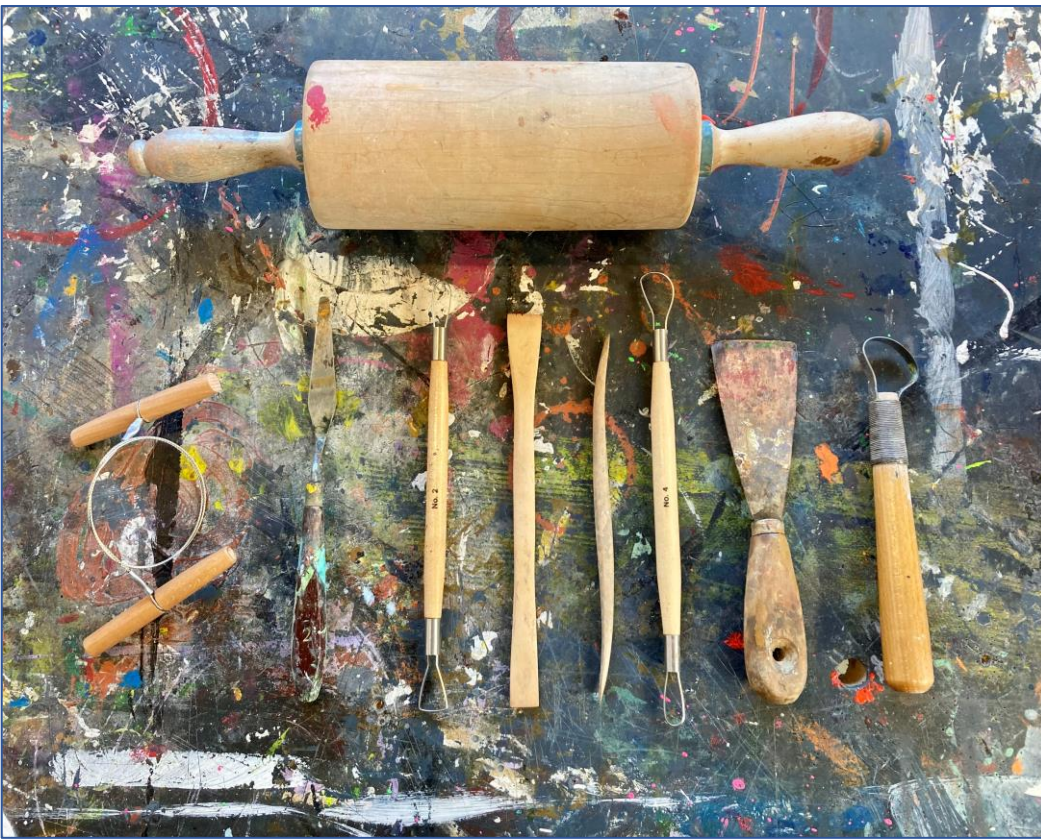


ÆSTETISKE LÆREPROCESSER I KRISTENDOMSKUNDSKAB

Professionsbachelor, lærer, sommer 2023



En undersøgelse af æstetiske læreprocessers potentialer som adgang til erkendelse og lyst til at lære mere.

Vejledere: Dorete Kallesøe & Mehran Mardoukhi

Anslag (tekst): 64.198 + **Billeder** omsat til anslag: 800

Skrevet af:

**Annika Hansen
Piersma (281442)**
VIA University
College –
Læreruddannelsen i
Nr. Nissum

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
1.1 Didaktisk nærbillede.....	4
1.2 Problemformulering	4
1.3 Læsevejledning.....	5
2.0 Metodiske- og empiriske overvejelser	5
2.1 Videnskabsteoretisk position.....	5
2.2 ”Learning by Dewey”.....	6
2.3 Undersøgelsesmetode og præsentation af empiri	7
Elevproduktioner: Lerskulpturer	7
Elevproduktioner: Logbøger.....	8
Observation.....	8
Interview	9
2.4 Ethiske refleksioner	9
2.5 Tilsvarende forskning på området	10
2.6 Metodekritik	10
3. Teori.....	11
3.1 Begrebsafklaring	11
Æstetik	11
Æstetiske læreprocesser.....	11
3.2 Michael Grimmitt – lære OM og lære AF religion	12
3.3 Paul Tillich	12
3.4 Lene Tanggaard.....	13
4. Analyse.....	13
4.1 Michael Grimmitt – tage stilling og handle.....	14
Eleven Ann og ”Ond -trehovedet djævel”	14
Opsamling.....	16
4.2 Paul Tillich - Æstetik og fordybelse.....	16
Eleven Viggo og ”Kniven”	17
Opsamling.....	18
4.3 Leg og læring.....	18
Eleven Mette og ”Den altopslugende ondskab”	20
Hukommelse og sanser	21
Opsamling.....	22

