svært at nå igennem pensum på mellemtrinnet ifølge en tredje respondent. Lærer 1 nævner ligeså i sit interview, at hun finder det tidskrævende, og derfor begrænser dette hendes inddragelse af æstetiske læreprocesser (bilag 2, lærer 1). Dog er lærer 2 uenig i dette, hvilket eventuelt kan skyldes hendes interesse for forskellige æstetiske læreprocesser

(bilag 2, lærer 2). Her spiller hendes indre motivation altså en rolle i forhold til, hvad hun anvender i undervisningen.

Derudover viser analysen også, at æstetiske læreprocesser ikke skaber aktiv deltagelse for alle elever. Dette ses gennem elev 4's interview, hvor det tydeliggøres, at hans affektive filter var højt særligt i bevægelsesfortællingen, hvor han oplevede at modtage et input langt over hans niveau. Altså var der ikke tale om input+1. Det antages også, at eleven ikke havde en indre motivation, eftersom han fandt opgaverne svære. En tredje begrænsning ved æstetiske læreprocesser er derfor, at disse ikke tilgode-ser alle elever i en klasse, hvilket i dette tilfælde vil påvirke deres fremmedsprogstilegnelse.

På trods af disse begrænsninger giver 78,7% af respondenterne i spørgeskemaet udtryk for, at æste-tiske læreprocesser i meget høj eller høj grad kan bidrage til elevernes fremmedsprogstilegnelse (bilag 1, spm. 8). Begge interviewede lærere er af samme holdning, hvor lærer 2 eksempelvis siger: *"Ja, fuldstændig. 100 procent."* (bilag 2, lærer 2).

Ovenstående analyse har fokuseret på, hvorvidt og hvordan inddragelsen af drama, bevægelsesfor-tællinger og sange kan bidrage til indskolings- og mellemtrinselevs tilegnelse af engelsk som frem-medsprog. Her er det relevant at pointere, at æstetiske læreprocesser ikke kun kan anvendes som didaktiske tilgange på disse klassetrin, men at de også kan overføres til udskolingen.

Perspektivering

I spørgeskemaundersøgelsen skriver en lærer: *"På mellemtrinnet kan det være sværere at nå årets pensum, da den skabende proces kan være temmelig tidskrævende."* (bilag 1, spm. 4). Som beskrevet i forrige afsnit opfatter flere lærere inddragelsen af æstetiske læreprocesser som netop tidskrævende. I kapitlet 'Motion og bevægelse i udskolingen' pointerer Esben Volshøj og Lise Reól, at lærere op-lever ikke at have tid til at inddrage bevægelse, hvilket kan skyldes et akademisk pres (Volshøj & Reól, 2018: 196). At lærerne ikke har tid, ser Lise Hostrup Sønnichsen som problematisk, da: *"Du har ikke tid til at lade være. Og de kan ikke huske en skid af, hvad du står og doserer."* (bilag 4). Gennem forskningsprojektet om legende kvaliteter og kropslighed på lærer- og pædagoguddannelsen har Sønnichsen via interviews med studerende erfaret, at et fokus på førnævnte i undervisningen har en effekt. Da det ses at have en effekt på voksne, kan man argumentere for, at inddragelsen af æste-tiske læreprocesser ikke kun hører til i indskolingen og på mellemtrinnet, men også i udskolingen og endda efter grundskolen.

Sønnichsen udtaler dog i interviewet, at nogle studerende tager afstand fra legende tilgange, da det kan opleves som værende skræmmende at skulle være legende på en kropslig måde. Hertil har hun

en vigtig pointe: ”*Der er jo rigtig meget, vi kan tage ind under det legende, så det er jo ligesom alt muligt andet, der skal tilpasses, så det bliver grænsevandrende og ikke grænseoverskridende.*” (bilag 4). Også i udskolingen er der en risiko for, at nogle elever vil finde det barnligt at deltage i en drama- eller bevægelsesaktivitet (Volshøj & Reól, 2018: 195), hvorfor deres affektive filter muligvis vil stige og dermed begrænse deres fremmedsprogstilegnelse, da der ikke er blevet skabt optimale læringsmuligheder for dem. Derfor er det vigtigt, at undervisningen ikke overskrider deres grænser, hvor Dörnyeis pointe om læreren som den vigtigste kilde til elevernes motivation er central. Ole Lund fremhæver også, at man som: ”*[...] det gode praktiske eksempel [...]*” (Lund, 2018: 50) kan vise eleverne, at der er en årsag med at gøre brug af i dette tilfælde forskellige æstetiske læreprocesser i undervisningen. Om det er at skulle spille rollespil eller mime idiomatiske udtryk, skal man som lærer tydeliggøre formålet med aktiviteten og opbygge et trygt klassemiljø, så eleverne tør deltage: ”*Man kan ikke lege, og man kan ikke sætte sig selv på spil, hvis ikke man er tryk.*” (bilag 4). I bogen ”Play to Learn” påpeger Rosan Bosch også vigtigheden af, at der skabes en kultur, hvori elever føler sig trygge. Dette åbner op for, at de tør at deltage i forskellige aktiviteter, ikke er bange for at fejle og fortsat eksperimenterer og derigennem lærer (Bosch, 2021: 87).

Interviewet med Sønnichsen tydeliggør derfor, at æstetiske læreprocesser også kan inkorporeres på de ældre klassetrin, dog er det vigtigt, at de tilpasses elevgruppen, så der både fagligt og socialt skabes optimale læringsmuligheder.

