

ET BACHELORPROJKET OM
DRAMAPÆDAGOGIK I TYSKUNDERVISNINGEN

Af Trine Stoustrup Jakobsen (292562)



10.05.2023

»Fortæl mig noget, og jeg vil glemme det. Vis mig en ting, og jeg husker det måske.
Giv mig en oplevelse, og jeg glemmer det aldrig.« - Søren Kierkegaard

Læreruddannelsen VIA University College, Campus C

Vejledere: Juljana Gjata Hjorth Jacobsen & Ditte Holch Jensen

Antal anslag: 64778

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
2. Problemformulering	3
3. Læsevejledning	3
4. Metodisk og empirisk afsæt.....	3
4.1 Videnskabsteoretisk afsæt	3
4.2 Undersøgelsesdesign	4
4.3 Den kvalitative metode – semistrukturerede interviews	4
4.4 Kritik af den kvalitative metode	5
4.5 Den kvantitative metode	5
4.6 Spørgeskemaundersøgelse	6
4.7 Kritik af den kvantitative metode	6
4.8 Empirisk undersøgelse på Efterskolen	7
5. Teoretisk forståelsesramme.....	7
5.1 Dramapædagogik som tilgang	7
5.2 Faghæftet for tysk	8
5.3 Hvordan lærer vi et fremmedsprog?	10
6. Analyse og diskussion	12
6.1 Dramapædagogik som redskab i tyskundervisningen.....	12
6.1.1 Hvordan kan en tyskundervisning med afsæt i en dramapædagogisk tilgang tage sig ud?.....	12
6.1.2 En dramatisering.....	16
6.1.3 Forskellige læringsmuligheder	20
6.2 Dramapædagogik set fra lærerens perspektiv	21
6.3 Opsamling.....	23
7. Konklusion.....	23
8. Handleperspektiver – hvordan kan praksis forbedres?	25
9. Bibliografi.....	27
10. Bilag.....	29

1. Indledning

Hvordan kan man definere, hvad elever i skolen skal lære for at fungere og bidrage positivt til samfundet? Dette er et svært spørgsmål, som rummer mange forskellige svar og forklaringer. Ét af svarene er at finde i folkeskolens formålsparagraf, hvor følgende står;

”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” (Undervisningsministeriet, 2020).

Men hvordan skaber man oplevelse, fordybelse og virkelyst i et fag som tysk, hvor kedsomhed, mangelde motivation og dalende sprogfærdigheder er udfordringer, som både lærere og elever står overfor i tysktimerne. Jeg bliver ofte mødt med kommentarer fra elever som; ”Ej hvorfor gider du være tysklærer, det er så kedeligt” og ”Wow, tænk, at du vil være tysklærer, ingen kan da lide deres tysklærer”. Mit korte svar til disse spørgsmål er, at jeg brænder for at blive den tysklærer, som mine elever vil snakke positivt om, fordi min undervisning har vist dem, hvordan tyskfaget kan være fedt. Jeg er af den klare overbevisning, at min opgave som tysklærer er at tænde gnisten hos mine elever, og få dem til at se muligheder, mening og opnå motivation i timerne. Jeg tror, at dette kan blive muligt, hvis vi i undervisningen sigter mod det hele menneske. I forlængelse heraf påpeger professor for læring og filosofi Kjeld Fredens, at kropslig kreativ udfoldelse er nøglen til læring. Ydermere mener han også, at vi i vores samfund er blevet så forblændede af akademisk viden og karakterer, at vi har lukket for kreativitetens læringsrum (Forlag, 2018). Derfor mener jeg, at vi i tyskfaget bør se nærmere på en dramapædagogisk tilgang, fordi denne tilgang har potentiale til at binde bro mellem elevernes faglig- og personlighed og desuden vække kreativiteten samt sanserne hos eleverne. Derfor ønsker jeg i dette bachelorprojekt at undersøge, hvad dramapædagogikken kan bidrage med i tyskundervisningen. Det er mit indtryk, at tilgangen kan have en positiv effekt på elevers fremmedsprogstilegnelse, fordi den gør det muligt for eleverne at opleve det faglige indhold sanseligt og ikke mindst lægger tilgangen op til social interaktion mellem eleverne.

Denne undren og lyst til at undersøge mere omkring brugen af dramapædagogik i tyskundervisningen har ført mig til følgende problemstilling:

2. Problemformulering

Hvordan kan en dramapædagogisk tilgang i tyskundervisningen tage sig ud i praksis, og hvordan kan sådan en tilgang bidrage til at styrke sprogfærdighederne og motivere eleverne for at lære tysk?

3. Læsevejledning

Det forstående bachelorprojekt søger først og fremmest at undersøge, hvad dramapædagogik indebærer, og hvordan det kan tage sig ud i praksis. Projektet præsenterer først metodefeltet, som omfatter det videnskabsteoretiske grundlag for mine undersøgelser samt metode og proces i forbindelse med empiriindsamlingen. Efterfølgende udfoldes min teoretiske forståelsesramme, som først består af en redegørelse af dramapædagogik og dernæst en beskrivelse af Faghæftet for faget tysk, for at se, om det lægger op til arbejdet med dramapædagogik i tyskundervisningen. Afslutningsvis vil redegørelsen komme ind på, hvordan man tilegner sig et fremmedsprog. I forlængelse fremlægger jeg min analytiske forståelsesramme, som omfatter mine empiriske undersøgelser, hvor den første del består af en analyse af min egen undervisning på en efterskole, hvortil jeg inddrager elevperspektiver. Dernæst en analyse af lærerens perspektiv på dramapædagogik. I analysen forholder jeg mig også diskuterende og argumenterende. Efterfølgende vil opgaven indeholde et konkluderende afsnit på projektets problemfelt, og endelig perspektiveres til yderligere diskussioner og emner, som kunne tages op til den mundtlige eksamen. Der fremlægges flere handleforslag, hvor jeg forholder mig til, hvordan jeg kan få pointerne fra projektet ind i praksis.

4. Metodisk og empirisk afsæt

Jeg vil i dette afsnit først redegøre for projektets videnskabsteoretiske afsæt og herefter mit undersøgelsesdesign. Efterfølgende vil jeg udlægge den empiri, som jeg bygger mine undersøgelser på samt beskrive og diskutere behandlingen af den.

4.1 Videnskabsteoretisk afsæt

For at komme min problemformulering nærmere beror mit projekts videnskabsteoretiske afsæt på en fænomenologisk tilgang. Dette fordi undersøgelsens omdrejningspunkt er elever og læreres erfaringer og oplevelser med dramapædagogik som tilgang i tyskundervisningen. Fænomenologien er nemlig kendetegnet ved, at man vil forstå et fænomen ud fra subjektets perspektiv samt beskrive verden, som den opleves af subjektet ud fra dennes tidligere erfaringer af fænomenet. I en fænomenologisk tilgang skal man komme bag om det, som fremtræder som det første indtryk. Gennem fænomenologiske tilgange muliggøres det således at få adgang til forskellige livsverdner og holdninger (Bak , 2017).

Med denne tilgang ønsker jeg således at undersøge fænomenet af, hvad der egentlig sker, når tysklærere og elever arbejder med sprog og dramapædagogik, som disse fremtræder i tyskundervisningsrummet. Jeg er opmærksom på, at projektets resultater blot udgør en subjektiv sandhed, da jeg har med få fokuspersoner at gøre.

4.2 Undersøgellesdesign

Følgende afsnit omkring mit undersøgelsesdesign vil indebære tilgangen til empiriindsamlingen i projektet, som både består af kvalitative samt kvantitative undersøgelsesmetoder. Jeg har lavet semistrukturerede interviews med en tysklærer, to elever og to ansatte på Aarhus Teater Læring, hvilket går under den kvalitative metode. Derudover har jeg lavet en kvantitativ undersøgelse i form af en spørgeskemaundersøgelse henvendt til. Der er derfor tale om en mixed-methods tilgang, da jeg både har anvendt kvalitative og kvantitative metoder til at indsamle empiri (Engsig, 2017, s. 170). Når jeg vælger at bruge mixed-methods, er det fordi, at jeg ønsker at søge en bredere og dybere forståelse for projektet ved at bruge metoder, som indgår i forskellige facetter ved det samme fænomen (Engsig, 2017). Desuden har jeg selv udført undervisning på en efterskole, som jeg vil have et analytisk blik på.

4.3 Den kvalitative metode – semistrukturerede interviews

Den kvalitative metode bygger på, at man ønsker at undersøge bestemte fænomener ud fra menneskets oplevelser og erfaringer. Jeg har derfor valgt denne metode, fordi jeg er optaget af at forstå og beskrive mine interviewpersoners erfaringer med dramapædagogik i tyskundervisningen i dette projekt. Metoden bygger på færre informationer, men derimod et ønske om at komme dybere ned under svarene (Bak, 2017). Brugen af semistrukturerede interviews i mit projekt har åbnet op for, at jeg har fået indsigt i udvalgte personers erfaring samt oplevelser med brugen af dramapædagogik som generel tilgang samt brugen af det i tyskundervisningen. Anvendelsen af semistrukturerede interviews giver mig muligheden for at stille netop de spørgsmål, som jeg gerne vil have svar på samtidig med, at der er mulighed for, at interviews kan gå interviewpersonens veje og dermed tilvejebringe flere detaljer, som ikke er forudsat i interviewguiden. Det semistrukturerede interview har jeg gennemført på baggrund af projektets hovedtema og spørgsmål med det hovedformål, at jeg som interviewer følger op på respondenten, som interviewpersonerne kommer med (Bak, 2017, s. 51).

Jeg har lavet i alt fire semistrukturerede interviews. Jeg har lavet henholdsvis to elevinterviews, et lærerinterview og et interview med fagpersoner. Elevinterviewene er lavet i forbindelse med at jeg

afsluttede min praktikundervisning, de kan ses i bilag 2. Jeg har netop valgt at lave separate interviews med eleverne, da jeg ønskede at have fokus på den enkelte elevs oplevelser og erfaringer med min undervisning. Lærerinterviewet er lavet i forbindelse med opstarten af min praktik, det kan findes i bilag 1. Både eleverne og lærer er anonyme i projektet, og jeg har derfor kaldt dem ved andre navne. Endelig har jeg lavet et interview med to fagpersoner på egen arbejdsplads, som er Aarhus Teater Læring. De to fagpersoner er teater pædagogisk underviser Mette Tulle Frank samt dramaturg Isabella Siggity Bøye.

Alle fire interviews er lydoptaget, så jeg under interviewene kunne fokusere på samtalen og være til stede (Bak , 2017, s. 64). Efterfølgende har jeg transskriberet mine interviews, så de kunne anvendes som empiri. Der kan findes uddrag af de fire interviewtransskriptioner i bilag 1-3.

4.4 Kritik af den kvalitative metode

Når man gør brug af kvalitative interviews til at indsamle empiri, er der flere faktorer, som man skal være opmærksom på. Jeg er først og fremmest opmærksom på, at mine elevinterviews kan være farvet af, at jeg selv var interviewer. Det kan fx have gjort, at eleverne ikke ville sige deres helt ærlige mening for ikke at støde mig. Jeg kunne med fordel have haft en anden til at lave interviews med dem.

Ifølge Bak er interviewmetoden tidskrævende på grund af nødvendigheden af at transskribere datene. Det er vigtigt at være opmærksom på, at oversættelsen fra mundtlig til skriftlig form kan gøres på forskellige måder, hvilket kan gøre det vanskeligt at vurdere validiteten. Bak påpeger også, at objektivitet aldrig kan opnås, når man oversætter fra mundtlig til skriftlig form (Bak , 2017, s. 65). Derfor har jeg i min transskription været meget bevidst om at udvælge objektivt ud af personernes udtalelser. Den største udfordring ved den kvalitative metode er, at den ikke kan generaliseres. Dette både pga. et lavet antal respondenter, men også fordi det beror på synsninger og subjektivitet. Metoden kan sige noget om tendenser og forventninger, ligesom man altid bør have i mente, at konklusionerne ikke nødvendigvis kan siges at være gældende for alle (Engsig, 2017).