4.4 Kreativitet og dannelse.....	22
Eleven Nikolaj og ”Hagekorset – Hitlers symbol på frihed”	22
Når leret ikke arter sig, opstår dannelse.....	23
Opsamling.....	24
5.Diskussion.....	24
6. Konklusion.....	26
7.Handleperspektiv	27
8. Litteraturliste.....	29
Bilag 1 Skitsering af undervisningsforløb ”Ondskab” i 9.kl.	32
Bilag 2 Interviews	37
Bilag 3 Svendsens fire ondskabsformer + fotografier/billeder i undervisningen	39

1.0 Indledning

Folkeskolens formål foreskriver bl.a., at skolen skal give eleverne **lyst til at lære** mere samt skabe rammer for **oplevelser**, som udvikler elevernes **erkendelse** og **fantasi**, hvorved de får baggrund for at tage stilling og handle (Folkeskoleloven, 2022, §1).

Men i EVA-rapporten ”*Undervisningspraksis i udskolingen*” fra 2019 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019) lyder det første af de tre overordnede konklusioner, at den megen fokus på prøver og boglighed, som særligt præger undervisningen op mod de afsluttende prøver, med tunge og lange dage præget af ensformig undervisning, i værste fald kan være med til at hæmme ”elevernes udvikling og glæde ved at gå i skole”. Både de adspurgte lærere og elever giver i rapporten udtryk for, at den megen fokus på skriftlige opgaver og karakterer ”fylder på en stressende måde”, og at den megen fokus på ”faglige aktiviteter” fortrænger f.eks. ”kreative aktiviteter”. I den afsluttende del af rapporten opfordres bl.a. derfor til, at de didaktiske og pædagogiske muligheder diskuteres og ligefrem gentænkes, idet udskolingen ikke blot handler om at uddanne til videre uddannelse, men i lige så stor grad skal støtte op om elevernes alsidige udvikling samt udvikling af fantasi (EVA, 2019, s. 6, 8, 7 og 65).

Der opstår således et problem med at efterleve Folkeskolens formål, når eleverne f.eks. mister lysten til at lære mere. Lene Tanggaard har forsket i dikotomien mellem leg og læring på tværs af alderstrin og er via observationer både i børnehaver, folkeskolen og videregående uddannelser kommet til den konklusion, at læringen også finder sted i legen. I den forbindelse byder hun ind i debatten om læringsmålstyret undervisning med et interessant begreb *læringsglemsel*, som hun mener kan være ”et godt modstykke til en snæver fokusering på læringsmål” og et for ”stivnet dannelsesbegreb”, som i tidens debat ”kun lader sig udfylde alt for normativt” (Tanggaard, 2018a, s. 8).

På læreruddannelsen har jeg gennem mine undervisningsfag, dansk, historie og kristendom, positive erfaringer fra teachinglabs og praktikker med begrebet læringsglemsel. Her er jeg gennem temaerne *æstetiske læreprocesser og kreativitet i undervisningen*, blevet opmærksom på, hvordan disse arbejdsformer kan koble leg og læring. Det lader til, erkendelsen omkring fagligt indhold hos eleverne styrkes, og der skabes rammer for oplevelser, som fremmer elevernes fordybelse, fantasi og virkelyst og lyst til at lære. Særligt efter min tredje gennemførte, planlagte og evaluerede praktik i kristendomskundskabsundervisningen i en 9.kl. på en efterskole blev jeg yderligere bevidst om, hvordan arbejdet med æstetiske læreprocesser generelt - og ler særskilt - i et forløb om ondskab,

kan virke fremmende på elevernes lyst til at lære det faglige indhold, fordi der bl.a. skabes rum for indre refleksioner, og eleverne opdager egne handlemuligheder. Jeg vil derfor i denne undersøgelse beskæftige mig med ovenstående udfordring fra EVA og undersøge, om og hvordan fokus kan mindskes fra læringsmål og i stedet rettes mod lyst, deltagelse og erkendelse for derigennem at mindske modsætningen mellem skolens formål og den oplevelse, eleverne har af skolens undervisning.

1.1 Didaktisk nærbillede

Ondskaben udtrykt i ler i 9.kl.

Vintersolen skinner ind ad de store vinduer og oplyser 9.kl.'s undervisningslokale, som denne dag danner rammen om to lidt anderledes kristendomskundskabslektioner. Dette bliver eleverne bevidste om, så snart de træder ind i lokalet; bordene er afdækket med plastik, og på hver plads i de fire bordgrupper ligger en klump ler. Katederet er dækket af kageruller, ståltråd og forskellige træredskaber.

Allerede inden de første elever får sat sig på deres stole, har de fingrene i lermassen foran sig, og lokalet emmer af en sitren samt et hav af løsthængende spørgsmål og undren: "Ej, skal vi lege med ler?!" "Det er klistret!" "Ja, og mine negle bliver helt beskidte!" "Fuck, det er fedt, mand!"