Konklusion

Da engelsk står på skemaet fra 1. klasse, skal den tidlige sprogstart tilrettelægges, så eleverne kan tilegne sig engelsk gennem undervisningen. Dette projekt har derfor undersøgt, hvorvidt og hvordan inddragelsen af æstetiske læreprocesser i undervisningen kan bidrage til indskolings- og mellemtrinselevers tilegnelse af engelsk som fremmedsprog.

Analysen viser, at inddragelsen af æstetiske læreprocesser kan bidrage til fremmedsprogstilegnelsen, da eleverne producerer mere output, når en dramaaktivitet som rollespil inddrages, da de i interaktion med hinanden aktivt bruger sproget. Ydermere medvirker bevægelsesfortællingen til, at elever modtager et forståeligt input, hvor betydningen af kroppen som et didaktisk redskab er essentiel, da de kropslige erfaringer kan sætte gang i deres sproglige udvikling. Ud fra spørgeskemaundersøgelsen og interviews med både lærere og elever kan man konkludere, at der er en forskel på de aktiviteter, lærerne inddrager med henblik på elevernes produktion af output og de aktiviteter, hvor eleverne faktisk oplever at producere output. Dette ses især i forhold til brugen af sange i undervisningen.

Yderligere konkluderes det, at eleverne er motiveret til at deltage ved inddragelsen af æstetiske læreprocesser. Dette kan medføre, at deres self-efficacy styrkes, og at de får succesoplevelser, hvilket er vigtigt ifølge forskningen om den tidlige sprogstart. Dog viser analysen, at æstetiske læreprocesser ikke tilgodeser alle elever, da nogle elevers affektive filter stiger, hvilket kan påvirke deres motivation for at deltage og dermed deres tilegnelse af engelsk.

På baggrund af empiriindsamlingen og analysen heraf kan det derfor konkluderes, at inddragelsen af æstetiske læreprocesser, her især drama og bevægelsesfortællinger, kan bidrage til elevers fremmedsprogstilegnelse. Interviewet med Lise Hostrup Sønnichsen viser, at æstetiske læreprocesser ikke kun kan anvendes i indskolingen og på mellemtrinnet, men også i udskolingen og efter grundskolen. Hun erfarer i sit forskningsprojekt, at studerende oplever en positiv effekt ved brugen af legende kvaliteter og kropslighed.

Med afsæt i ovenstående konklusion tydeliggøres vigtigheden af, at lærerne har viden om æstetiske lærerprocesser som begreb. Det kan ud fra spørgeskemaundersøgelsen og gennem lærerinterviewene udledes, at de fleste læreres forståelse af æstetiske læreprocesser har overensstemmelse med projektets forståelse, dog ses det, at nogle lærere udtrykker ikke at have kendskab til begrebet. Til trods for faghæftet lægger op til, at engelsklærere kan gøre brug af rollespil, kropslig forankret læring og æstetiske aktiviteter, kan man afslutningsvis pointere, at det vil være fordelagtigt, at lærere i højere grad introduceres for æstetiske læreprocesser, da disse ses at kunne bidrage til fremmedsprogstilegnelsen. I forlængelse af dette præsenteres konkrete handleperspektiver.

Handleperspektiver

Ud fra analysen samt konklusionen præsenteres tre handleforslag med udgangspunkt i, hvordan lærerstuderende samt engelsklærere kan blive klædt på til at kunne inddrage æstetiske læreprocesser i engelskundervisningen.

Det første handleforslag omhandler, at lærerstuderende gennem læreruddannelsen i højere grad skal forberedes på at kunne inddrage æstetiske læreprocesser i undervisningen. Lise Hostrup Sønnichsen udtaler følgende i sit interview, da hun spørges ind til, om lærerstuderende er klædt på til at kunne have en legende tilgang: *"Nej, det tror jeg ikke generelt, at I er. Det kommer an på, hvem man har haft som underviser."* (bilag 4). Ifølge Sønnichsen er min uddannelse som lærer ekstremt vigtig, da denne har indflydelse på min tilrettelæggelse af undervisning. Med dette handleforslag finder jeg det relevant, at man i løbet af ens fire år på læreruddannelsen introduceres for forskellige æstetiske læreprocesser, så man er i stand til at inkorporere disse i undervisningen. Som Sønnichsen pointerer:

"Men det er klart at for at lege med noget, er man nødt til at stå på noget og have noget med sig, man kan lege med." (bilag 4).

Ud fra spørgeskemaundersøgelsen ses det, at nogle lærere udtrykker ikke at have kendskab til æstetiske læreprocesser. Derfor er det oplagt for engelsklærere at deltage i kurser omhandlende disse, som det andet handleforslag belyser. Forskningsprojektet 'Early Language Learning in Europe' påpeger vigtigheden af, at lærere skal på efteruddannelse, så de introduceres for metoder og arbejdsformer, de kan anvende i tilrettelæggelsen af fremmedsprogsundervisningen (Enever, 2011: 72). Gennem min undersøgelse blev det også klart, at flere lærere finder det tidskrævende at inddrage æstetiske læreprocesser. Deltagelse i kurser kan yderligere medføre, at man som lærer får nogle konkrete ideer og ressourcer til at kunne inkludere eksempelvis dramaaktiviteter og bevægelsesfortællinger i ens undervisning. Ligeledes blev det påpeget i spørgeskemaundersøgelsen, at mellemtrinselever er forsigtige og i højere grad bliver pinligt berørte. Derfor kan kurserne også bidrage til, at man gennem sparring med kolleger fra andre skoler kan få ideer til, hvordan undervisningen kan differentieres, så man kan sikre optimale læringsmuligheder ved inddragelsen af en æstetisk læreproces.