4.5 Den kvantitative metode

Den kvantitative metodes styrke ligger i det statistiske, ved denne metode undersøger man flere mennesker eller objekter på samme tid. Metoden kan derfor undersøge forskellige sammenhænge eller

mønstre og udsige generaliserbar viden om en bestemt population. Afhængigt af problemformuleringen kan der anvendes forskellige kvantitative metoder til at belyse denne (Reimer & Sortkær, 2017, s. 138). Jeg har valgt at inddrage spørgeskemaundersøgelser som kvantitativ metode, så jeg på én gang kan undersøge, hvordan flere tysklærere ser på dramapædagogik.

4.6 Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen tager afsæt i projektets forskningsspørgsmål, hvor formålet er at undersøge, hvad tysklærere forstår ved begrebet dramapædagogik, om de anvender det i tyskundervisningen, og om de mener, at det kan bidrage til elevernes tilegnelse af sproget. Undersøgelsen er sendt ud på en fælles Facebook gruppe for tysklærere her i Danmark på alle klassetrin, og jeg fik svar fra 23 lærere. Respondenterne er informeret om formålet med undersøgelsen, så de er oplyste om, hvad deres svar skal bruges til. Samtidig ved de, at deres svar er anonyme. Spørgeskemaet består af syv både faktuelle og holdningsspørgsmål med både åbne og lukkede svarmuligheder. Et eksempel på et holdningsspørgsmål med et åbensvar er: *"I hvor høj grad mener du, at æstetiske læreprocesser og dramapædagogik kan bidrage til tysk som fremmedsprog?"* (Bilag 4). Jeg har været opmærksom på, at spørgeskemaet ikke skal indeholde spørgsmål, som respondenterne ikke har let ved at forstå. Derudover har jeg forsøgt at lave neutrale spørgsmål, som ikke skal være ledende mod mit forskningsområde (Reimer & Sortkær, 2017). Som undersøger har jeg sat rammen for, hvordan det er muligt at besvare spørgsmålene. Når jeg har valgt de åbne svarmuligheder, er det fordi, at jeg ønsker at respondenterne skal svare på spørgsmålet uden begrænsninger. Når jeg derimod bruger de lukkede svarmuligheder, er det fordi, at det på denne måde er lettere at tælle svarene. Jeg har lavet passende svarkategorier til alle spørgsmål til alle respondenter, og derved bliver undersøgelsens reliabilitet styrket (Reimer & Sortkær, 2017, s. 148). Spørgeskemaet blev pilottestet af en tysklærer samt en medstuderende med tysk som undervisningsfag, dette for at sikre forståelsen og undgå tvivlsspørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017, s. 150).

4.7 Kritik af den kvantitative metode

Når jeg vælger at bruge spørgeskema som undersøgelsesmetode, er det vigtigt at have øje for validiteten, dvs. om undersøgelsen viser det, den er ment til. Da jeg i min undersøgelse har spurgt tysklærere, kan jeg argumentere for, at validiteten højnes. Da min stikprøve kun består af besvarelse fra 23 respondenter, er det ikke nok til at sikre repræsentativitet for hele populationen. Derfor mindskes validiteten også (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Da jeg har sendt spørgeskemaet ud online på en

Facebookside, kan der opstå selektionsbias, hvor dataene kan blive skæve pga. den gruppe lærere, som besvarer spørgeskemaet. Ydermere er reliabiliteten vigtig for at sikre, at resultaterne er pålidelige. Reliabiliteten er et udtryk for, om man kan stole på undersøgelsens resultater, og man kan undersøge i hvor høj grad en måling er fri for tilfældige målefejl (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Jeg har brugt siden SurveyXact til at lave spørgeskemaet, så alle dataene er registreret online, dette kan også højne reliabiliteten. Spørgeskemaet er derudover anonymt, så deres besvarelser er ikke farvet af, at de ikke vil støde mig.

4.8 Empirisk undersøgelse på Efterskolen

Dette projekt tager afsæt i en stor mængde data, som jeg har lavet i min seks ugers praktik på en efterskole. Jeg valgte at gennemføre et seks ugers forløb i tysk med en 9. klasse med særligt fokus på dramapædagogik i et forløb om identitet, klassen bestod af 16 elever. Her anvendte jeg forskellige aktiviteter. Derudover fik jeg mulighed for at lave en intensiv intervention i en 10. klasse, bestående af 44 elever, som alle havde valgt tysk til som valgfag. Fokus var på en dramatisering af eventyret Rødhætte. Jeg ønskede i begge klasser at etablere undervisningssituationer, hvor jeg kunne afprøve nogle hypoteser omkring brugen af dramapædagogik i tyskundervisningen. De to forløb forklares yderligere i afsnit 6.1.1 og 6.1.2.

I ovenstående afsnit af mit projekt har jeg beskrevet mit undersøgelsesdesign samt empiri. Jeg vil senere analysere empirien i lys af de valgte teoretiske perspektiver, som jeg vil redegøre for i det følgende.

5. Teoretisk forståelsesramme

5.1 Dramapædagogik som tilgang

Dramapædagogik er en undervisningsmetode, der anvender teater- og dramaøvelser til at fremme elevernes sproglige og kommunikative kompetencer samt deres personlige og sociale udvikling (Heggstad & Heggstad, 2022). Metoden fokuserer på at skabe en kreativ og interaktiv læringsoplevelse, hvor eleverne bliver inddraget aktivt i undervisningen og får mulighed for at udvikle deres sprogfærdigheder på en sjov og engagerende måde. Dramapædagogik kan anvendes i forskellige undervisningssammenhænge og på forskellige niveauer fra grundskole til universitet. Metoden kan også anvendes på tværs af fagområder og er ikke begrænset til sprogundervisning. Dramapædagogik bygger på teorier fra både drama og pædagogik og har rødder tilbage til både teater- og terapiverdenen. Metoden har udviklet sig over tid og er fortsat under udvikling (Morken, 2003, s. 17). Drama er en

fælles oplevelse, som de involverede enten deltager i som deltagere eller publikum. Det er en indrammet aktivitet, hvor rolletagningen tillader det, som deltageren tænker (Sæbø, 2016).

Forsker i pædagogik Bennyé Austring og ph.d. i drama og æstetiske læreprocesser Merete Sørensen definerer drama som en tilgang, der imødekommer elevens iboende behov for; *”at bruge deres fantasi, krop og følelser, for at lege, for at blive set, spejle sig i andre, udtrykke sig både sprogligt og kropsligt og for at bruge alle sanser lystbetonet i mødet med et valgt fagligt indhold og den flerhed af medier, der kendetegner Drama”*. (Austring & Sørensen, 2009). De argumenterer begge for, at en dramapædagogisk tilgang i undervisningen har stort potentiale, både fordi drama er motiverende og læringsfremmende. Kernen i dramafagets udviklings- og læringspotentiale er, når man i undervisningen arbejder med fx fiktion i en proces, hvor eleverne investerer sig selv med både deres krop og stemme, følelser og forstand. Drama kan få eleverne til at indleve sig i undervisningen, motivere dem yderligere og samfundet ønsker unge mennesker, som er samarbejdsdygtige og kreativt tænkende. Når nu det er klart, at dramapædagogik kan være gavnlig i undervisningen, spørger Austring og Sørensen; *”Hvorfor summer folkeskolen så ikke bare af Drama?”*. Austring og Sørensen mener, at svaret er, at mange lærere ikke føler sig udannede i at kunne varetage en undervisning med drama, de får ikke tilstrækkeligt med uddannelse i det. Faktisk er det noget, som man selv skal vælge til på læreruddannelsen som et specialiseringsmodul (Austring & Sørensen, 2009). Ifølge Austring og Sørensen er der ingen tvivl om, at brugen af dramapædagogik i undervisningen kan være et kraftfuldt virkemiddel. Men der er mangel på belæg for, at det kan gavne i tyskundervisningen. Dog påpeger dramapædagog Alexander Reidmüller, at dramapædagogik kan fodre tilegnelsen af et fremmedsprog. Han mener, at fremmedsproglærere kan trække på individuelle impulser fra dramapædagogikken, fx at praktisere grammatiske strukturer eller lave en scene omkring en sproglig regel. På den måde foregår læringen i bevægelser, hvor hele kroppen er i spil, og hvor sanseindtryk bruges (Reidmüller, 2016).

Men bliver der fra undervisningsministeriet lagt op til, at tysklæreren skal bruge denne tilgang? Og er det egentlig relevant i sprogtilægnelsen? Det vil jeg nu se nærmere på i faghæftet for tysk.

5.2 Faghæftet for tysk

Faghæftet for tysk består af en læseplan samt en undervisningsvejledning. I læseplanen lægges der op til, at eleverne skal lære at kommunikere på tysk, derudover står der;

”Undervisningen skal give eleverne lyst til og mod på at bruge sproget i forskellige situationer, og den skal tilrettelægges, så eleverne gennem aktiv deltagelse opnår tillid til egne sproglige evner” ((UVM), 2019)

Ydermere nævnes det, at dansk og tysk har stor fællesmængde, når det gælder ordforrådet. Det gør det derfor muligt at gætte sig til betydningen af mange ord samt udtryk, hvilken kan åbne op for et aktivt brug af sproget gennem leg, opgaver og kreativ udforskning. Samtidig beskrives det, at hvis eleverne skal tilegne sig et aktivt sprogbrug, skal de føle sig motiveret til at deltage aktivt ((UVM), 2019). Ifølge faghæftet sker dette, når undervisningen er inspirerende og varierede, dertil skal sanserne og kroppen bruges i faget. De fem sanser skal ses som vores læringskanal i et fremmedsprog. Det er gennem sanserne, at vi erfarer og oplever os selv og verden omkring os. Når eleverne får lov at bruge sanserne i undervisningen, gør det indtryk, og dermed huskes sproget langt bedre end ved fx kun at læse tekster.

”Jo flere sanser der er i brug, jo lettere er det at huske” ((UVM), 2019)

Hertil skrives der i undervisningsvejledningen, at tysklæreren må have for øje, at der skal arbejdes med det hele menneske og alle de potentialer, som eleverne besidder for at kunne lære. Når man inddrager sanserne og kroppen i tyskundervisningen, vil der automatisk opstå et legende og eksperimenterende læringsrum, som støtter eleverne i at udvikle deres sprogtiltagelse.

I Faghæftet for tysk refereres der altså til, at krop og sanser skal i brug i tyskundervisningen. Krop og sanser kan indebære mange ting, og derfor er der ikke et decideret fokus på lige præcis brugen af dramapædagogik. I faghæftet nævnes arbejdet med drama én gang, dette handler om, at eleverne skal udvikle samtalefærdigheder. Dette kan fx ske gennem rollespil/dramatisering af forskellige tekster og situationer ((UVM), 2019, s. 36). Jeg har derfor forsøgt at se nærmere på det semantiske felt inden for dramapædagogik, dette med ord som; æstetik og teater, som begge nævnes én gang. Så med et blik på vores officielle faghæfte for faget tysk, kan man ikke ligefrem tale for, at den dramapædagogiske tilgang har meget plads. Den manglende plads har kun gjort mit drive større for dette område.

5.3 Hvordan lærer vi et fremmedsprog?

Der er mange forskellige antagelse om sprogtilegnelse, for hvad er egentlig det vigtigste i sprogtilegnelsen? Det spørgsmål vil jeg forsøge at belyse fra tre forskellige vinkler, herunder vil jeg redegøre for Stephen Krashens inputhypotese, Merrill Swains outputhypotese og sidst Michael Longs interaktionshypotese (Bjerre & Ladegaard, 2015).