Da lærerpraktikanten gennemgår dagens program, sidder eleverne fortsat med hænderne begravet i leret, mens de lytter. Hun er nu i gang med at opridse indholdet fra de forgange fem ugers arbejde om begrebet ondskab. Herefter får eleverne endelig lov til at gå rigtigt i gang. Praktikanten beder eleverne lukke øjnene og siger med opmuntrende stemme: "I skal nu forestille jer, I er kunstnere og har fået til opgave at designe og fremstille en skulptur, som skal minde os om ondskaben. Hvordan ser sådan en skulptur ud? Lad jer inspirere af det indhold, vi har været igennem, og de samtaler vi har haft. Lav først en skitse i jeres logbog, hvor I beskriver skulpturen og giv den en titel. Fremstil herefter skulpturen i ler i størrelsen 15-20 cm. I skal være klar på at vise jeres skulptur frem i morgen.

Der opstår øjeblikkeligt småsnakken eleverne indbyrdes, og indimellem kommer også enkelte suk og opgivende udbrud. Mange elever lader til at have glemt opgavens rækkefølge, hvortil læreren går rundt mellem bordene og samtaler med eleverne om mulige skulpturer, titler og udtryk. Men inden længe har roen atter sænket sig, og alle 16 elever sidder nu dybt opslugte af hver deres lille skulptur. Samtalerne fortsætter, alt imens hænderne arbejder koncentreret og udforskende med lermassen.

Der knytter sig således til undersøgelsesfeltet og denne fremstilling følgende undersøgelsesspørgsmål:

1.2 Problemformulering

Hvordan kan æstetik og æstetiske læreprocesser i 9.kl.'s kristendomskundskabsundervisning fremme elevernes erkendelse og lyst til at lære mere?

1.3 Læsevejledning

Denne opgave er indledt med et didaktisk nærbillede, som beskriver og illustrerer en æstetisk læreproces i 9.kl.'s kristendomskundskabsundervisning. Det er min forhåbning, at nærbilledet kan fremme læsningen og øge forståelse af mit undersøgelsesrum.

I første omgang præsenteres i opgavens 2. afsnit metodiske- og empiriske overvejelser. Her redegøres for min videnskabsteoretiske position med inddragelse af mit læringssyn samt mit empiriske grundlag. I det 3. afsnit redegøres kort for opgavens teoretiske grundlag jf. den kontinentale opgaveskrivning (Pjengaard, 2019a). Det teoretiske grundlag udgøres primært af fagdidaktiske teoretikere i relation til kristendomskundskabsfaget, Michael Grimmitt og Paul Tillich. I teoriafsnittet introduceres Lene Tanggaards begreb læringsglemsel, som udgør et væsentligt grundlag for min måde at tænke undervisning på. Derudover redegøres for væsentlige begreber. Opgavens 4. afsnit, analyseafsnittet, er opbygget omkring fire tematikker 4.1) Tage stilling og handle, 4.2) Æstetik og fordybelse, 4.3) Leg og læring, 4.4) Kreativitet og dannelse. De fire tematikker belyses vha. et indledende, uddybende teoretisk afsæt efterfulgt af et eksempel fra undervisningen i form af en lerskulptur, logbog, observation og interview. I det 5. afsnit diskuteres først min undersøgelse, herefter følger en diskussion af forskellige syn og konsekvenser for evaluering med udsyn til præstationskultur blandt unge. Opgavens 6. afsnit opsummerer analysens konklusioner med fokus på de æstetiske læreprocessers positive indvirkning på elevernes erkendelse, inden opgaven afsluttes i 7. afsnit med en begrundelse og opfordring til flere æstetiske læreprocesser i skolen jf. EVA-rapporten ”*Undervisningspraksis i udskolingen*”.

2.0 Metodiske- og empiriske overvejelser

I det følgende redegøres og begrundes for undersøgelsens tilrettelæggelse, dataindsamlingsmetode samt valg af empiri.

2.1 Videnskabsteoretisk position

Nærværende fremstilling tager udgangspunkt i den videnskabsteoretiske tilgang, pragmatismen, som ”kan betegnes som en filosofisk tradition med den grundantagelse, at man ikke kan have viden om verden uden at være aktør i den” (Løgstrup, 2020, s.1-2). Således er jeg som lærerforsker optaget af, hvordan virkeligheden ser ud i praksissammenhænge Jeg mener jf. John Deweys erkendelsesteori, at viden om verden bedst opnås ved selv at være en aktiv del af den for at erhverve sig sine egne erfaringer (Dewey, 2005, s. 350-351). I pædagogisk sammenhæng kan det formuleres som, hvad der virker i praksis (Dewey, 2005, s. 17). Derfor havde jeg som praktikant i en 9.kl. på

baggrund af en **hypotese** om æstetiske læreprocessers positive indflydelse på motivation og mulighed for aktiv deltagelse i fagligt indhold, udviklet et forløb om ondskab. Herefter **afprøvede** jeg i praktikken hypoteserne i gennemførelse af undervisningen ved særligt at lade eleverne forme lerskulpturer som afslutning på forløbet.