Det sidste handleforslag vedrører vidensdeling mellem kolleger. Lærer 2 udtaler i sit interview, at hun hverken finder det tidskrævende eller svært at gøre brug af æstetiske læreprocesser (bilag 2, lærer 2). Da dette projekt viser, at æstetiske læreprocesser kan bidrage til elevers fremmedsprogstilegnelse, kunne det være oplagt at søge inspiration hos ens kolleger. Med indførelsen af bevægelse og motion har nogle skoler ansat bevægelsesvejledere, som kan give deres kolleger konkrete forslag til bevægelsesaktiviteter, de kan inddrage i undervisningen. Denne tanke kan overføres til, at skoler kan have vejledere inden for de æstetiske læreprocesser. Disse 'æstetiske vejledere' vil med deres viden og kompetencer kunne vejlede både engelsklærere og andre faglærere i, hvordan og med hvilket formål de kan inddrage æstetiske læreprocesser i deres undervisning og ligeledes give dem inspiration til konkrete aktiviteter.

Litteraturliste

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-73). Hans Reitzels Forlag.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & pædagogik*, 22(83), 16-35.
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 1887 af 01/10/2021.
- Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Bosch, R. (2021). *Play to Learn. Designing for Uncertainty*. Rosan Bosch Studio.
- Bulut, T. & Akyüz, M. (2017). Improving the Motivation of 6th Grade Students Learning English in Rural Areas: drama Techniques. *The Journal of Academic Social Science*, 5(54), 47-58. Lokaliseret d. 11. april 2022 på: <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=12782>
- Børne- og Undervisningsministeriet (UVM). (2019). *Engelsk. Faghæfte*. EMU. Lokaliseret d. 8. marts 2022 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf
- Daryai-Hansen, P. (2017). De 12 praksisanbefalinger – elevers og læreres erfaringer i en dansk kontekst. I: A. S. Gregersen (Red.), P. Daryai-Hansen, J. von Holst-Pedersen & S. K. Jacobsen. *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 14-25). Samfundslitteratur.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, G., Girard, D. & Brewster, J. (2002). *The primary English teacher's guide*. Penguin English.
- Enever, J (Red.). (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Engsig, T. T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-182). Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Hoppeline. (u.å). *Bevægelsesfortællinger*. Lokaliseret d. 8. april 2022 på: <https://hoppeline.dk/aktiverende-fortaellinger-p/>
- Klinge, L. (2018). *Lærereens relationskompetence. Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.

Lisa Tosti Aalbæk
le180017

Professionsbachelorprojekt
Æstetiske læreprocesser i fremmedsprogundervisningen

Maj 2022
UC SYD

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3.udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. (4. udgave). Oxford University Press.
- Lund, O. (2018). At bevæge sig dybere ind i lærestoffet. Hvordan kan kropslig bevægelse understøtte elevers boglige læring? I: J. O. Jensen, H. T. Jørgensen & E. Volshøj (Red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 39-54). Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, M. (2007). Kvantitative forskningsmetoder – forskningsprotokollen. I: S. Vallgård & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (3. udgave). Munksgaard Danmark.
- Mottelson, M. & Munschinsky, L. J. (2020). *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2.udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Ottesen, C. L. (2017). Bevægelse integreret i undervisningen. I: A. Schulz & J. von Seelen (Red.), *En skole i bevægelse: læring, trivsel og sundhed* (s. 97-113). Akademisk Forlag.
- Pjenggaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I: J. Boding, N. Mølgaard & S. Pjenggaard (Red.), *Bachelorprojektet i læreruddannelsen. En håndbog* (s. 61-97). Hans Reitzels Forlag.
- Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-160). Hans Reitzels Forlag.
- Sønnichsen, L. H. & von Seelen, J. (u.å). *Hoppeline bevægelsesfortællinger*. Lokaliseret d. 11. maj 2022 på: <https://hoppeline.dk/wp-content/uploads/2021/06/Notat-22.06.2021-Hoppeline-forsk.pdf>
- The LEGO Foundation (2017). *What we mean by: Learning through play*. Lokaliseret d. 7. april 2022 på: <https://cms.learningthroughplay.com/media/vd5fiurk/what-we-mean-by-learning-through-play.pdf>
- Tonsberg, S. (2015). Er æstetik en løftestang for læring? *Asterisk* (marts), 6-9. Lokaliseret d. 6. april 2022 på: <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/er-aestetik-en-loeftestang-for-laering>
- Volshøj, E. & Reól, L. (2018). Motion og bevægelse i udskolingen. I: J. O. Jensen, H. T. Jørgensen & E. Volshøj (Red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 188-205). Hans Reitzels Forlag.

Lisa Tosti Aalbæk
le180017

Professionsbachelorprojekt
Æstetiske læreprocesser i fremmedsprogsundervisningen

Maj 2022
UC SYD

- von Holst-Pedersen, J. (2017). At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. I: A. S. Gregersen (Red.), P. Daryai-Hansen, J. von Holst-Pedersen & S. K. Jacobsen. *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 66-82). Samfundslitteratur.
- von Seelen, J. (2018). Bevægelse og læring. *Kvan*, 38(112), 62-71.
- Wagner, B. J. (2002). Understanding Drama-Based Education. I: Bräuer, G. (Red.). *Body and Language: intercultural Learning through Drama* (s. 3-16). Library of Congress Cataloging-in Publication Data. Lokaliseret d. 7. april 2022 på: <https://llk.dk/efoxsp>
- Williams, G. (2013). Creative Approaches to Drama in the English Classroom. I: G. Williams & A. Birketveit (Red.), *Literature for the English classroom: theory into practice* (s. 115-128). Fagbokforlaget.