Lingvist og professor Stephen Krashen kom i 1970'erne frem med sin "Monitor Model", som indeholder fem hypoteser om sprogtilegnelse. En af disse hypoteser er inputhypotesen, som betyder, at sprog tilegnes gennem forståeligt input. Krashen understreger vigtigheden af, at inputtet er forståeligt og at det skal være på et niveau, som er lidt højere end elevens sproglige niveau på det pågældende tidspunkt. Denne hypotese er i tråd med hans anden hypotese omkring "det affektive filter", som er en metaforisk barriere, som kan forhindre eleverne i at tilegne sig et fremmedsprog, selv hvis inputtet er passende. Elevernes affektive filter påvirkes af deres følelser, behov samt motivation for at lære sproget, og hvis det er for højt, kan eleverne filtrere inputtet fra, hvilken kan begrænse deres sprogtilegnelse (Bjerre & Ladegaard, 2015, s. 50).

Mens Krashens hypotese kan påstå, at eleverne kan tilegne sig sprog gennem forståeligt input alene, har andre teoretikere argumenteret for, at elever også skal producere sprog ved hjælp af deres produktive færdigheder. Lingvist Merrill Swains outputhypotese kan ses som et modsvar til inputhypotesen. Hun fremhæver, at outputtet er den centrale faktor i sprogtilegnelsen, men at elevernes produktion af output ikke automatisk fører til, at de lærer sprog (Bjerre & Ladegaard, 2015, s. 53-54). Det er dog vigtigt, at eleven sættes i pressede sprogproduktioner og interagere med andre for at kommunikere på målsproget og forbedre deres forståelse af det. Hertil kan jeg også nævne interaktionshypotesen, som er udformet af professor i andetsprogtilegnelse Michael Longs. Interaktionshypotesen bygger på, at det er nødvendigt for eleverne at have mulighed for at interagere og samarbejde med andre. Selvom han er enig med Krashens hypotese om forståeligt input, argumenterer Long for, at modificeret interaktion er afgørende for at gøre sproget forståeligt. Long introducerer begrebet "negotiation for mening", på dansk forhandling. Dette begreb lægger vægt på betydningen af at kunne forhandle om sproget. Det vil altså sige, at eleverne i fællesskab finder en fælles forståelse af fx et ord eller en sætning. Ved denne sproglige forhandling i interaktion med andre kan eleven lære et fremmedsprog. Hvis interaktionen fungerer optimalt, og eleven forstår reaktionen fra

samtalepartnerne, kan den interaktive proces være med til at be- eller afkræfte elevens hypotese om den sproglige form, og derved vil intersproget udvikle sig (Bjerre & Ladegaard, 2015, s. 51).

Der er altså mange faktorer, som har indflydelse på processen i tilegnelsen af et fremmedsprog. Professor i andetsprogstilegenelse, Rod Ellis, har samlet alle disse faktorer i en model. Modellen viser, at hvis man skal lære et nyt sprog, er man nødt til at læse eller høre noget, som andre mennesker har sagt eller skrevet. Derfor indgår man altså allerede i denne proces i en social sammenhæng (1). Man får altså leveret inputtet, som sætter en sproglig proces i gang. Denne sproglig proces er dels påvirket af en viden, som man allerede har i forvejen (2), og derudover af nogle individuelle faktorer (3). Hele processen resulterer i, at man udvikler viden om det sprog, som man er ved at lære (s2), hvilken gør, at man nu er i stand til selv at producere et output på det nye sprog. Nu kan man selv påvirke sine omgivelser, og derfor mener Ellis, at de individuelle og sociale faktorer hele tiden påvirker hinanden gensidigt (Bjerre & Ladegaard, 2015, s. 14).

En anden vigtig faktor i sprogtilegnelsen er chunks. Chunks læres som en enhed, og defineres i følge Karin Aguado som: *en betydningsbærende, præfabrikeret flerordsfrase*. Chunks automatiseres gennem hyppig brug, og bruges som et stillads til sproglig udvikling (Aguado, 2014).

Sprogtilegnelse sker altså primært i det sociale samspil mellem eleverne, og med hjælp og støtte fra læreren og fra mere kompetente klassekammerater. Det er vigtigt, at eleverne ikke bliver udfordret for meget og heller ikke for lidt. Det er yderligere også vigtigt, at eleverne er motiveret til at deltage i undervisningen, for at de kan få den optimale sprogtilegnelse. Både ud fra min viden fra faghæftet for faget tysk og sprogtilegnelse bliver det tydeligt, at interaktion og kroppen er vigtig i tilegnelsen af et fremmedsprog.

Dette bekræfter et forskningsprojekt omkring dramapædagogik også, her er der fokus på, hvordan drama og bevægelse har gavnet elevernes tilegnelse af et fremmedsprog. Forskningsprojekt omkring brugen af drama i fremmedsprogsundervisningen. Drama Improces Lisbon Key Competences in Education, også kaldet DICE, er et internationalt forskningsprojekt. Projektets formål var at vise, at drama og teater i undervisningen vil være et kraftfuldt virkemiddel. Projektet har kørt i 12 lande med bred teoretisk og faglig baggrund inden for drama og teater i undervisningen. Forskningsprojektet viser blandt andet, at dramapædagogik kan hjælpe eleverne med at tilegne sig sprog på flere forskellige niveauer. Først og fremmest kan det hjælpe med at udvikle elevernes kommunikative færdigheder,

da dramaøvelser ofte kræver, at eleverne interagerer med hinanden. Gennem øvelserne bliver eleverne tvunget til at bruge deres sprogfærdigheder aktivt i forskellige kommunikationssituationer, som kan forbedre deres evne til at udtrykke sig og forstå andre på tysk. Ydermere vil øvelserne kunne styrke elevernes sprogforståelse og grammatik, da det kræver at eleverne lytter aktivt og forstår sproget i forskellige kontekster (Education, 2010).

I ovenstående teoretiske forståelsesramme tydeliggøres det, at dramapædagogik kan være en nyttig tilgang i tyskundervisningen, hvis man ønsker at eleverne skal styrke deres sprogtilegnelse. Netop denne virkning og manglen af det ude i skolerne vil jeg analysere nærmere på i det nedenstående afsnit.

6. Analyse og diskussion

I denne del af opgaven vil jeg analysere på min empiri ud fra mit metodiske og teoretiske fundament. Først vil analysen tage start i en empirisk undersøgelse, som særligt har fokus på brugen af dramapædagogik i tyskundervisningen. Jeg vil fremhæve og analysere de resultater, som er blevet tydelige i forløbet. Derudover vil jeg i forlængelse af forløbet analysere mine elevinterviews ud fra teori om dramapædagogik og sprogtilegnelse i tysk, dette for at analysere nærmere på, om elevernes motivation samt sprogtilegnelse øges, når der bruges en dramapædagogisk tilgang i tyskundervisningen. Dernæst vil analysen bygge på lærerens forståelse af dramapædagogik, som sammenlignes med dette projekts forståelse, hertil inddrages spørgeskemaundersøgelsen også.

6.1 Dramapædagogik som redskab i tyskundervisningen

Denne undersøgelses formål er at undersøge, om det er sammenhæng mellem ordforrådstilegnelse og dramapædagogiske udtryksformer i tyskundervisningen. Jeg vil nu beskrive og analysere de to empiriske undersøgelser, som har haft direkte forankring i mit praktiske virke på efterskolen.

6.1.1 Hvordan kan en tyskundervisning med afsæt i en dramapædagogisk tilgang tage sig ud?

Fra mit perspektiv er der især to faktorer, som er et godt fundament for at dramapædagogik kan fungere. **Før det første** et trygt og godt læringsmiljø, som kan påvirke, at det affektive filter i en fremmesprogundervisning er lavt. Et godt og trygt læringsmiljø har stor betydning, når man inddrager dramapædagogik i sin undervisning (Sæbø, 2016, s. 36). Drama kan faktisk være med til at skabe et godt læringsmiljø, da alle øvelser sker i interaktion med hinanden, og derfor vil eleverne skulle udvikle evnen til at kommunikere med hinanden. Dette er i god relation til Longs teori om

interaktionshypotesen, som taler for, at sprog læres i samspil med andre (Bjerre & Ladegaard, 2015). Derfor er samarbejde og samspil indgroet i læringsprocessen, når drama bruges som læringsform. Det står skrevet stærkt i læse- og undervisningsplanerne for den danske folkeskole, at vi skal udvikle elevernes sociale evner og deres evne til at samarbejde. I drama har læreren gode muligheder for at planlægge en undervisning som tilgodeser elevernes sociale kompetencer (Sæbø, 2016). Jeg var opmærksom på, at disse elever ikke var kendte med denne læringsform forinden min undervisning. Derfor startede jeg stille ud, og de første undervisningsgange havde fokus på at skabe et trygt rum, hvor der var plads til at turde. Jeg påbegyndte undervisningen med en opstartsleg, hvor alle stod i en rundkreds. Hver skulle finde på en bevægelse, som de ville sætte sammen med sit eget navn. Jeg startede fx med at gå ind i cirklen, og lavede min bevægelse, mens jeg sagde mit navn på tysk; "Ich heiÙe Trine" [Jeg hedder Trine]. Herefter gik alle de andre ind i cirklen, lavede min bevægelse og sagde mit navn med den rigtige bøjning; "sie heiÙt Trine" [*hun hedder Trine*]. Således fortsatte øvelsen, til alle havde været inde i cirklen.

For eleverne var denne øvelse en leg uden fagligt indhold, indtil jeg efterfølgende spurgte dem, hvad vi havde sagt i øvelsen. Her blev de opmærksomme på, at vi faktisk lige havde fået styr på, hvornår man bruger, "er" og "sie" på tysk - grammatikken blev altså implementeret i dramaaktiviteten og skete i interaktion eleverne imellem. I alle tysktimerne i 9. klasse på efterskolen var drama inkorporeret, så vi øvede hele tiden elevernes evne til at improvisere, bruge sanser, fantasi, kroppen og stemmen aktivt i samspil. Som tidligere beskrevet lærer elever sprog ved at møde velkendte sessioner og chunks (Aguado, 2014). Jeg valgte derfor at starte hver tysktime op med en aktivitet lignende navneleg, men med fokus på hvordan elevernes humør var på den pågældende dag. Vi stod i en rundkreds, og jeg havde en bold med. Når man kastede bolden, sagde man; "wie gehts" [hvordan går det]. Når man modtog bolden, svarede man med et selvvalgt svar. Disse svar skulle jeg stilladsere for eleverne de første uger. Jeg skrev derfor op på tavlen, hvad man kunne svare. Det kunne både være enkelte ord og sætninger. Alle svar blev anerkendte og rost, som Siggity og Frank i mit interview også peger på, så er alle svar i drama rigtige. Når en elev svarede; "gut", mens han kiggede ned i jorden, var det et lige så godt svar, som hende der sagde; "Sehr gut, danke – aber ich bin ein bisschen müde". Jeg oplevede også hurtigt, hvordan deres outputs i denne øvelse blev mere og mere sikre, som tiden gik. Dette kan skyldes sikkerheden i, at de hver time vidste, at denne øvelse fandt sted, som eleven Emil udtaler; "*Jeg har sagt meget mere, fordi vi alle skal sige noget, når vi fx kaster bolden rundt. Man ved, at vi kaster den igen næste gang, så man er nødt til at lære det.*" (Bilag 2)

Det lykkes altså at få stilladseret faste chunks, som eleverne tilegnede sig, og som de kunne bruge som ”sproglige krykker” i deres kommunikation på tysk (Aguado, 2014). Derudover vidner elevudtalelsen også om, at Emil måske har fået et mindre affektiv filter, fordi han måske i løbet af tysktimerne har fået mere mod og tro på egne evner, hvorfor han får sagt mere i timerne.