For praksis betyder det, at formålet med min undersøgelse også indebærer et ønske om at **forandre** og **eksperimentere**. Hypotese, afprøve, forandre og eksperimentere er taget fra Louise Buch Løgstrups artikel om pragmatismen (Løgstrup, 2020). Den viden, jeg i min undersøgelse går på jagt efter, må således gerne få en betydning for, hvordan jeg efterfølgende handler i praksis. Jeg har valgt metodetriangulering i form af observation, elevprodukter og interviews for at øge min samlede forståelse og minimere min egen subjektivitet.

2.2 "Learning by Dewey"

Min videnskabsteoretiske position afspejler sig ligeledes i min pædagogiske tilgang til læring, hvor John Dewey placerer sig centralt mht. synet på erkendelse og læring som dialektiske forhold som foregår gennem kommunikation i verden sammen med andre (Dewey, 2005; Tanggaard, 2018b).

Videnssynet hos Dewey går på, at eleverne tilbydes en viden, som gør dem i stand til at handle intelligent, hvilket betyder at kunne omsætte viden, ikke blot som udenadslære, men konkret i verden, forklarer Per Fibæk Laursen i podcasten *Stemmer fra skolen* (Heunicke & Bundsgaard, 2021). Når eleverne f.eks. skal arbejde med den produktive æstetik i lærarbejdet og give udtryk for deres tanker om ondskab, er det udtryk for en konkret erkendelse hos den enkelte elev, som kan skabe grundlag for videre refleksion og evt. øget handlingsmuligheder i deres eget liv og i det demokratiske liv sammen med andre.

Jeg mener at kunne se, hvordan leret kan indgå i undervisningen og virke fremmende for elevernes læring, motivation og dannelse, idet de fleste elever i forvejen har både praktisk og erfaringsmæssigt kendskab til leret. Leret kan virke motiverende, fordi det er let formbart og genkendeligt, og på denne måde kan det siges at danne bro mellem allerede eksisterende sociale, kulturelle og historiske værdier, som eleven så får mulighed for at deltage i.

Her synes jeg at kunne se en direkte forbindelse til John Deweys pædagogiske tanker om børns praktiske aktiviteter og engagement i undervisningen. Ifølge Ricard Pring gør Dewey op med den tids traditionelle pædagogik ved bl.a. at fremhæve, hvordan inddragelse af "praktiske aktiviteter, som børnene er engagerede i og erfarer igennem deres engagement" ikke må frakobles undervisningen (Albrechtsen, 2019, s. 85).

Hvis viden opnås (jf. Dewey) gennem kommunikation, og erkendelsen opstår på baggrund af disse empiriske erfaringer og ikke på baggrund af teorierne (Løgstrup, 2022), så er logbøger, elevinterview og elevprodukter oplagte kilder for mig at opnå viden om elevernes læring i undervisningen på. Der kan være en væsentlig pointe at hente fra Dewey, hvis viden ikke udelukkende handler om at gengive eksisterende viden, men reelt set handler om at omsætte viden i praksis. Dette videnssyn gør sig gældende for mig selv som forsker i egen praksis. Men det er således også min opfattelse, at elevernes læring foregår gennem praktiske erfaringer, når de f.eks. arbejder filosofisk og æstetisk.

2.3 Undersøgelsesmetode og præsentation af empiri

Det empiriske grundlag for dette bachelorprojekt udgøres af mine egne observationer, interviews samt elevs logbogsnotater og lærproduktioner indsamlet i min 3. praktik på en efterskole i et forløb om ondskab. Forløbet om ondskab har jeg tidligere benyttet i forbindelse med min tredje praktikeksamen, og undervisningsforløbet er derfor tidligere uploadet på Wise-flow (Piersma, 2023). Undervisningsforløbet er vedlagt som bilag 1, og illustrerer bl.a. elevernes udgangspunkt for den afsluttende lerskulptur.