Bilag

Bilag 1: Udvalgt data fra spørgeskemaundersøgelsen

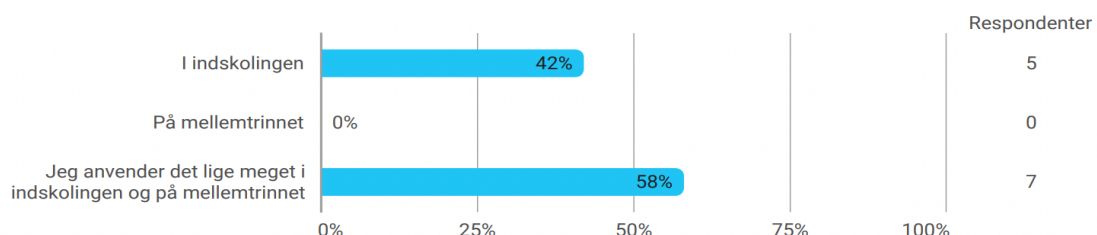
Spm. 1 – Har du engelsk som linjefag?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	35	74,5	74,5	74,5
	Nej	12	25,5	25,5	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Spm. 2 – Hvordan forstår du begrebet æstetiske læreprocesser – udvalgte svar

- At eleverne arbejder med kroppen og sanserne og får udtrykt på en anden måde hvordan de forstår de ting de arbejder med.
- Ved faktisk ikke helt. Noget med visuelt ?
- Æstetiske er for mig en proces hvori børnene opnår en kreativ tilgang og tænkning i forhold til et emne. Under emner kan man arbejde med læseteater, små skuespil, billedkunst, procesdrama, museumsbesøg, arbejde med en kunstner, digital (film, billeder).
- Jeg kender ikke begrebet.
- Som en måde/metode at tilegne sig kundskaber og viden på ved enten at gøre brug af allerede skabte kunstneriske udtryksformer eller ved selv at skabe via forskellige kunstneriske udtryksformer. Det er nødvendigvis ikke et enten eller men kan også være et både og.
- Når vi bruger sanserne i undervisningen, dramatiserer eller selv skaber noget. Når vi leger, synger, bygger, bruger rollespil samt mimik og kropssprog mm.
- At arbejde med udtryksformer, der beskæftiger sig med det kreative, følelser og leg.
- Ved ikke hvad det er
- Det er for mig kreative læringsprocesser, hvor musik, kunst og lignende inddrages.
- Jeg forstår æstetiske læreprocesser på den måde at æstetikken og de sanselige oplevelser spiller en afgørende rolle i læring - f.eks. gennem brug af drama eller dramapædagogiske øvelser

Spm. 3 – Anvender du mest æstetiske læreprocesser i indskolingen eller på mellemtrinnet?



Spm. 4 – Hvorfor? (i forbindelse med spm. 3) – udvalgte svar

- På mellemtrinnet kan det være sværere at nå årets pensum, da den skabende proces kan være temmelig tidkrævende.
- Fordi eleverne får et større udbytte. De synes det er sjovere, de er alle i gang, de glemmer at det er undervisning og det bliver til 'legende læring.' Det kan gøre både stort og småt, i mange former og på alle niveauer.
- Det gør børnene motiveret og tager hensyn til børn med forskellige læringsstile .
- Men jeg bruger det ikke ret meget, fordi udbyttet målbart er for lavt - disse processer tager uendelig lang tid, hvor det ikke handler om at producere sprog.
- I begge aldersgrupper er der elever, som har rigtig megen glæde af at udtrykke sig ved hjælp af at tegne eller i sang eller dans - og ikke mindst i drama.
- Indskolings elever tør stadig lege og kaste sig ud i tingene. På mellemtrinnet bliver de noget mere forsigtige og synes ting er pinlige.

Spm. 5 – I hvor høj grad inddrager følgende aktiviteter i din engelskundervisning? - Sange

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	I meget høj grad	14	29,8	29,8	29,8
	I høj grad	12	25,5	25,5	55,3
	I nogen grad	12	25,5	25,5	80,9
	I mindre grad	8	17,0	17,0	97,9
	Slet ikke	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Spm. 6 – I hvor høj grad inddrager følgende aktiviteter i din engelskundervisning? – Rolle-spil/teater

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	I meget høj grad	6	12,8	12,8	12,8
	I høj grad	11	23,4	23,4	36,2
	I nogen grad	20	42,6	42,6	78,7
	I mindre grad	7	14,9	14,9	93,6
	Slet ikke	3	6,4	6,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Spm. 7 – I hvor høj grad inddrager følgende aktiviteter i din engelskundervisning? – Bevægelsesfortællinger

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	I meget høj grad	3	6,4	6,4	6,4
	I høj grad	6	12,8	12,8	19,1
	I nogen grad	12	25,5	25,5	44,7
	I mindre grad	12	25,5	25,5	70,2
	Slet ikke	14	29,8	29,8	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Spm. 8 – I hvor høj grad mener du, at æstetiske læreprocesser kan bidrage til tilegnelsen af engelsk som fremmedsprog?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	I meget høj grad	19	40,4	40,4	40,4
	I høj grad	18	38,3	38,3	78,7
	I nogen grad	10	21,3	21,3	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Bilag 2: Uddrag fra transskriptioner af to lærerinterviews

I: Interviewer

L: Lærer

Interview: Lærer 1

I: Ift. mit undersøgelsesområde vil jeg høre, hvordan du forstår begrebet æstetiske læreprocesser?