Der er flere faktorer som spiller ind i denne øvelse. For det første, som Emil så fint udtaler, så er gentagelse vigtigt for eleverne. Det velkendte skaber læring. For det andet bruger vi kroppen, og som Kjeld Fredens påpeger, så er kroppen og hjernen hele tiden i gensidigt samspil (Fredens, 2018). Jeg oplevede, at eleverne kunne huske chunks og fraser fra min undervisning, fordi de huskede med kroppen. Når jeg fx skulle snakke om noget materiale fra tidligere time, kunne jeg nemt frembringe det hos eleverne ved at spørge, om de huskede øvelsen, hvor vi lavede figurer med kroppen. Inddragelsen af dramapædagogiske aktiviteter medfører altså, at eleverne aktivt kan bruge sproget i undervisningen. Tysk bliver til et sprog, hvor de kan udtrykke sig gennem, og er ikke på samme måde sprogligt i fokus.

I mine elevinterviews spørger jeg eleverne om, hvad de gerne vil blive bedre til i tysk. Her svarer de følgende: ”Jeg vil gerne have et større ordforråd.” (Marie, bilag 2) og ”Det er bare mit ordforråd. Når jeg skriver en tekst, så starter jeg altid på den samme måde. Jeg vil gerne kunne flere ord.” (Emil, bilag 2). Der er altså enighed, de vil gerne have et større ordforråd. Deres lærer ligeledes nævner:

” [...] så snart de selv skal bruge sproget, så kommer de på udebane. Så får de for meget fokus på ordstilling, og begynder at tænke alt muligt grammatik ind. De bliver bange for at sige noget, for hvad nu hvis, det er forkert. Sproget bliver en barriere for dem, også siger mange elever ofte til mig, at de mangler ordforråd – jeg tror, at det er frygten for at fejle, der er større end lysten til at lykkes”.
(Bilag 1)

Så når nu både elever og lærer er enige om, at det er ordforrådet, som er den helt store barriere – hvorfor analyser vi så ikke ind i, om vi skulle lære eleverne ordene på en anden måde. Hvis eleverne har svært ved at huske de tyske gløser og bøjninger, så hjælper det måske ikke at blive ved med at terpe dem. I stedet skal vi analysere på vores egen læringstilgang, og undervise eleverne på en anden måde inden for den eksisterende ramme (Fredens, 2018, s. 7). Når jeg lavede dramaaktiviteterne med eleverne og ”gemte” det faglige lidt, så huskede de ordene meget bedre. Når vi gang på gang kastede

bolden rund og de skulle lave en skør bevægelse med kroppen, så sad ordene fast. Det samme nævner Siggity, at øvelserne skal gentages igen og igen, men med forskellige tekster. For ligesom eleverne tit foreslår den samme leg, så elsker de gentagelser (bilag 3). Eleven Marie bekræfter Siggitys udtalelse godt med hendes følgende svar i interviewet:

”Og hver time har vi startet med at kaste en bold rund, hvor vi altid har vidst, hvad der skulle ske. Det fedest har været, at vi har gjort alt sammen som klasse, så det ikke bare er én, som skal sidde og snakke tysk foran alle” (Marie, bilag 2). Eleverne bekræfter, at de begge har sagt meget mere i timerne, hvor dramaaktiviteterne har fyldt. (bilag 2)

Som afslutning på forløbet omkring ”Identität” i 9. klasse skulle vi arbejde med temaet ”Löffelliste” [Bucketlist], hvor eleverne skulle tænke over, hvilken identitet de egentlig drømmer om. Vi så tre eksempler på YouTube, hvor unge tyske mennesker fortalte om deres drømme. Jeg havde efterfølgende lavet chunks på tavlen, som skulle støtte eleverne i den efterfølgende opgave. Jeg bad eleverne om at forestille sig en linje, som gik gennem hele klasseværelset. Den ene ende var imod og den anden for. Herefter sagde jeg nogle udsagn, som havde relation til de sete videoer. Eleverne skulle nu individuelt placere sig det sted i rummet, som bedst repræsenterede deres svar. De skulle fortælle hinanden, hvorfor de stod netop der. Herunder er to eksempler som eleverne skulle forholde sig til (jeg sagde det på tysk, men skriver det på dansk i dette projekt):

- *Man skal ikke drømme for stort og urealistisk*
- *Hvis man ikke opnår alle sine drømme, har man ikke levet det perfekte liv*

Herefter skulle eleverne i små grupper lave stillbilleder til hver de tre sete videoer. Ved hvert stillbillede skulle der kobles et tysk ord på, som passede til. Det var øvelser som denne der prægede hele tysksforløbet i 9. klasse. Eleven Marie udtaler i interviewet; *”De har været anderledes end de normale tysktimer. De har været godt, og jeg føler, at jeg har lært meget mere end normalt pga. den anderledes måde at lære på.”* (bilag 2). Emil stemmer i, han mener, at timerne har været meget sjovere, og at mundtligheden har fyldt mere end normalt (bilag 2). Det bekræfter mig i min hypotese om, at dramapædagogik som tilgang i tysk kan være gavnlige både for sprogtilegnelsen og motivationen. Austrings og Sørensens syn på at dramapædagogik kan have effekt på læring stemmer altså godt overensstemmelse med det, som pointeres i elevinterviewsene i dette projekt.

Ovenfor er blot beskrevet nogle af de øvelser, som var med til at styrke både ordforråd samt motivation i 9. klasse. I næste afsnit vil jeg analysere på min intervention i 10. klassen. Her blev det mere tydeligt sort på hvidt, hvordan dramapædagogikken kan styrke eleverne i tyskundervisningen.

6.1.2 En dramatisering

Som skrevet tidligere i projektet ser sprogforskere tilegnelsen af ordforråd som en central del af fremmedsprogstilegnelsen. Det er vigtigt, at eleven tilegner sig et ordforråd, så de hurtigt bliver i stand til at koble de lærte ord til udtryk, som er forståelige. Derved kan de blive i stand til at producere et sprog og kommunikere på tysk. Jeg var derfor interesseret i, hvordan eleverne bedst muligt kunne tilegne sig et solidt ordforråd.

I 10. klasse var det som skrevet tidligere en intensiv intervention over to dage, som jeg gennemførte. Klassen blev delt i to grupper; **en dramagruppe**, hvor fokus var at indøve et bestemt ordforråd fra et eventyr, *Rotkäppchen*, gennem dramaaktiviteter. Den anden gruppe, **en kontrolgruppe**, skulle indøve de samme udvalgte ord, men blot gennem passiv læsning af replikker. De to grupper vidste ikke, hvad den modsatte gruppe lavede. I kontrolgruppen måtte de frit vælge mellem gruppe- eller individualarbejde. Forud for undersøgelsen lavede jeg en test, hvor eleverne fik de 12 ord på dansk, og skulle herefter skrive dem på tysk (se bilag 5). Forud for min undersøgelse var min hypotese, at dramagruppen ville være i stand til at kunne huske flere ord end kontrolgruppen, dette fordi ord lagrer sig anderledes og bedre i hjernen, når man bruger kroppen til læring (Fredens, 2018).

Da eleverne havde lavet starttesten med de 12 ord, skulle de ud i deres grupper. I begge grupper skulle de spille stykket *Rotkäppchen*, hvor de skulle fordele rollerne blandt sig. Jeg havde dramagruppe hos mig, herunder vil jeg kort beskrive, hvilke øvelser vi lavede;

Vi startede fx med øvelsen ”Body-storm”, hvor de skulle modellere hinanden til visuelle skulpturer af karaktererne i *Rødhætte*. At modellere roller vil sige, at eleverne former sig selv eller andre til rollefigur som udtrykker en handling eller følelse. Det er lig et stillbillede, hvor man laver ”et frys” i en figur. Denne form for dramaaktivitet åbner for arbejdet med det kropslige følelsesudtryk, og at eleverne udvikler deres evne til at bruge, tolke og ikke mindst forstå kropssproget (Sæbø, 2016). Når eleverne skal rollemodellere andre, kan det være udfordrende, fordi det åbner op for en udforskning. I sådan en øvelse sætter vi fokus på det tematiske og dramatiske i arbejdet. Den rollemodellering som vi brugte, tog udgangspunkt i teksten omkring *Rødhætte*. Når eleverne skulle forme hinanden som

Rødhætte, ulven eller *bedstemor* skabte det en konkretisering af elevernes opfattelse af rollen. Eleverne skulle yderligere finde tre ord på tysk, som beskrev deres rolle. Derudover bruger eleverne deres allerede eksisterende viden om rollerne i *Rødhætte*, til at træde ind i rollen og blive klogere på dem. Denne øvelse er i god tråd med, hvad Fredens påpeger, nemlig at vi lærer bedst, når undervisningen involverer kroppen, og når vi får stimuleret hjernen både logisk og kreativt (Fredens, 2018). Han skriver; *"Drama stimulerer og former æstetisk udvikling med sin kunstneriske tilgang."* (Fredens, 2018, s. 281). Med drama i undervisningen gør man det derfor muligt for eleverne at udforske ideer og følelser, og i dramaaktiviteterne vil eleverne kunne undersøge og bruge deres nuværende viden til at udvikle ny viden. Med en sådan tilgang i undervisningen vil det hjælpe eleverne til at reframe deres viden med nye perspektiver til en større forståelse af andre og ikke mindst sig selv. Drama er altså læring med kroppen forrest ifølge Fredens (Fredens, 2018). I den efterfølgende aktivitet var både kroppen og elevernes eksisterende viden i aktivitet. Denne aktivitet var en replikøvelse, hvor eleverne skiftevis skulle gå ind i cirklen som deres rolle. Eleven Gustav er fx blevet jægerne, han går derfor ind i cirklen, og siger; "Ich bin der Jäger" [Jeg er jægeren], mens han laver en bevægelse. Herefter går de andre ind i cirklen, og siger "du bist der Jäger" [du er jægeren], og sådan fortsætter det rundt. Her blev det tydeligt, at eleverne fik koblet viden fra hjernen sammen med kroppen. Gustav gik fx ind i cirklen med hævet bryst og med et usynligt gevær over skulderen, hvorefter han sagde sin replik med et meget dyb og bestemt tone. Siggity påpeger i mit interview med hende, at man som lærer skal være opmærksom på, at man skal spotte tegn på læring hos eleverne på andre måder, når man bruger en tilgang som denne (Bilag 3). Når jeg fx lavede denne replikøvelse med eleverne, så viser det personforståelse hos eleven Gustav, når han agerer som jægerne. Det er vigtigt at anerkende den læring, som sker i øvelserne, som måske ikke er så tydelig en læring som ved fx at skrive grammatiske sætninger ned på et papir.

Fokusgruppen havde præcis samme tid til at indøve deres replikker. Efter en time mødtes vi alle, nu skulle de forskellige grupper fremvise deres stykker med rekvisitter. Jeg oplevede et stort engagement fra mange af eleverne, men særligt eleverne i dramagrupperne var meget indlevende. De var gode til at træde ind i rollen ligegyldigt sprogligt niveau. Efter fremvisningen af deres dramatiseringer skulle de igen oversætte de 12 ord, denne gang fra tysk til dansk. Resultaterne ses herunder i en tabel. Det viser, at der før interventionen næsten ingen forskel var på de to grupper. Større bliver forskellen dog efter, hvor dramagruppen rammer et gennemsnit på 7,9 ord korrekte pr. elev, og fokusgruppen ligger på 6,8 korrekte ord pr. elev. Jeg er opmærksom på, at jeg har valgt at rette deres svar efter retskrivning,

altså om ordene er stavet korrekt. En mulighed kunne også have været at rette efter korrekt ordforståelse eller ordlyd. Dette vil jeg uddybe nærmere til den mundtlige eksamen. Tabel kan ses i en større udgave i bilag 6.