Elevproduktioner: Lerskulpturer

Inddragelsen af elevproduktioner udgør sammen med elevlogbøgerne hovedvægten af det empiriske grundlag, idet skulpturenes udtryk i samspil med logbøgerne søges at gøres til genstand for evaluering. Skulpturerne formede eleverne som afslutning på forløbet om ondskab. Idet inddragelsen af leret baserede sig på min hypotese om æstetiske læreprocesser, opfordrede jeg eleverne til at forsøge sig frem og ikke fokusere så meget på skulpturens håndværksmæssige eller æstetiske kvalitet. Oprindeligt var det agtet, at skulpturerne skulle mases sammen umiddelbart efter endt undervisning for netop at forebygge, at eleverne oplevede præstationsangst i forbindelse med f.eks. en udstilling. Dette bl.a. fordi jeg flere gange gennem forløbet oplevede elever, som ikke ønskede at deltage i klassesamtalerne med begrundelser om angst. Det er imidlertid ikke denne opgaves problemfelt, men står som en uddybende forklaring på mine overvejelser om den afsluttende del. Imidlertid fremhæves det, at samtlige af klassens deltagende 16 elever fremstillede en skulptur med dertilhørende titel og beskrivelse i logbogen. Eleverne har givet tilladelse til, at jeg måtte beholde figurerne og benytte dem. De i denne fremstilling udvalgte figurer er repræsentative og udvalgt med udgangspunkt i elevernes samlede refleksioner over de færdige resultater. Skulpturerne er udtryk for en æstetisk produktiv læreproces.

Elevproduktioner: Logbøger

Olga Dysthe viser i sin forskning, hvorledes den kommunikative logbog kan fremme elevernes læring gennem skrivning, og samtidig belyser hun også, hvordan læreren får et vigtigt elevperspektiv, som muligvis kan være gavnlige bl.a. i forhold til at afhjælpe elevens frygt for at mislykkes mm. (Dysthe, 1997, s. 138). Inddragelse af elevernes logbogsnoter bringer en stemme ind fra de føromtalt elever, som ellers er tilbøjelige til ikke at deltage mundtligt, og som i litteraturen ofte beskrives som stille elever (bl.a. Sæteren, 2020). Og netop derfor er det interessant af inddrage deres bidrag. Logbøgerne betragter jeg ligeledes som en æstetisk læreproces, idet krop og sansning indgår som en erkendelsesform. Med inspiration fra Olga Dysthe har eleverne løbende besvaret mine spørgsmål i fysiske kinabøger, som har haft til hensigt at afdække dels elevernes oplevelser af undervisningsaktiviteterne samt forståelse for udvalgte dele af det faglige indhold.

Observation

Observationerne er foretaget, mens jeg selv har undervist observationsklassen, som udgøres af 18 elever. Jeg har fungeret som fuldstændig deltager og været deltager i handlingsprocesserne (Postholm & Jacobsen, 2018) jf. i øvrigt pragmatismen. Rollen som fuldstændig deltager, har fået den betydning, at jeg ikke har udført struktureret observation i henhold til et på forhånd udviklet observationsskema (Bjørndal, 2003). Dette kunne ellers have skærpet mit fokus og fastholdelse af det oplevede samt givet mig en større fordel i forhold til at sammenligne fund med lignende observationer (Postholm & Jakobsen, 2018). Dog har jeg i henhold til min hypotese om æstetiske læreprocessers positive effekt på læringsudbyttet haft min opmærksomhed rettet mod dem, og i den forbindelse været optaget særligt af, hvorvidt eleverne har forholdt sig til det faglige indhold i undervisningen, og i hvor stor udstrækning eleverne har benyttet sig af denne faglige viden i udformningen af lerskulpturerne. De anvendte observationer udgøres af i alt 15 lektioners kristendomskundskabsundervisning. Selvom observationerne ikke er strukturerede, har jeg løbende ført egen log med refleksioner. Disse refleksioner er udarbejdet i fællesskab med klassens faste underviser, som deltog som fuldstændig observatør (Postholm & Jakobsen, 2018) i mine undervisningslektioner. Hans bidrag til refleksionerne er med til at mindske min egen subjektivitet. Observationerne bidrager til det didaktiske nærbillede brugt i indledningen samt et mindre supplement i analyseafsnittet.

Interview

Interviewene er foretaget med et skærpet fokus mod de produktive æstetiske læreprocesser. Jeg har interviewet fire elever og adspurgt dem om deres oplevelser med at arbejde med ler. Eleverne er udvalgt tilfældigt, og deres udsagn er løbende medtaget. Interviewene fremgår af bilag 2.

Derudover har jeg foretaget et halvstruktureret interview (Postholm & Jacobsen, 2018, s.75) med interviewguide med en erfaren folkeskolelærer, som har undervist i engelsk og billedkunst i 25 år. Hendes svar inddrages løbende og bidrager til mine egne erfaringer med æstetik i undervisningen. Interviewet er foretaget via lydoptager og efterfølgende transskriberet. Hele interviewet fremgår af bilag 2, og brugte citater er markeret med gult. Intentionen var at interviewe observationsklassens faste underviser med henblik på at afdække hans oplevelser af de æstetiske læreprocesser i undervisningen. Men grundet længerevarende sygdom hos omtalte, var dette ikke en mulighed.