L: Jamen, jeg tror, at det måske er noget, som vi engang sagde 'act and respond' agtigt. [...]² så tænker jeg også, at det handler om at få børnene til at sige noget og være trygge i sproget, men de er jo også nødt til at have et ordforråd, før de kan begynde at sige noget. Og det tror jeg, at man bygger op med sang og gentagelser og lege.

I: Men ift. så at inddrage æstetiske læreprocesser – hvad tænker du om det?

L: Jeg tænker, jeg synes, at det er megagodt, fordi de bliver jo involveret [...]

I: Når de nu kun har engelsk i én time, synes du så, at det er nemt at inddrage sange, dramaaktiviteter osv.?

L: Jeg synes, at det tager for lang tid, og jeg synes, at det skaber tit meget uro også.

I: Afholder det dig fra at bruge det?

L: Ja, det afholder mig fra nogle gange at gøre det, hvor jeg tænker, at jeg tager denne her løsning i stedet for, som ikke støjer så meget. Men jeg tror også, at det har noget at gøre med, at jeg er blevet mere lydfølsom med alderen.

I: Oplever du så også, at når du har brugt sange og dramaaktiviteter, har du så fået eleverne mere med mundtligt i timerne, end hvis du gennemfører andre aktiviteter?

L: Nej, ikke i timerne, så er det kun i den specifikke proces, og så synes jeg, at de falder lidt tilbage igen [...] Når jeg har lavet noget med [eleven], hvor [eleven] har fået en rolle, og "det er det, jeg skal", så oplever jeg også, at "wow det kan jeg", og så bliver [eleven] stille.

I: Mener du, at når man bruger æstetiske læreprocesser i indskolingen og på mellemtrinnet, at det kan hjælpe med elevernes tilegnelse af engelsk?

L: Ja, jamen jeg synes, at det er rigtig fint for at bruge for at variere undervisningen med. Engelsk, det er jo sådan, man laver jo ikke det samme i en hel time, altså det skal være, der skal være små aktiviteter af 10-15 minutters varighed. [...]

² Med [...] menes, at dele af interviewpersonens svar udelades.

Interview: Lærer 2**I: [...] Næste spørgsmål er, hvordan du forstår begrebet æstetiske læreprocesser?**

L: Æstetiske læreprocesser, det er for mig, når man giver eleverne en oplevelse af, at de kan blande fx drama, altså skuespil, små teaterroller, sange, højtlesning, billeder, altså det som har noget med det kreative islet at gøre. At man kan putte det ind under en undervisning, og hvor eleverne, de føler, at de faktisk er en større del af en undervisning, end at det hedder bagdel-til-sæde, og hvor de sidder og kigger i en bog og skal løse nogle opgaver [...] i vores 2. klasse lige nu og her, der har vi om 'petshop', hvor vi skal forvandle klassen om til 'a petshop'. Det hører jo i den grad til det æstetiske, for der åbner vi jo for alle sanserne. Så der bliver de jo i den grad bombarderet med det visuelle og forskellige indtryk [...]

I: Hvad er din holdning som lærer, hvad angår inddragelsen af sang, dramaaktiviteter, læseteater mv.?

L: Jeg er all for it. [...] Det handler bare om, at vi som undervisere tør udforske det og tør være nysgerrige og tør måske at springe derud, hvor vandet i virkeligheden er dybest, fordi ved Gud er der mange lærere, som der ikke tør at gøre det, men hvis man siger til sig selv 'okay, jeg prøver i hvert fald at tage bare en lillebitte smule æstetik ind i min undervisning, så er jeg af den fulde faste overbevisning, at børnene [...] oplever, at det her faktisk godt er noget, som de kan, fordi de får lov til det [...]

I: Og det kan så medføre, at de vil bidrage, for så er de ikke utrygge på samme måde?

L: Fuldstændig. Og så handler det jo i virkeligheden også om, at vi som undervisere tør at være forgangsbillede [...] Og hvis de kan mærke det, at vi er der bagved ved dem, og at de kan mærke, at vi støtter dem, og at vi støtter op om deres læring, og vi tør at sige 'prøv at høre her, det her kan vi sagtens, det kan godt være, at det er fuldstændigt fjollet, men det her det kan vi sagtens, og nu skal jeg vise dig, hvorfor vi kan gøre det', så er jeg igen af den fulde faste overbevisning, at vi har eleverne der, hvor vi egentligt gerne vil have dem, både rent mennesket, men også at de faktisk også får noget ud af det faglige.

I: Så ift., at du nu siger, at de både skal få noget ud af det menneskeligt [...] hvilke formål har du så rent faglig set? Hvorfor tager du fx en sang med eller dramaaktiviteter med?

L: Men det er jo, for det første så er det selvfølgelig for at få noget ordforråd proppet ind i deres hoved, men det er jo også repetition. [...] Men det handler jo igen om, er de trygge, så får de også sagt noget. Så tør at stå frem, repetition, ordforråd, alt det får du jo ved, at vi synger, at vi laver små rollespil [...] i min klasse, der har vi Bob and Amy, og det er to fiktive figurer [...]. Og hver eneste

gang, vi har en engelskundervisning, så starter vi ud med 'what is Bob going to say?' 'Oh, he is going to say this and Amy, she is going to answer...'. [...]

I: Så det er også lidt ala en lille dramaaktivitet?