Rettet efter antal korrekt stavede ord					
Hvornår?	Før intervention	Efter intervention	Hvornår?	Før intervention	Efter intervention
	Dramagruppe			Fokusgruppe	
Elev 1		5	6 Elev 1		4
Elev 2		7	9 Elev 2		7
Elev 3		3	6 Elev 3		1
Elev 4		5	7 Elev 4		6
Elev 5		8	12 Elev 5		2
Elev 6		4	7 Elev 6		8
Elev 7		6	7 Elev 7		4
Elev 8		6	9 Elev 8		5
Elev 9		7	10 Elev 9		3
Elev 10		6	7 Elev 10		6
Elev 11		2	6 Elev 11		7
Elev 12		5	8 Elev 12		4
Elev 13		6	11 Elev 13		3
Elev 14		5	7 Elev 14		8
Elev 15		4	7 Elev 15		5
Elev 16		5	6 Elev 16		6
Elev 17		6	9 Elev 17		5
Elev 18		2	8 Elev 18		2
Elev 19		4	6 Elev 19		7
Elev 20		7	10 Elev 20		8
Elev 21		5	6 Elev 21		7
Elev 22		6	10 Elev 22		4
I alt		114	174 I alt		112
Gennemsnit pr. elev		5,181818182	Gennemsnit pr.		5,090909091
		7,909090909			6,863636364

Denne difference virker umiddelbart ikke stor, men hvis jeg ser nærmere på de enkelte elever, så flytter eleverne sig i dramagruppen sig med større difference end fokusgruppen. Denne intervention i 10. klasse kan være med til at understøtte min hypotese om, at brugen af dramapædagogik kan være med til at fremme sprogtilegnelsen. Som skrevet tidligere, så oplevede jeg at eleverne i dramagruppen gik til opgaven med mere gå-på-mod. De var gode til at udtrykke sig med kroppen, og var ikke så bunde af de rigtige replikker som fokusgruppen. For som Frank påpeger, når vi spiller en rolle, giver det os muligheden for ikke at være os selv (bilag 3). De fejl som eleverne laver, tager de ikke længere personligt, når de laver fejlene som en fiktiv rolle. Jeg oplevede, at flere turde at lave fejl, fordi det var rollen, som gjorde det. Det gav plads til at mundtligheden i tyskundervisningen kunne spille en langt større rolle.

Når eleverne i en kort dramaaktivitet får lov at fordybe sig i ”en anden verden”, muliggøres det for dem at bruge lige præcis det ordforråd og de sproglige strukturer, som de allerede kender. Hvis eleverne manglede et ord, så søgte de efter det eller forsøgte at sige noget. De blev ikke låst af ikke at turde. Netop dette skaber ifølge Reidmüller forudsætning for læring på eget initiativ og positiv deltagelse i læringsprocessen (Reidmüller, 2016). En pendant til dette er begrebet *fejlmødighed*, som er

essentielt i tyskfaget. Det vil sige, at læreren ruster eleverne til at være modige nok til at lave fejl (VIAvidere, 2022). Derudover fjernede det også mange af de affektive filtre, som Krashens snakker om, fordi eleverne følte sig trygge. For først når gruppen føler sig godt tilpas, vil man som lærer kunne bringe eleverne ind i situationer, som nogle gange er ukendte. Mange af de elever, som jeg mødte i min praksis, var begrænsede i deres tyske sprogfærdigheder, derfor er tysk allerede et usikkert territorium for dem. Når jeg så udfordrer dem yderligere med ukendte øvelser, som kan virke grænseoverskridende for nogle, er det en dobbelt usikkerhed, som man skal have øje for som lærer. Jeg valgte at sætte mig på samme niveau som eleverne, ved at deltage på lige fod som dem i alle øvelserne. Derudover er jeg ikke selv flydende i tysk, og det gav jeg klart udtryk for overfor eleverne. Så jeg lavede også mange sproglige fejl, men gjorde det synligt for eleverne, at det var der rum og plads til det i vores læringsrum. Det er vigtigt, at eleverne forstår, at fejl er vigtige og uundgåelige i en læringsproces. Det er derfor vigtigt, at man som lærer ikke viger tilbage, og synes at noget er pinligt i dramaøvelserne. Elevernes fejlmodighed blev især tydelig i deres fremvisninger af ”Rotkäppchen”, fx skulle eleven Alberte sige eventyrets sidste replik. Hun kunne ikke huske det tyske ord for lykkelig, så derfor blev hendes sætning; ”Und alle lebten lücklich bis Ende”. I stedet for at gå helt i stå over ikke at kunne huske det korrekte ord; ”Glücklich”, så prøver hun sig frem. Alberte benytter sig af en kommunikationsstrategi for at komme videre i sin replik. Hun laver en blanding af noget dansk og tysk, og derved opfinder hun sit eget ord (Jacobsen, 2023). Jeg ser det som en tilegnelse af Albertes tyske sprog, fordi hun forsøger at kommunikere.

Jeg oplevede samtidig, at der skete en selvforglemmelse hos eleverne, når de samarbejdede om at skabe denne opsætning. Det var enormt givende for deres sociale dannelse, og mange gav efterfølgende udtryk for, at det havde været rigtig godt. Eleverne blev i øvelsen også langt bedre til at lytte og samtale med hinanden, fordi de skulle fordybe sig i noget. Der skete noget med deres kollektive ansvar, og det styrkede også eleverne til at tage selvstændige beslutninger.

Min intervention viste, at dramagruppen, har fået en lidt større tilegnelse af ordene fra eventyret end kontrolgruppen. Jeg er opmærksom på, at der er fejlkilder, som jeg skal have for øje. Jeg havde fx ikke lavet de to grupper efter niveau, heldigvis kunne jeg se efter den første test, at det var nogenlunde lige fordelt. Jeg kunne have risikeret, at de elever med stort sprogligt repertoire havde været i sammen gruppe, og dette havde givet udfald i testen. Derudover ville det have været fordelagtigt, hvis jeg havde haft mere tid. Dette fordi to dage giver et snævert blik på virkeligheden.

Selvom den ovenstående analyse af egen undervisning i praksis vidner om, at eleverne oplever at producere mere output i tysktimerne, når dramapædagogik inddragen, og at de fleste yderligere motiveres af denne form for undervisning, så er der også begrænsninger i forbindelse med denne form for undervisning. Hvilket jeg vil komme nærmere ind på i nedenstående afsnit.

6.1.3 Forskellige læringsmuligheder

Som tidligere skrevet, ligger det tyske faghæfte op til, at man skal arbejde med sanser og kroppen i undervisningen. For gennem sproget viser eleverne, hvem de er, hvad de tænker og tror på, hvad de føler og sanser – alt dette danner grobund for interaktion med andre i forskellige kommunikationssituationer ((UVM), 2019). For sprog er kommunikation. Hvis man laver en undervisning med en dramapædagogisk tilgang, hvor der lægges op til, at eleverne kan komme på banen med deres synspunkter og holdninger, så kan de også få lov at vise, hvem de faktisk er. Der skal være plads til, at elever lærer på forskellige vis. Når jeg vælger at inddrage sanserne i min undervisning, så åbnes der op for, at alle eleverne kan deltage aktivt med præcis hver deres forudsætninger. For som Siggity og Frank fra Aarhus Teater Læring også påpeger, så er alle svar rigtig i dramapædagogikken. Den elev som råber sin replik højeste, og den som næsten hvisker den, har hver især tolket helt korrekt på teksten, og valgt sin egen udtryksform.

Jeg er opmærksom på, at ikke alle elever motiveres af at lære med denne tilgang. For at tilgodese elevernes forskellige læringsmuligheder i min undervisning, var jeg bevidst om, hvordan jeg kunne differentiere i kravene til eleverne. Fx på udtale og længden af en dialog. I forlængelse af Siggitys udtalelse; *"Vi tænker hele tiden zonen for nærmeste udvikling, vi udstiller ikke nogen her. Mange lærere og elever synes at det er så grænseoverskridende, når de træder ind ad døren hos os første gang"* (bilag 3). Jeg mødte selvfølgelig også elever på efterskole, som ikke synes at dramapædagogik var det fedeste og især ikke i en kombination med tysk. Det faktum, at de synes, at det var svært at være med i aktiviteterne, kan være et udtryk for, at deres affektive filtre har været meget høje. Det var vigtigt for mig ikke at presse eleverne ud i noget, hvor de følte sig alt for udstillet, men samtidig at give dem et skub til at turde udfordre sig selv. Jeg oplevede ikke, at der var nogle elever, som ikke rykkede sig, men at mange fandt det pinligt. Eleverne deltog dog på hver sin måde gennem hele forløbet, og som Frank også påpeger, så kan det godt ske, at nogle melder sig lidt ud i aktiviteterne, men man skal også tænke over, hvor mange der melder sig ud i en almindelig skoletime (bilag 3).

Udover at der skal være et trygt og godt læringsrum, hvor der er plads til alle eleverne og ikke mindst til alle deres fejl, så er det **for det andet** vigtigt, at læreren kan se mulighederne i dramapædagogik i tyskfaget, for at det overhovedet kan lade sig gøre. Hvilket er omdrejningspunktet for næste afsnit i analysen.

6.2 Dramapædagogik set fra lærerens perspektiv

Hvis jeg henviser igen til Folkeskolelovens § 1, stk. 2, som omhandler, hvad folkeskolens formål er (Undervisningsministeriet, 2020) samt min tidligere redegørelse for faghæftet i tysk, kan man argumentere for, at styredokumenterne lægger op til, at man skal arbejde med kroppen og sanserne, som indgår i en dramapædagogisk tilgang, da det har indflydelse på elevens udvikling samt læring. Med dette i baghovedet har jeg fundet det relevant at se nærmere på, om tysklærere har kendskab til dramapædagogikken, og om de bruger denne i deres tyskundervisning. Min spørgeskemaundersøgelse blev besvaret af 23 tysklærere, hvor det tydeliggøres, at der er mange forskellige tolkninger af begrebet dramapædagogik. Faktisk er der også 4 ud af de 23 besvarelser, som ikke ved, hvad begrebet betyder. De fleste af de andre besvarelser lægger vægt på, at man skal lave rollespil, faktisk 9 af besvarelserne. Mens de sidste skriver *"at bruge drama i undervisningen"* (Bilag 4, spg. 5), som svar på deres forståelse af begrebet. To besvarelser lyder; *"Når eleverne arbejder med det faglige gennem kropslige øvelser"* og *"Hvordan drama kan være inkluderende i fællesskaber"*, som stemmer overens med definitionen af dramapædagogik i dette projekt, samt beskrivelser fra det tyske faghæfte, hvor der er fokus på kropslige øvelser i undervisningen.

Gennem mit lærerinterview udtaler læreren fra efterskolen, hvad dramapædagogik i hendes øjne er; *"Jamen for mig er det, at man fx mimer noget med et ord, og bruger kroppen i undervisningen. Det kan fx være i forhold til ordforrådsarbejde, at man nogle gange tænker sådanne øvelser ind. Det er dog ikke noget, som vi har gjort i udpræget grad"*. (Bilag 1)

Ovenstående peger igen på, at det har noget med kroppen at gøre. Det er for så at sige også rigtigt, for som Fredens påpeger, er læring en helhed mellem hjernen, kroppen og omverden. Disse undersøgelser blandt lærerne viser mig, at der kan være en bred forståelse for, hvad dramapædagogik er, og hvordan det skal bruges i undervisningen. Derudover giver det mig også en fornemmelse af, at flere af disse tysklærere hverken har nok viden om emnet eller nok tilgængeligt materiale omkring det. Dette tydeliggøres i følgende udtalelse fra spørgeskemaet; *"Det lyder spændende, jeg ville nok bruge det mere,*

hvis jeg havde let adgang til konkret materiale” (bilag 4), det samme gælder i mit interview med læreren, hvor hun nævner, at de er tidspresset i tyskundervisningen. Der er et krav om et antal normalsider, og med det antal tysktimer som de har, så bliver der ikke tid til meget andet end læsning.