2.4 Etiske refleksioner

Den første gang jeg mødte klassen og deres faste underviser, informerede jeg dem om, at jeg udover at foretage undervisning også var i gang med at undersøge ”hvad der virker, hvorfor, og hvad der ikke virker i en undervisning”.

Som Svend Brinkmann og mange andre før ham, er jeg altid som lærer og lærerforsker bevidst om vigtigheden i K.E. Løgstrups berømte citat, om at vi aldrig har med et andet menneske at gøre, uden at vi også holder en del af dette menneskes liv i vores hænder (min formulering) (Løgstrup, 1991), hvilket f.eks. betyder, at jeg behandler eleverne og deres bidrag med respekt og ikke søger at påtvinge informanterne min egen opfattelse og leder efter bestemte svar. Jeg opfordrede derfor eleverne til en være med på en fælles rejse, hvor nysgerrighed og åbenhed omkring undervisningen og deres oplevelser af den var vigtige og betydningsfulde for mig. Jeg er dog bevidst om ubalancen lærerforsker og informanter imellem og min ”symbolske magt til at definere bestemte versioner af virkeligheden som sande” (Brinkmann, 2020, s. 589).

I forbindelse med elevernes logbogsskrivning blev de ved forløbets start informeret om, at deres bøger var personlige, men ikke private, og at det kun var mig, som ville læse, kommentere og sandsynligvis benytte bøgerne til dette projekt. En enkelt elev bad om at få sin logbog udleveret, da min praktikperiode stoppede. Det har hun fået, og hendes ord er ikke gengivet i denne opgave. Gennem min undersøgelse inddrager og gengiver jeg løbende citater fra elevernes logbøger. Citaterne er gengivet en-til-en, men suppleret med tegnsætning og rettet for stavefejl, hvor det har fremmet forståelsen. Elevnavnene brugt i opgaven er opdigtede og er kun indsat for at øge

læsevenligheden. Pga. den tillid og umage eleverne har lagt i at besvare mine evaluerende, undersøgende og refleksionsudfordrende spørgsmål i logbøgerne, har det været muligt at opnå en indsigt, som nævnt tidligere, i elevernes virkelighed, som jeg er meget taknemmelig og ydmyg omkring.

2.5 Tilsvarende forskning på området

I Billedpædagogisk Tidsskrift nr. 4 fra 2022 præsenterer underviserne Kirsten Bak Andersen og Rasmus H. Rasmussen deres tværfaglige LULAB-udviklingsprojekt på læreruddannelsen i Nørre Nissum, VIA, om anvendelse af modellering og fortælling med materialet ler i undervisningssituationer. De erfarer, med udgangspunkt i modelleringsøvelser og historiefortælling i skolens undervisning, hvordan elevernes konkrete arbejde med leret tilsyneladende kvalificerer såvel læreprocessen, det faglige indhold samt evaluering (Andersen & Rasmussen, 2022, s.4).

Udover anvendelse af nævnte artikel har jeg desuden foretaget et skriftligt interview med Rasmus H. Rasmussen om arbejdet med ler i undervisningen og hvordan lermodellering særligt kan fremme undervisning i historiefaget. Hertil svarer Rasmus H. Rasmussen, at selve materialet er godt at inddrage, bl.a. fordi det ikke kræver de helt store håndværksmæssige færdigheder (hvis lergenstandene ikke skal brændes efterfølgende). Dette betyder, at elevdeltagelsen er høj. Selvom eleverne sidder med hver deres eget modelleringsprojekt, så foregår det alligevel tæt sammen med andre og til tider i dialog.

Her henviser jeg i øvrigt til min egen undersøgelse og eksemplet med eleven Nikolaj, afsnittet ”Kreativitet og Dannelse”, hvor lignende iagttagelse er fremhævet. Jeg har været inspireret af nævnte udviklingsarbejde i forhold til at afsøge lerets potentialer som udtryk – og erkendelsesform. Men modsat Andersen & Rasmussen, har jeg, som tidligere omtalt, valgt ikke at tilintetgøre lerskulpturerne (Andersen & Rasmussen, 2022, s. 9).

2.6 Metodekritik

Det er ikke muligt som forsker i egen praksis helt at tilsidesætte sin egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Min subjektivitet er til stede i formuleringen af undersøgelsesspørgsmålet, og allerede der er subjektiviteten bestemmende for, hvad jeg efterfølgende leder efter og finder frem til. Ligesom min forforståelse også er medbestemmende for, hvad jeg overhovedet spørger efter (Postholm & Jacobsen, 2018). Som en konsekvens af forforståelsen kan jeg ligeledes ikke isolere min begejstring over æstetiske læreprocesser eller leret som materiale og dets mange anvendelsesmuligheder. Denne forforståelse kunne jeg måske have udfordret ved at gennemføre

min undervisning med en fokusklasse, som kunne have bidraget med yderligere perspektiver. En måde hvorpå jeg kunne have styrket min undersøgelse generelt kunne være gennem en mere struktureret observationslogbog med feltnoter eller i form af lyd- eller videooptagelser. Se desuden diskussionen, afsnit 5.