L: Det er i den grad en lille dramaaktivitet, som vi putter indunder. Fordi når børnene finder ud af 'okay, vi kan påtage os en anden personlighed, så er det jo lige pludselig ikke dem selv, der siger noget, men så er det Bob, der siger noget, og så er det Amy, der siger noget.

I: Synes du så, at det er nemt at få inddraget altså forskellige æstetiske læreprocesser i den ene time, du underviser i engelsk om ugen? [...]

L: [...] jeg synes fx ikke, at det er tidskrævende, men nu er jeg også den type lærer i mere eller mindre alle mine 17 år som lærer har brugt de æstetiske læreprocesser, men det er også, fordi jeg selv interesserer mig for det. Nogle vil synes, at det vil være vanskeligt og enormt krævende, men jeg har bygget min engelskundervisning op med en rimelig stram struktur [...] der er æstetiske former med inde i undervisningen hver gang, men jeg synes ikke, at det er vanskeligt at skulle forberede til det, for jeg har altid gjort det. [...]

I: Det her har du nok lidt svaret på, men mener du så, at inddragelsen af de forskellige æstetiske læreprocesser/aktiviteter så kan bidrage til, at eleverne kan tilegne sig engelsk som et fremmedsprog?

L: Ja, fuldstændig. 100 procent. Forestil dig, at man skulle sidde og lytte på en engelsklærer og sidde og arbejde i Let's do it, altså det får de ikke noget som helst ud af. Det kan godt være, at de lærer skriften, men de lærer jo ikke at tale engelsk. Man lærer at tale engelsk, når man lytter til engelsk, og når man taler noget engelsk. Så det er input – output hele tiden [...]

Bilag 3: Uddrag fra transskriptioner af fire elevinterviews

I: Interviewer

E: Elev

Interview: Elev 1

I: Hvad synes du om vores engelsktimer?

E: Det har været meget sjovt, fordi vi har hygget os meget mere, end når vi bare har det i en bog, så synes jeg, at så lærer man ikke ret meget. Men så når man sådan hygger sig med det, så lærer man meget mere.

I: Kan du huske, at vi i den første time skulle synge en sang på engelsk?

E: Ja.

I: Hvad synes du om at skulle synge en sang på engelsk?

E: Det var ret sjovt, fordi der var jo sådan farver med, og der var nogle i klassen, som jo ikke kunne farverne.

I: Kunne du godt lide, at vi har lavet rollespil her til sidst?

E: Ja, det var meget sjovt. Især da man skulle vise det for hinanden.

I: Fik I snakket mere engelsk, nu hvor vi også lavede et rollespil?

E: Ja, og dem, som ikke var så gode til engelsk, de er også blevet nogle af de gode nu.

I: Det har du kunne se og høre eller hvad?

E: På [en elev], hun var sådan lidt 'nu har vi engelsk', her nogle gange hvor vi havde det i en bog, men altså sådan nu synes jeg, at hun er blevet meget bedre i det.

I: Har du hørt mere engelsk i vores timer, end du plejer?

E: Ja, det synes jeg.

I: Hvornår synes du, at du har hørt mest engelsk?

E: Jeg tror, det nok er denne her time [rollespil] og sidste uge [bevægelsesfortælling].

I: Synes du, at det hjælper med at høre en masse engelsk, når du skal lære engelsk?

E: Ja, fordi at så kommer man jo i tanke om 'hov, det ord kender jeg ikke helt, det kan jeg prøve at huske'.

I: Har du så fået sagt mere i engelsktimerne, end du plejer?

E: Ja, jeg plejer nemlig ikke at række hånden op i de andre engelsktimer, vi har.

I: Hvorfor har du så turde række hånden op nu?

E: Fordi at jeg føler, at jeg er blevet bedre til engelsk, og jeg følte ikke sådan, at jeg var god til engelsk før i de andre timer.

I: Er det, fordi vi har snakket mere engelsk?

E: Ja, og så føler jeg bare, at det er mere afslappende, når vi ikke gør det i en bog.

I: Så har jeg faktisk et spørgsmål om, hvad du føler, at du har lært i vores engelsktimer?

E: At jeg har følt, at jeg jo ikke følte, at jeg var så god til engelsk, men nu kan jeg jo udnytte det, fordi jeg er jo god til engelsk.

I: Kan du bedst lide, når I arbejder i grupper eller på klassen?

E: Måske i grupper eller sådan to og to, fordi så snakker vi mere engelsk. Og hvis der så er nogle ord, jeg ikke kan på engelsk, så siger jeg det bare lige på dansk, og så kan det være, at den anden kender det.

I: Og så kan I sammen finde ud af, hvad det hedder på engelsk?

E: Ja.

I: Har I gjort det på et tidspunkt i vores engelsktimer?

E: Altså det gjorde vi, da der var et ord, jeg ikke rigtig kendte og [en elev] ikke rigtig kendte, så var det, at hun ikke kendte 'happy', så sagde hun 'glad', og så sagde jeg 'happy'. Og jeg kendte ikke 'angry', og så sagde hun 'sur'. Og så hjælper vi hinanden i gruppen. Fx så er [en elev] megagod til engelsk, og det er [en elev] og [en elev], og så kan jeg sådan spørge dem, hvis jeg har svært ved det.

Interview: Elev 2

I: [...] hvad synes du om vores engelsktimer?

E: Jeg synes, at det er rigtig sjovt.

I: Hvorfor synes du, at det er rigtig sjovt?

E: Det er nok på grund af, at vi ikke kun skal sidde i vores engelskmappe og skrive og lave alt muligt. Vi er faktisk fysisk sammen med hinanden, hvor vi ikke bare er i en lille bitte sådan mur ombygget af en, hvor vi ikke må snakke eller... så derfor gjorde du det faktisk meget sjovere med engelsktimerne.