”Det er altså ikke et bestemt sideantal, der afgør hvor meget tysk man lærer. Det vigtigste er jo, hvilken måde man arbejder på. Jeg vil langt hellere arbejde meget mere med ordforråd, og så faktisk måske inddrage noget dramapædagogik, hvor man ligesom får brugt ordene på alle mulige forskellige måder” (bilag 1).

Lærerne vil rigtig gerne gøre brug af en dramapædagogisk tilgang, men deres fælles frustrationer er, at de ikke føler, at der er tid til det. De ved alle, hvor effektivt brugen af drama og kroppen i undervisningen er, men de føler sig klemte af både tid og krav til den undervisning, som de laver. Samtidig peger flere besvarelser i spørgeskemaet på, at de lige skal finde de rette øvelser og har brug for konkret materiale. Fx skriver én af de spurgte til spørgsmålet, om dramapædagogik kan være effektiv i tyskundervisningen; *”I høj grad – men man skal knække koden til, hvordan man kan få det integreret i undervisningen”*. (bilag 4)

Udtalelserne taler netop ind i projektets hjerte, nemlig at dramapædagogik ikke skal ses som et ekstra lag i undervisningen, som er tidskrævende og bøvlet. Det skal nærmere ses som noget iboende i vores tilgang til undervisning, og i relation til dette nævner de ansatte på Aarhus Teater Læring, at hvis man først har smag for de dramapædagogiske øvelser og har fået dem inkorporeret, så har man slet ikke tid til at benytte andet i sin undervisning. De taler for, at man skal væk fra at tænke, at man har så travlt med årsplaner, normalsider og eksamensforberedelse. Lærerne skal ikke se dramapædagogik som et emne, som de skal igennem i undervisningen (se bilag 3). De skal derimod se det som en måde at arbejde med tysk på, hvor man arbejder med forståelse gennem replikker og øvelser. Så eleverne fx kan mærke, hvordan det føles i kroppen, når *Rødhætte* ser ulven i sengen, for allerede her er man i gang med en analyse. Siggity udtaler: *”Det er et læringsssyn. Det hjælper ikke noget at sætte kryds ved, at man har nået årets krav om normalsider, hvis man ikke har forstået en eneste af dem”* (bilag 3). Der skal ske en kæmpe kulturændring, som skal ske i forhold til at implementere dramapædagogik i undervisningen. På Aarhus Teater Læring oplever de mange lærere, der efter forløbet siger; *”det er jo slet ikke så svært”* (bilag 3). Man skal altså ikke stille så store krav til sig selv som lærer, for dramapædagogik er slet ikke så besværligt.

På trods af at mange af lærerne kommenterer på, at de ikke ved nok om emnet, så skriver de også, at de er sikre på, at tilgangen kan styrke indlæringen og motivationen for tyskfaget. Læreren fra efterskolen udtaler ligeledes, at hun oplever, at eleverne bedre tilegner sig tysk, når de taler det med hinanden, og når de laver øvelser i samspil (Bilag 1). Hertil kan jeg koble Swains outputhypotese, som tidligere beskrevet bygger på, at der skal være fokus på produktion af output i fremmedsprogstilgelsen (Bjerre & Ladegaard, 2015).

6.3 Opsamling

Gennem analyse og diskussion af min empiri og ud fra projektets teoretiske ståsted er det blevet klart for mig, at brugen af dramapædagogik i tyskundervisningen kan have tydelig positive betydning, da det styrker sprogtilegnelsen, elevernes kommunikative deltagelse i undervisningen og skaber begejstring eleverne mellem. Hvis folkeskolen ikke blot skal være en uddannelsesinstitution, men derimod også en dannelsesinstitution, så er dramapædagogik et redskab til dette. Det giver plads og rammer til, at eleverne kan blomstre. Som skuespiller og art director Susanne Bøgeløv Storm siger, "*drama en god rundkredspædagogik, som fungerer i den allerbedste forstand*" (Strom, 2019). Derudover tegner det også til, at det kan have positiv effekt på tilegnelsen af ordforråd og motivation i tyskfaget. Selvom ikke alle, herunder både lærere og elever, motiveres af denne tilgang, så er drama for alle. Det er blot vigtigt, at flere undervisere ser værdien i at arbejde med dramapædagogik i flere forskellige sammenhænge i skolen, for vi skal i alle fag kunne give rum og plads til fordybelse, og eleverne skal have tid til at finde ind til det, som giver mening, gerne i samspil med andre.

Så for at vende tilbage til Austring og Sørensens store undren; "Hvorfor summer folkeskole ikke bare af Drama?" Ja hvorfor ikke? Når så mange pile peger mod, at det både er læringsfremmende, motiverende og styrker elevernes trivsel. Jeg kan nok ikke give hele svaret, men det spiller helt sikkert ind, at lærerne skal investere noget af sig selv i processen. Det kan være grænseoverskridende for både lærere og elever, men hvis ikke læreren tør vise vej, finder eleverne aldrig vejen. Man skal kaste sig ud i det, dette især for elevernes skyld, men særdeles også for skolen og ens egen skyld.

7. Konklusion

Med dette projekt har jeg undersøgt, hvordan en tyskundervisning med en dramapædagogisk tilgang kan tage sig ud og hvorvidt inddragelsen af dramapædagogik i tyskundervisningen kan bidrage til elevernes tilegnelse af tysk samt deres motivation for faget. Projektet har vha. de anvendte teorier og

empiriske undersøgelser synliggjort, både hvordan og hvorfor implementeringen af dramapædagogik i tyskundervisningen kan bidrage til en undervisning, hvor elevernes sprogtilegnelse samt motivation styrkes.

Gennem interviews og undersøgelser i praksis kan jeg konkludere, at eleverne udvikler kreativitet, samarbejdsevner og kommunikative færdigheder i de timer, hvor dramaaktiviteterne fylder. Sprogtillegnelsen øges, fordi eleverne producerer mere output, da alle aktiviteterne i undervisningen foregår i interaktion med hinanden. Derved bruger de aktivt sproget, ydermere husker eleverne inputs fra undervisningen bedre, fordi man i en dramapædagogisk tilgang bruger kroppen som redskab. Derved kan eleverne huske undervisningens input via kropslige erfaringer. Når tyskundervisningen er baseret på dramaaktiviteter, vil der opstå mulighed for, at eleverne både kan modtage input og producere output, hvorigennem de tør prøve deres sproglighed af. Implementeringen af dramapædagogik i tyskundervisningen kan derfor imødekomme de krav, som er i tyskfaget om at udvikle elevernes kommunikative kompetencer.

Eleverne er desuden motiveret til at deltage i dramaaktiviteterne. Dette dog kun på baggrund af, at der er et trykt læringsrum, hvor der er rum for, at eleverne kan være fejlmodige. Når tyskundervisningen summer af dramapædagogik, handler det om intersubjektivt, det er altså ikke noget, som står skrevet et sted, men noget vi i fællesskab skaber sammen.

Endelig er et vigtigt fund i projektet, at flere tysklærere mener, at dramapædagogik kan være effektivt i tyskundervisningen, de har dog ikke nok erfaring med det. Således er her et væsentligt udviklingspunkt, som forskningen og praksis bør kigge nærmere på. Derudover peger undersøgelsen på, at dramapædagogikken er begrænset i undervisningen grundet det tidspres, som lærerne oplever. Det er dog bemærkelsesværdigt at den ikke fylder mere, da tilgangen faktisk kan skabe øget motivation og læring blandt elever i tyskundervisningen, herunder bedre sprogforståelse, sprogtilegnelse samt fejlmod.

Jeg håber, at dette projekt kan bidrage til en større bevidsthed om vigtigheden af en kreativ og legende tilgange til læring, og at den kan inspirere tysklærere til at tage dramapædagogikken i brug i deres undervisning.

8. Handleperspektiver – hvordan kan praksis forbedres?

Med udgangspunkt i ovenstående konklusion fremhæves vigtigheden af, at læreren har tilstrækkeligt med viden om dramapædagogik. Til trods for at faghæftet for faget tysk lægger op til, at der skal inddrages krop og sanser i undervisningen, så er det ikke tydeligt, hvordan det på rette måde kan være gavnligt. Det vil derfor være fordelagtigt, at både kommende og nuværende tysklærere introduceres til dramapædagogikken som tilgang. Dette projekt rækker ud i verden med et potentiale til at udvikle flere aspekter, for som jeg startede indledningen med, så ønsker folkeskolen at ”udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst”. Dramapædagogik kan være én måde at opfylde dette formål på – men hvordan?

Hvis tysklærere skal arbejde med dramapædagogik i undervisningen, så skal der etableres træningsbaner for dem, så de derved kan udvikle sig inden for tilgangen. Der skal skabes et større fokus rettet på dramapædagogiske aktiviteter i tyskundervisningen. Det er vigtigt for mig at påpege, at mit ærinde ikke er at få alle tysklærere til at bruge dramaaktiviteter og undervise i det hele tiden, men at åbne deres øjne op for at få krydret undervisningen med forskellige ”dryp” fra dramapædagogikken. Mit udgangspunkt med denne opgave har været at give tysklæreren et ønske om at udvikle sine eleverne forståelse, mestring og udbytte af tysktimerne på bedste mulig vis. Hvis dette skal lykkes, forudsætter det, at læreren skal planlægge sin undervisning, så den motiverer og engagerer eleverne til deres faglige indsat i timerne. Dette er en stor udfordring, for flere undersøgelser viser, at eleverne savner stor variation i arbejdsformer, og mere spændende undervisning (Evalueringsinstitut, 2018). Det er her dramapædagogik som tilgang i undervisningen kommer i spil, den kan nemlig bidrage til at lærere og elever i større grad lykkes i det gensidige undervisnings- og lærerarbejde.

For at ovenstående kan ske, bør den pædagogiske tænkning have et fokus på dramapædagogik, så den æstetiske dimension i undervisningen derved kan styrkes. Lærere skal klædes bedre på til dette, de skal have bedre muligheder for at lære mere om tilgangen, så de derved kan træffe en kvalificeret beslutning om at benytte det i deres daglige virke som tysklærer. For jeg mener kun, at man med viden og indsigt i de forskellige aspekter, som gør sig gældende for, om det er hensigtsmæssigt at benytte sig af tilgang, kan tage stilling til hertil. Derfor bør der generelt være rettet et større fokus på dramapædagogik som pædagogisk tilgang i fremmedsprogstilignelsen.

Et konkret eksempel på, hvordan dette kan realiseres er, at dramapædagogik skal indlejres i tyskundervisningen på læreruddannelsen. Jeg finder det relevant, at de studerende løbende introduceres til tilgangen gennem forskellige dramaaktiviteter, så man har en tilpas mængde øvelser at kunne tage af sted med fra uddannelsen, og en viden om hvad dramapædagogikken kan bruges til i tyskundervisningen. Det var tydeligt ud fra mit spørgeskema, at flere tysklærere ikke vidste hvad dramapædagogik er, og derfor vil det også være oplagt at deltage i kurser omkring dette. Siggity og Frank fra Aarhus Teater Læring fortalte mig, at de uddanner lærere på skoler rundt i Aarhus Kommune til at kunne undervise i dramapædagogiske aktiviteter i danskundervisningen (bilag 3). De har startet små forløb op til også engelsk og historie, og mit store håb er, at der måske en dag også står tysk i deres udvalg af kurser. Et forskningsprojekt omkring Aarhus Teater Læring bekræfter også, at disse kurser styrker både elever og lærere i at tage redskaber fra dramapædagogikken i brug (Ida Krøgholt, 2018). Ifølge formanden for DLF's overenskomstsudvalg, Morten Refskov, er der blevet sat 1,5 mio. kr. af til at dække lærerens behov for efteruddannelse. Han udtaler; "Lærerne hungre efter efteruddannelse, der er fagspecifik, men det er blevet forsømt i efterhånden alt for mange år" (Jakobsen, 2021). Så der er rig mulighed for, at endnu flere lærere kan få uddannelse indenfor området. Derudover kunne CFU, Center for Undervisningsmidler, også være et oplagt sted til et kursus. Allerede nu har de flere tilbud til inspiration til tyskundervisningen på deres hjemmeside (CFU.VIA.dk , 2023). Når lærerne deltager i kurser, vil de få konkrete ideer og værktøjer med hjem, som de kan implementere i undervisningen. Hvilket ud fra lærernes udtalelser virker som essentiel, da de påpeger, at der ikke er nok tid i tyskundervisningen. Hvis tiden ikke er der til at alle skal på kursus eller efteruddannes, skal der etableres en naturlig kollegial sparring på skolerne. Der skal dannes et samarbejde mellem lærerne, så der efterfølgende kan ske vidensdeling. For at implementeringen af dramapædagogik skal kunne lykkes, tror jeg, at vi må vise vej gennem lettilgængelige stier fx ved et kursus, oplæg eller materiale, for at få flest mulige tysklærere til at se de muligheder og potentialer, som dramapædagogikken kan medføre i tyskundervisningen.