3. Teori

I det følgende afsnit beskrives kort opgavens begreber og teorier, hvor formålet primært går på at klarlægge, hvorfor jeg benytter dem. I selve analyseafsnittet uddybes yderligere pointer hos de enkelte teoretikere i forhold til empirien jf. den pragmatisk videnskabsteoretiske tilgang, hvor teorierne hjælper mig til at forså, udvikle og handle på praksis.

3.1 Begrebsafklaring

For at tydeliggøre projektets problemformulering samt undersøgelsesfeltet redegøres hermed for min forståelse og brug af to væsentlige og gennemgående begreber.

Æstetik

Ordet æstetik referer oprindeligt til det, vi sanser. Sådan referer Rachel Zachariassen og Elin Østergaard til 1700-tallets tyske filosof A.G. Baumgarten i *"Billedkunst. Et fag i skolen"*. De fortsætter deres reference til Baumgarten med, at den viden, vi tilegner os via sanserne, er en udvidelse til den boglige viden om verden (Zachariassen & Østergaard, 2019, s.130; "æstetik", 1983, s. 465-46). Baumgarten var den første filosof til at introducere æstetikken som selvstændig filosofisk videnskab i Tyskland, og placerede æstetik som en sansemæssig erkendelse af livet og verden ("Baumgarten", 1983, s. 46-47).

Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser skal således ses som bidrag til undervisningen, hvor flere af kroppens sanser bidrager til at opleve, fortolke, erkende og udtrykke sig.

Æstetiske læreprocesser skal forstås som både receptive og produktive aktiviteter i undervisningen, som bidrager til elevernes tilegnelse af det faglige indhold (Brodersen, 2015a). Receptivt i form af noget man iagttager, og produktivt som noget man udtrykker fysisk. Jeg er opmærksom på, at Thomas Illum Hansen har udviklet den didaktiske firfeltmodel med de fire virksomhedsformer (Hansen, 2020, s. 93) som Peter Brodersen også inddrager i sin omtale af æstetiske læreprocesser (Brodersen, 2015b), men har valgt ikke at foretage min analyse med udgangspunkt i den, da bl.a. det håndværksmæssige ikke var afgørende i undervisningen eller i denne undersøgelse. Det skal understreges, at der forud for den produktive læreproces foreligger aktiviteter med udgangspunkt i

de receptive læreprocesser, se s.13. Logbøger og lerskulpturer indgår i min forståelse af æstetiske læreprocesser.

3.2 Michael Grimmitt – lære OM og lære AF religion

I målet for forløbet beskrives, hvad eleverne både skal lære OM og lære AF (bilag 1), og derfor inddrages i forbindelse med evaluering af elevernes læringsudbytte Michael Grimmitts forskning og teori om begreberne lære OM og lære AF religion (Grimmitt, 1998). Grimmitts forskning går tilbage til 1987, og kan derfor rent forskningsmæssigt synes gammelt. Men idet Grimmitts idéer også er synlige i formålet for faget kristendomskundskab, så udlægges her min forståelse af hans teori, hvorefter brugen fremgår af analyseafsnittet.

Grimmitts tænkning er særlig relevant at inddrage i forbindelse med hans tilgang til, hvad det vil sige at være menneske. Han har et begreb, han kalder for ”trosvalgenes kampplads”, som han kalder for et grundvilkår. Det er et grundvilkår, fordi mennesket ikke kan undgå at tage stilling. Grimmitt hævder, at vi alle er nødsaget til at vælge, hvilken politisk, moralsk vurdering eller forpligtelse, der skal danne grundlag for vores handlen i verden (Grimmitt, s.92). Så i undervisningen handler det om, at eleverne både skal lære OM og lære AF religion, så de har en baggrund at træffe nogle valg ud fra (de træder kvalificeret ind på trosvalgenes kampplads). Dog ikke nødvendigvis med udgangspunkt i en religiøs overbevisning.

3.3 Paul Tillich

I analyseafsnittet udgør Paul Tillichs teori om ”Den glemte dimension” (Tillich, 1979) en betragtelig del. Dette skyldes hovedsageligt, at Paul Tillich også i faget kristendomskundskab er en væsentlig fagdidaktiker, idet hans tanker om den glemte dimension er skrevet direkte ind i fagets formål §1. Her omtales ”den glemte dimension” som ”den religiøse dimension” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Den religiøse dimension beskrives og begrundes i faghæftet med:

[...]at alle mennesker stiller spørgsmål til deres liv. Det betyder, at i faget opfattes mennesket som et væsen, der søger en mening med tilværelsen, og at det er denne spørgen ind til tilværelsens grundvilkår, der defineres som den religiøse dimension i fagformålet. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 25)

Denne undren, kan ifølge Paul Tillich høre til kategorien af vigtige spørgsmål omkring menneskets eksistens, som det er nødvendigt at stille ”i det korte spand mellem fødsel og død” (Tillich, 1979, s. 7).