I: Hvad synes du om at synge sange på engelsk?

E: Det synes jeg da var sjovt.

I: Får du sagt mere på engelsk, når vi synger en sang?

E: Ja, for jeg synger med på den [...]

I: Synes du selv, at du har fået snakket mere engelsk i vores timer?

E: Ja, det tror jeg helt absolut. Jeg synes, at det har givet meget mere pote, fordi du også har taget det stille og roligt, 'nu tager vi det lige stille og roligt, og så prøver vi og ser, om alle forstår det'. Og hvis de ikke forstod det, [...] så er der folk, der kan række hånden op og sige, hvad det betyder.

I: Hvordan synes du, at det har hjulpet, at I er kommet til at snakke mere engelsk?

E: Jeg tror, at det har været de der lege, der har måske været med til at give det et lille skub. Fx også når vi har lavet rollespil. Der har vi sagt meget mere.

Interview: Elev 3

I: Hvad har du synes om vores engelsktimer?

E: De er gode, rigtig gode.

I: Hvorfor synes du, at de er rigtig gode?

E: Fordi vi laver sådan nogle spændende ting, og vi laver alle mulige forskellige ting [...], og så laver vi også det med monstre, det var sjovt at lave det der 'role play'.

I: Hvorfor synes du, at det var sjovt at lave 'role play'?

E: Fordi så kan man sådan, så skulle man læse engelsk, og så skulle man sige ting på engelsk, og så skulle man gøre sådan nogle ting også.

I: Hvad synes du så om at lave bevægelsesfortællingen?

E: Det var sjovt, fordi så skulle vi sådan løbe rundt og gøre det.

I: Har det, at vi har lavet bevægelse, så hjulpet med at kunne huske ordene bedre?

E: Ja, for så ved man, hvad det betyder, når man gør det.

I: Kan du nævne nogle af de ord, som I skulle gøre?

E: 'Fly' og 'spille computer'.

I: Hvad hedder at spille computer?

E: 'Play on the computer'.

I: Hvad det noget, du kendte før, eller kan du bedre huske det nu?

E: Jeg har kendt det der 'play on the computer' og 'fly' før, men det, det er jo ikke altid, at jeg sådan taler engelsk jo, ja så det er sådan bedre, man lige sådan får husket det, når man gør det med kroppen.

I: Har du hørt mere engelsk i vores timer, end du plejer?

E: Ja.

I: Har du så også selv fået sagt mere på engelsk?

E: Ja.

I: Og hvorfor tror du, at du har fået sagt mere på engelsk?

E: På grund af opgaverne vi har lavet, tror jeg.

I: Hvad føler du, at du har lært i vores engelsktimer?

E: Alle de der svære ord og sådan hvordan man er, det der med 'happy monster', 'silly' og alt det der.

I: Har det hjulpet, når vi har lavet vores bevægelsesfortælling og har lavet ordene med kroppen?

E: Ja, fordi så du siger 'jump', så ved man sådan, når man hopper, så ved man, at det hedder 'jump', og så husker man det meget bedre, synes jeg.

I: Hvorfor synes du, at du husker det bedre fra vores bevægelsesfortælling?

E: Fordi så siger du, at du skal løbe derhen og fx 'fly', og så tænker jeg sådan 'fly', og så gør vi alle sammen det jo, og så ved man jo, hvad det er, når det er bevægelse.

Interview: Elev 4

I: Mit første spørgsmål er, hvad synes du om vores engelsktimer?

E: Ja, nogle gange er der svære opgaver for mig, nogle gange er der nemme opgaver og også midt imellem.

I: Har du hørt mere engelsk i timerne, end du plejer?

E: Ja, sådan det synes jeg lidt.

I: Har du selv fået sagt mere på engelsk i timerne?

E: Ja, sådan det tror jeg.

I: Kan du fortælle om en gang, hvor det var nemmere at sige noget på engelsk?

L: Når det er nemmere, det er ligesom, hvis jeg skal sige 'sad' på engelsk, men sådan at skulle sige andre ord på engelsk, så synes jeg, at det er lidt svært, for jeg kender ikke så mange ord på engelsk.

I: Hvis du nu skulle sige 'Lisa, sådan her er det nemmest at lære engelsk for mig', hvad skulle vi så lave i timerne?

E: Måske lave på sådan nogle kopiark og i bøger. Jeg er bedst, når jeg laver engelsk på kopiark.

I: Så du synes, at det har været svært, når vi har skulle gøre alle de her ting? [vise ord med kroppen]

E: Ja.

I: Hvorfor har det været svært at skulle gøre alle de her forskellige ting?

E: Jeg ved det ikke helt, måske fordi nogle ord kendte jeg ikke, og så kunne jeg ikke forstå, hvad du sagde.

Lisa Tosti Aalbæk
le180017

Professionsbachelorprojekt
Æstetiske læreprocesser i fremmedsprogsundervisningen

Maj 2022
UC SYD

I: Nu har vi arbejdet i grupper, når I har arbejdet med de forskellige opgaver. Hjælper det med at skulle snakke mere engelsk, når I er i grupper, end når vi arbejder sammen hele klassen?

E: Ja, fordi så er man nogle gange i en gruppe, hvor der er nogle, som er gode til engelsk, og så kan man lære noget af dem.

Bilag 4: Uddrag fra transskription af interview med Lise Hostrup Sønnichsen

I: Interviewer

L: Lise Hostrup Sønnichsen

I: Men møder du mange studerende på begge uddannelser, som tager afstand fra at have en legende tilgang?