9. Bibliografi

- Aguado, K. (November 2014). Kannst du mal eben...? *Magazin/Extra*, s. 5-9.
- Austring, B., & Sørensen, M. (2009). Dramaunderviserens mange roller - hvorfor summer folkeskolen ikke bare af Drama? I K. Fink-Jensen, & A. M. Nielsen, *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis* (s. 89-110). Værløse: Billesø & Baltzer.
- (UVM), B. o. (2019). *EMU - danmarks læringsportal*. Hentet fra Faghæfte - Fælles Mål, læseplan og vejledning : https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Tysk_2020.pdf
- Bak, K. C. (2017). Kapitel 2 Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser - metodiske greb* (s. 47-72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2015). *Veje til nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse*. Danmark: Dansk lærerforeningens Forlag.
- CFU.VIA.dk. (April 2023). Hentet fra Gratis inspiration til din undervisning i tysk - 2023: <https://cfu.via.dk/kurser-og-konferencer/76506-gratis-inspiration-til-din-undervisning-i-tysk-2023>
- Education, D. I. (2010). *DICE-terningen er kastet - forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisningen (Kort versjon)*. DICE Consortium.
- Engsig, T. T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser - metodiske greb* (s. 161-181). Hans Reitzels Forlag.
- Evalueringsinstitut, D. (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagens og undervisningen*. www.eva.dk.
- Forlag, H. R. (31. januar 2018). *Kjeld Fredens om kroppens betydning for læring*. Hentet fra Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=mNcueHCmgT4>
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Heggstad, K. M., & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama - Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ida Krøgholt, A. U. (2018). *Mod krop og drama i danskfaget*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Jacobsen, J. B. (2023). Mundtlighedsdidaktik i fremmedsprog. Artikel under forberedelse.
- Jakobsen, F. G. (29. Marts 2021). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-efteruddannelse-laerer-og-efteruddannelse/laerernes-efteruddannelse-kan-blive-en-del-af-overenskomsten-i-2024/1330856>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Lund, K. (2009). Sprogfag i forandring - pædagogisk og praksis. I M. Byram, *Fokus på sprog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K. (Nr. 14, Vol. 5, 1999). Er kommunikativ undervisning kommunikativ? *Sprogforum*, s. 26-33.
- Morken, I. (2003). *Drama & teater i undervisningen - en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramberg, L. (1997). Når teateret banker på - et artikel om "lærer-i-rolle". *Crit*, s. 14-25.
- Reidmüller, A. (NOvember 2016). *goethe.de*. Hentet fra Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht: <https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/20871742.html>
- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser - metodiske greb* (s. 135-158). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Strom, S. B. (9. januar 2019). *Skolemonitor*. Hentet fra Skolemonitor.dk: <https://skolemonitor.dk/debat/art6951241/Drama-kan-skabe-magiske-læringsøjeblikke>
- Svaneborg, M. R., & Nørgaard, C. (31. Marts 2019). Hentet fra DR.DK: <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/nordjylland/mindre-stress-mere-empati-hjerneforsker-vil-have-drama-paa>
- Undervisningsministeriet, B. o. (28. 09 2020). *retsinformation.dk*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- VIAvidere. (24. oktober 2022). Hentet fra Spotify for Podcasters: https://podcasters.spotify.com/pod/show/via-uddannelsesakademi/episodes/Fejlmodeloqpah?fbclid=IwAR3p__vTvPAp5Sxed3n4DfiCnh3d7uhEbYfXeX7tN6tiI7m1weYyJeQjNQ
- Watson, C. (2018). Hvordan lærer vi sprog? I P. Daryai-Hansen, A. S. Gregersen, S. K. Jacobsen, J. V. Holst-Pedersen, L. K. Svarstad, & C. Watson, *Fremmedsprogsdidaktik* (s. 65-81). København: Hans Reitzels Forlag.
- Williams, G., & Norman, A. (2013). *Literature for the English classroom*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bilag 1

Uddrag fra interview med lærer fra efterskolen

I: interviewer

L: lærer

I: Hvad vil det sige for dig at have en dramapædagogisk tilgang til tyskundervisningen?

L: ”Jamen for mig er det, at man fx mimer noget med et ord, og bruger kroppen i undervisningen. Det kan fx være i forhold til ordforrådsarbejde, at man nogle gange tænker sådanne øvelser ind. Det er dog ikke noget, som vi har gjort i udpræget grad”.

I: føler du, at det vil være tidskrævende for din planlægning at skulle bruge mere dramapædagogik i din tyskundervisning?

L: ”Lige nu er vi i gang med at forsøge at få gjort 10. klasse prøvofri. Hvis det lykkes, vil jeg helt sikkert have mere tid til at inddrage det. For hvis man skal lære et sprog, gælder det om at have en masse ord. Det er helt enormt vigtigt at have meget fokus på ordforrådet, og det vil jeg også at have, men lige nu har vi altså følt os lidt presset af at skulle læse tekster”

L: ”Det er altså ikke et bestemt sideantal, der afgør hvor meget tysk man lærer. Det vigtigste er jo, hvilken måde man arbejder på. Jeg vil langt hellere arbejde meget mere med ordforråd, og så faktisk måske inddrage noget dramapædagogik, hvor man ligesom får brugt ordene på alle mulige forskellige måder”.

I: ”Jeg har snakket med flere af eleverne omkring deres holdning til faget tysk, de fortæller næsten alle sammen, at de synes, at det er svært og kedeligt. Hvorfor tror du, at denne holdning fylder – har du givet op?”

L: ”Jeg oplever egentligt at der er mange af eleverne, som egentlig er ret gode til at forstå tysk. De scorer rigtigt højt i deres lytte- og læseprøver, men så snart de selv skal bruge sproget, så kommer de på udebane. Så får de for meget fokus på ordstilling, og begynder at tænke alt muligt grammatik ind. De bliver bange for at sige noget, for hvad nu hvis, det er forkert. Sproget bliver en barriere for dem, også siger mange elever ofte til mig, at de mangler ordforråd – jeg tror, at det er frygten for at fejle, der er større end lysten til at lykkes”.

L: ”Jeg tror desværre også, at der er en dårlig diskurs omkring faget i samfundet på en eller anden måde. Jeg oplever også ofte forældre, som taler ned om tysk. Der er sådan en generel fortælling om at tysk er svært, lyder grimt og så har den tyske historie helt sikker haft en betydning. Jeg har tidligere været lærer på en folkeskole, hvor jeg havde en 5. klasse til tysk. Jeg oplevede, at de havde en kæmpe lyst til at lære tysk, og at de synes at det var så sjovt. Der brugte jeg en meget legende tilgang, men der var altså heller ingen krav om normalsider. Så på et eller andet tidspunkt bliver nogle elever jo tabt. Om det så er grammatikken, som kan knække dem det ved jeg ikke. Men jeg kan bare konstatere, at mange af de elever, som jeg har her på efterskolen i 9. eller 10. har givet op.

I: Tror du, at brugen af dramapædagogik i tyskundervisningen kan styrke elevernes sprogtil-egnelse og motivation?

L: ”Jamen jeg tror da helt sikkert at dramapædagogik kan hjælpe. Det er jo lidt en tilvænning for eleverne at arbejde på denne måde. For hvis de kunne bestemme, skulle de bare sidde på deres plads bag skærmen, for der er trygt og godt. Hvis man som lærer har redskaberne og tiden til at udfordre dem med det, så synes jeg, at man skal det.”

Bilag 2

Uddrag fra interview med to elever fra efterskolen

Interview: Elev 1, kaldet Marie

I: interviewer

E: eleven Marie

I: Hvad har du synes om de tysktimer, som vi har haft sammen?

E: ”De har været anderledes end de normale tysktimer. De har været godt, og jeg føler, at jeg har lært meget mere end normalt pga. den anderledes måde at lære på.

I: Hvordan anderledes?

E: ”Vi har fx lavet en rap med dans, som var meget fed. Og hver time har vi startet med at kaste en bold rund, hvor vi altid har vidst, hvad der skulle ske. Det fedeste har været, at vi har gjort alt sammen som klasse, så det ikke bare er én, som skal sidde og snakke tysk foran alle.

I: Hvordan har det været, at der har været mere bevægelse i timerne? Og føler du, at du har fået snakket mere tysk?

E: ”Jeg føler, at jeg lærer meget mere, for jeg husker det bedre. Jeg kan lige tænke tilbage, nå ja, det var den øvelse med bolden – og så husker jeg ordene. Jeg har sagt meget mere end jeg plejer, og faktisk også lavet meget mere.

I: Hvad er din ærlige mening om faget tysk?

E: ”Jeg kan ikke så godt lide tysk, fordi det altid har været en kultur i min gamle klasse, at det var ikke noget, som var fedt eller som man skulle gå op i. Jeg gider det ikke rigtig, men jeg forstår det jo egentlig godt.”

I: Hvis du skal sige én ting, som du gerne vil blive bedre til i tysk, hvad er det så?

E: ”Jeg vil gerne have et større ordforråd.”

Interview: Elev 2, kaldet Emil

I: interviewer

E: Eleven Emil

I: Hvad har du synes om de tysktimer, som vi har haft sammen?

E: ”Jeg synes, at de har været meget sjove. Det har været lidt mere mundtlig end normalt fx den øvelse med bolden.”

I: Ja, og hvilke øvelser husker du særligt. Nu nævner du selv den med bolden, men hvorfor husker du lige den?

E: ”Fordi vi har lavet den hver gang, så husker jeg det meget bedre. Jeg husker også da vi skulle lade som om, at vi var en youtuber, og skulle fortælle om vores drømme. Det var en sjov øvelse, som ikke bare handler om at skulle skrive en tekst.”

I: Hvordan har det været, at der har været mere bevægelse i timerne? Og føler du, at du har fået snakket mere tysk?

E: ”Mega godt. Jeg har sagt meget mere, fordi vi alle skal sige noget, når vi fx kaster bolden rundt. Man ved, at vi kaster den igen næste gang, så man er nødt til at lære det. Jeg husker også den time med kropsdelen, hvor vi skulle bruge kroppen til at lære dem.

I: Når vi fx laver øvelsen med kropsdelen, hvad er godt ved den?

E: ”Det var en bedre måde at lære det på, det motiverede mange af os til at deltage mere.”

I: Hvad er din ærlige mening om faget tysk?

E: ”Det er jo ikke mit favoritfag, men det er ikke så slemt, som det har været på min gamle skole. Jeg tror, at mange hader det, fordi der er så mange regler i sproget.”

I: Hvis du skal sige én ting, som du gerne vil blive bedre til i tysk, hvad er det så?

E: ”Det er bare mit ordforråd. Når jeg skriver en tekst, så starter jeg altid på den samme måde. Jeg vil gerne kunne flere ord.”

Bilag 3

Uddrag fra transskription af interview med Mette Tulle Frank og Isabella Siggity Bøje

I: interviewer

Isabella

Tulle

I: Vil I præsentere jer selv?