L: Ja, altså det er jo klart meget skræmmende for mange [...] Og så er der jo også det, når man skal være legende på en kropslig måde, som jeg synes er vigtig, så er der altid det her med, at ens krop bliver til et objekt, som andre folk skal kigge på, man føler sig udstillet. Og at vi forbinder det legende med noget barnligt [...] Man kan ikke lege, og man kan ikke sætte sig selv på spil, hvis ikke man er tryk. Og jeg tror, at det legende kan bruges på mange forskellige måder – til classbuilding, indlæring af noget fagligt – altså man kan jo sætte alle mulige pædagogiske mål foran at bruge den form [...]

I: Kan du sige noget om dine fund nu? Har det en effekt at fokusere på legende kvaliteter og kropslighed på lærer- og pædagoguddannelsen?

L: Helt kvantitativt så er der mange af jer, som har valgt at skrive om Playful Learning og har lavet synopsen om det. Det er aldrig før set i engelsk. Det må jo betyde, at der er en eller anden genklang hos nogle studerende. [...] Det er jeg helt sikkert, at det har, selvfølgelig har det det. Det er helt obvious, altså den måde der bliver undervist på læreruddannelsen, det har en betydning for, hvem I bliver.

I: Har du en ide, om lærerstuderende er klædt på til at komme ud og have en legende tilgang?

L: Nej, det tror jeg ikke generelt, at I er. Det kommer an på, hvem man har haft som underviser. Men jeg tror, at jeres hold er tæt på [...] Jeg er overrasket over, hvor meget I faktisk har prøvet af, og at I faktisk er gået ud og har taget nogle chancer og har gjort noget. I har ikke bare stillet jer op og undervist efter et system og en bog. I har faktisk gjort noget, som børnene har reageret på, har været noget anderledes. Så ja, jeg tror, at det har en betydning – det har det helt sikkert. Men det er klart at for at lege med noget, er man nødt til at stå på noget og have noget med sig, man kan lege med. [...]

I: Alt hvad vi bliver mødt af på uddannelsen, er jo også gennem vores underviser. Det er det, som kommer til at forme os – og kommer til at have en betydning for, hvem jeg kommer til at være som en fremtidig lærer.

L: Ja, det er rigtigt. Det er fuldstændig rigtigt, og det fortæller jo også noget om den betydning, du selv kommer til at have.

Snak om legende kvaliteter i udskolingen og at en lærer i spørgeskemaundersøgelsen kommenterer på, at elever allerede på mellemtrinnet finder det pinligt, når der inddrages æstetiske læreprocesser.

L: Nu er der også en underviser på pædagoguddannelsen [...] Og så siger han noget med, at ”skal studerende nu til at føle sig flove over, at de ikke tør at sætte sig selv på spil”, altså kropsligt og legende [...] hvis nogle føler sig flove over at sætte sig selv på spil, så er du ikke dygtig nok som underviser. Fordi selvfølgelig skal både lærer- og pædagogstuderende sætte sig selv på spil. Selvfølgelig skal de grænsevandre [...] så det kan ikke nytte noget, at vi ikke socialiserer vores kommende lærere til at turde stå i det der kaos, som det er at være i en pædagogisk kontekst [...] I skal kunne lave et lynhurtigt skøn, når I står lige der i klassen. I læreruddannelsen der skal man kunne planlægge, og man skal kunne forestille sig ting, hvordan det bliver, fordi så har man forbedret på mange ting, men man skal kunne stå i det og ændre det hele på stedet. Og hvis man ikke er skolet i det, så er det da klart, at alle lærere forlader grundskolen. Så jeg bliver fuldstændig forarget over, når man siger ”jamen, fordi at nogle føler, at det er lidt ubehageligt, så skal de ikke”. Det er netop derfor, vi skal.

I: Et af argumenter i forbindelse med udskolingen fra lærerne er også, at de ikke har tid.

L: Du har ikke tid til at lade være. Og de kan ikke huske en skid af, hvad du står og doserer.

I: [...] Man har jo altid et mål. Og så længe man kan stå inde for det, så synes jeg faktisk ikke, at folk skal kommentere på støjniveauet eller tilgangen i ens klasse, hvis eleverne lærer det, de skal lære.

L: Men nogle gange så er den legende tilgang jo en omvej, eller for nogen synes det som en omvej. Det er nok spørgsmålet om ”har du tid til at lade være?”, når du siger, at du ikke har tid – har du så tid til at lade være? [...]

I: Men at det jo også er bestemt af den underviser, vi har – for i høj grad handler det nok også om, at man på læreruddannelsen sætter mere ind. Ikke nødvendigvis at alt skal være legende, men at man bliver introduceret for legende tilgange, så vi kan være klædt bedre på.

L: Men også ift. udskolingen – jeg har en rigtig god veninde, som er skoleinspektør i Nordjylland [...] og hun er dødtræt af lærere, som ikke kan finde ud af, at det er skolen, som skal tilpasse sig børnene og ikke omvendt [...] Der er jo rigtig meget, vi kan tage ind under det legende, så det er jo ligesom alt muligt andet, der skal tilpasses, så det bliver grænsevandrende og ikke grænseoverskridende [...] jeg synes, at de, som er mindst prioriterede i vores folkeskole, det er de børn, som har brug for at lære gennem kroppen og med deres hænder. Jeg synes, at det er forfærdeligt så mange børn, vi ødelægger, og det er også forfærdeligt for vores samfund.