Tulle: Jeg hedder Mette Tulle Frank, og er teater og pædagogisk underviser hernede på ATL og har været her i et år. Jeg er uddannet lærer, og har læst dramaturgi i 3 år. Jeg har arbejdet på en folkeskole i 14 år, hvor jeg har brugt dramapædagogik i mange af mine fag.

Isabella: Jeg hedder Isabelle Siggity Bøje og er uddannet fra dramaturgi, og har specialiseret mig med børn og unge. Jeg har arbejdet med teater siden 2015. Jeg søgte jobbet her for et år siden, og har siden fundet ud af, hvordan dramapædagogikken kan tale ind i selve fagligheden, ikke blot trivsel, som det i høj grad også kan, men fagligheden øges virkeligt.

Interviewer: Hvad laver I her på Aarhus Teater Læring?

Isabella: Vi plejer at sige, at vi har tre spor som dækker hele fødekæden. Helt nede fra børnehaven, så til grundskolen, ungdomsuddannelserne, lærerstudierende og til videreuddannelse af lærer. Vi har også et fritidstilbud, hvor teenagere går til teater hernede og er med til at sætte en forestilling op. Der er forskellige teaterværksteder, som man kan benytte sig af som lærer, hvor man tager sin skoleklasse med. En stor vifte af tilbud for lærere og deres elever. Vores leder har set værdien i det her projekt, han rejste rundt i Europa, og fandt ud af, at Danmark er ret bagud i forhold til dramapædagogik.

Tulle: Vi har de her teaterværksteder i mange fag, så det er ikke kun for danskfaget. Alt det vi laver her, har en tilknytning til de forestillinger, som kører på teateret.

Isabella: Vi har også lavet værksteder på engelsk.

Tulle: Vi har "Ej blot til lyst", som fylder mest. Det er en efteruddannelse af dansklærere, som strækker sig over et år. Det er et samarbejde med skolen, hvor lærerne er på kursus med en masse øvelser og teori. Så underviser vi eleverne i samme øvelser ude på skolerne. Herefter kommer både lærere og elever herind på Aarhus Teater, hvor der er rundvisning og iscenesættelse af karaktererne fra stykket som kører på teateret. Sidst skal de i teateret og se forestillingen. Efter dette skal lærerne samles igen, her medbringer de deres årsplaner, og vi kigger på, hvordan de kan få de lærte metoder ind i undervisningen. Vi afslutter det hele med at komme ud på skolerne, og ser hvordan det er gået med at bruge metoderne og gøre dem til deres egne. Et år efter mødes vi igen med lærerne til en opfølgning.

I: Jeg har erfaret i min praktik, at dramapædagogik ikke blot er uddannelse, men lige så meget dannelse. I min praktik oplevede jeg der var så meget indlevelse, og flere elever turde sige noget på tysk. Jeg vil gerne starte med at høre, hvad I forstår ved begrebet dramapædagogik?

Isabella: Som jeg ser det i praksis, så bruger man teateret som metafor for klassen. Det er en måde at facilitere undervisningen på. Arbejde med krop og stemme. Man kan bruge det til at analysere et

værk. Hele måden at være klasse på, klassen bliver et ensemble, man er altid med hele tiden. Man kan ikke gemme sig, og man træner sin opmærksomhed. Selv publikum er aktive, det har en indvirkning på de andre. Man trækker altså metoder fra teateret ind i sin undervisning.

Tulle: Man kan bruge drama som metode til at arbejde pædagogisk, altså skabe et rum for indlevelse og et rum for at prøve forskellige følelser af. Hvordan får vi nogle karakterer ind under huden, og hvordan bliver vi klogere på teksten. Hvordan mærkes en følelse, og hvordan sidder den i kroppen. I dramapædagogik fokuserer man ikke kun på viden gennem hjernen, men man får hele kroppen med i sin læring. Så læring bliver mere en kompleks størrelse, hvor det er hele sindet og kroppen der er i spil. Der er også noget pædagogisk i samspillet og relationen. Det sociale i at skabe noget sammen både som observerende og handlende. Det kan være med til at sætte lys på, hvor vigtigt det er, at vi er hinandens medspillere i klasserummet.

Isabella: Vi tænker hele tiden zonen for nærmeste udvikling, vi udstiller ikke nogen her. Mange lærere og elever synes at det er så grænseoverskridende, når de træder ind ad døren hos os første gang. De ender altid med at være med, og vi er så anerkendende over for alle forsøg. Både dem som går all-in og dem som hvisker – alt bliver honoreret. På den måde handler det meget om pædagogik, fordi vi sørger for, at alle som er med i denne læringsproces er med. Vi oplever ingen som melder sig ud.

I: Dejligt at høre, for jeg oplevede nemlig efterskoleeleverne på 16-17 år være lidt flove over øvelserne og det var grænseoverskridende for dem. De var utrolig selvbevidst, og især fordi faget tysk i forvejen var grænseoverskridende for flere i klassen. Oplever I lærere og elever, som har svært ved at være i den legende tilgang som drama er?

Isabella: Det er rigtig svært for nogle, men vi har ikke oplevet, at der ikke er nogle som rykker sig. Vi kan godt have en lærer, som kommer med korslagte arme, der gerne vil sidde ude i siden med sin kaffekop. Det får de ikke lov til, fordi det også er grænseoverskridende for nogle elever. Derfor er det vigtigt, at læreren tør vise, at de også lærer. Vi kalder det, at læreren står i lære med sin elever – de skal vise, at usikkerheden er okay. Vendepunktet bliver så også, når de ser, at deres elever kan lave faglighed med kroppen.

Tulle: De lærer, som kommer med korslagte arme, kommer jo med en stor usikkerhed. Det siger de også selv. Der sker noget, når de så indgår den her kontrakt, hvor de siger ”okay, jeg går med ind i det”. En stor del af motivationen hos lærerne er, når de ser effekten på eleverne.

Tulle: Vi oplever eleverne rykker sig meget, de står aldrig alene her. Når jeg tænker på, hvor mange der melder sig ud i en almindelig skoletime, så er det slet ikke det samme her. Selvfølgelig er der også noget nyhedsværdi her.

I: Jeg har lavet en undersøgelse blandt flere tysklærere, og deres fælles svar er, at de ikke kan nå at bruge dramapædagogik i undervisningen grundet tidspres og manglende viden. Bliver lærerne klædt nok på?

Isabella: Som Lisbeth vil sige, du har ikke tid til at lave andet end drama i undervisningen. Vi kommer med noget, og til vores evalueringer bliver jeg altid overrasket over, hvor godt det er blevet.

Tulle: Man lærer siger, ”jeg troede ikke, at jeg var god til drama”, når de så har været gennem forløbet her hos os, så siger de næsten alle sammen ”det er jo slet ikke så svært”. Man skal ikke stille så store krav til sig selv som lærer, det er slet ikke så besværligt. Vi giver dem en vifte af metoder, som de

kan gå hjem og gøre til sit eget. De får lov at plukke det, som de føler, de kan bruge til noget. Det skaber motivation, fordi de ikke bliver tvunget ned over dem.

I: Mine elever tænkte tit "Åh, skal vi nu lege igen". Jeg prøvede at forklare dem, at det ikke kun er leg, men læring.

Isabella: Læringen bliver en selvforglemmende proces, når man bruger dramapædagogik. (Energiovelsen, hvor de skulle lærer bøjninger)

Tulle: Man taler jo så meget om i skolen, at flere og flere taber gnisten. Så det her handler om at vise, at læring ikke blot er en proces, som foregår oppe i hovedet. Det har vi bare i de sidste mange år haft en tendens til at tro. Vi tror, at det hele er så videns baseret, men at komme væk fra selve denne kulturændring hos både lærere og elever er en stor proces.

Tulle: Jeg tror, at det er supergodt til sprogfagene. Der er så meget nervøsitet forbundet med at skulle tale et andet sprog. Eleverne vil så gerne. Som lærer skal man åbne op for, at det ikke er så besværligt. Man kan fx give sig selv et benspænd i at man skal bruge to øvelser hver måned, så man får det implementeret naturligt.

Bilag 4

Uddrag fra spørgeskema

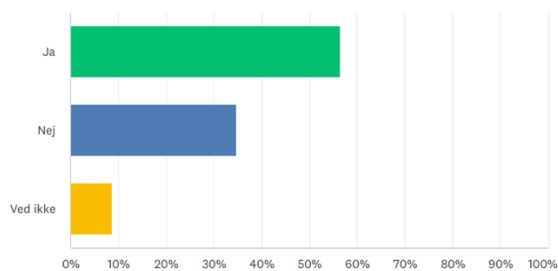
Link til spørgeskema:

https://da.surveymonkey.com/summary/Xchghds_2FQSDnBw81H1E_2BbhrPv_2Fe-hJbzSNxzBckh5yYsUYDDhJTOW9jyhnhJxquFy?ut_source=dashboard

Spørgsmål 3:

Har du gjort brug af dramapædagogik i din
tyskundervisning?

Besvaret: 23 Sprunget over: 0



SVARVALG	BESVARELSER	
▼ Ja	56,52 %	13
▼ Nej	34,78 %	8
▼ Ved ikke	8,70 %	2
I ALT		23

Spørgsmål 5:

Sp.5



Hvordan forstår du begrebet dramapædagogik?

Besvaret: 23 Sprunget over: 0

Besvarelser (23) ORDSKY Tags (0)

Q Søg i besvarelser Filter: eft

Viser 23 besvarelser

Tror det er rollespil mm
22.10.2022 20.14 [Vis respondentens svar](#)

At man fx laver rollespil, hvor eleverne fx skal lave en vejrudsigten, eller lege købmand m.m
22.10.2022 19.52 [Vis respondentens svar](#)

Pas. Kender det ikke.
22.10.2022 17.54 [Vis respondentens svar](#)

Rollespil
22.10.2022 14.26 [Vis respondentens svar](#)

Bilag 5 – de 12 ord

De 12 ord fra "Rotkäppchen"	
Der var en gang	Es war einmal
Rødhætte	Rotkäppchen
Jæger	Jäger
Skov	Wald
Kurv	Korb
Bedstemor	Großmutter
Hvorfor har du?	Warum hast du?
Ulven	Wolf
En kage	Kuchen
Et gevær	Gewehr
En rød kappe	Eine rote Kappe
De levende lykkeligt til deres dages ende	Alle lebten glücklich bis an ihr Ende

Bilag 6 – tabel over besvarelser af de 12 ord hos eleverne i 10. klasse

Rettet efter antal korrekt stavet ord					
Hvornår?	Før intervention	Efter intervention	Hvornår?	Før intervention	Efter intervention
Dramagruppe			Fokusgruppe		
Elev 1	5	6	Elev 1	4	5
Elev 2	7	9	Elev 2	7	7
Elev 3	3	6	Elev 3	1	4
Elev 4	5	7	Elev 4	6	8
Elev 5	8	12	Elev 5	2	6
Elev 6	4	7	Elev 6	8	8
Elev 7	6	7	Elev 7	4	5
Elev 8	6	9	Elev 8	5	8
Elev 9	7	10	Elev 9	3	6
Elev 10	6	7	Elev 10	6	6
Elev 11	2	6	Elev 11	7	7
Elev 12	5	8	Elev 12	4	9
Elev 13	6	11	Elev 13	3	6
Elev 14	5	7	Elev 14	8	10
Elev 15	4	7	Elev 15	5	6
Elev 16	5	6	Elev 16	6	8
Elev 17	6	9	Elev 17	5	7
Elev 18	2	8	Elev 18	2	3
Elev 19	4	6	Elev 19	7	9
Elev 20	7	10	Elev 20	8	9
Elev 21	5	6	Elev 21	7	8
Elev 22	6	10	Elev 22	4	6
I alt	114	174	I alt	112	151
Gennemsnit pr. elev	5,181818182	7,909090909	Gennemsnit pr.	5,090909091	6,863636364