Som teoretiker kan Tillich inddrages, idet han udtaler, at disse vigtige spørgsmål kun lader sig indfinde, hvis vi besinder os, giver os tid til stilstand og fordybelse. Det er således min hensigt at undersøge, om udformningen af lerskulpturer tilbyder og opmuntrer til denne fordybelse.

3.4 Lene Tanggaard

Jeg inddrager flere perspektiver fra Lene Tanggaard i analyseafsnittet, idet jeg betragter hende som en ”moderne Dewey”. Jeg forsøger at fremskrive eksempler og situationer, hvor hendes begreb læringsglemsel kommer til syne i min egen undervisning. Læringsglemsel benytter jeg om de magiske øjeblikke i undervisningen, hvor eleverne for en stund helt glemmer, at de er i gang med at lære, der hvor eleverne i mødet med det faglige indhold oplever ny erkendelse og indsigt og får lyst til at lære mere (Tanggaard, 2018a, s. 7). Det er dog også vigtigt at understrege, hvad læringsglemsel ikke er, fordi jeg netop i min analyse forsøger at fremskrive, hvordan jeg mener at kunne se elevernes læring manifesterer sig i lerfigurene. Derfor handler læringsglemsel ikke om, udtrykt med Lene Tanggaards egne ord: ”[...] at afvise betydningen af det at lære noget. Det er en invitation til en svækkelse af læringsbegrebet uden en radikaliseret afvisning af fænomenet” (Tanggaard, 2018a, s. 21).

4. Analyse

I det følgende afsnit præsenteres analysen af det empiriske materiale gennem udvalgte teoretiske perspektiver. Men inden analysen foldes ud, skitseres elevernes faglige læringsforudsætninger (Hiim & Hippe, 2007), hvor æstetik og receptive processer udgør en væsentlig del som grundlag for at forme ondskab i ler.

Som det fremgår af undervisningsplanen, bilag 1, er eleverne i bestræbelserne på at udvide deres forståelse af det *almenmenneskelige og religiøse begreb* (Groth & Kallesøe, 2018a, s. 13) ondskab blevet præsenteret for Svendsens fire ondskabsformer (se afsnit ”Eleven Ann...”). Derudover har vi læst og analyseret original bibelsk tekst i form af Jobs Bog, Kap. 1-3+42 og i forlængelse heraf set filmen ”Adams Æbler”. Eleverne er også ved hjælp af inddragelse af filmen ”Ternet Ninja” fra danskundervisningen, blevet præsenteret for Kants kategoriske og praktiske imperativer. I forbindelse med moralfilosofi lyttede eleverne til dele af podcasten ”Det gode menneske” (Høyer & Brinkmann, 2021a) og tog selv stilling til et design af det gode menneske. Ligeledes blev eleverne præsenteret for en æstetisk stimulus (Barrett & Jellesen, 2021) i form af Michael Kviums malerier, Oral Moral I og II, sat overfor Paulus’ Brev til Romerne Kap. 7,19. Sammen med det faglige indhold er eleverne løbende blevet introduceret til den filosofiske samtale (Groth & Kallesøe,

2018b) i faciliterede, filosofiske aktiviteter. Konkrete eksempler kan være ”Ondskabsbarometer”, hvor eleverne af to omgange rangerede onde gerninger og onde personer, ”Spørgsmålsvadranten” og ”Filosofisk skillelinje”, hvor eleverne giver udtryk for deres holdning ved fysisk at flytte sig enten mod højre eller venstre. Aktiviteterne er venligst udlånt af www.filosofipatruljen.dk (Kallesøe & Groth, 2022).

Jeg udlægger nu, hvorledes lerskulpturenes udtryk, i samspil med elevernes logbogsnotater og interviews, kan gøres til genstand for evaluering af den æstetiske læreproces samt det sandsynlige faglige udbytte af undervisningen.

4.1 Michael Grimmitt – tage stilling og handle

Det er nærliggende at læse formålet for kristendomskundskabsfaget med inspiration fra den engelske didaktiker Michael Grimmitts begreber *at lære OM* og *at lære AF religion*. Eleverne skal opnå viden OM f.eks. de bibelske fortællinger jf. fagets formål §1, stk. 2, og de skal lære AF, når de skal forholde sig til den religiøse dimension jf. fagets formål §1 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Når Grimmitt omtaler begrebet at lære OM religionerne, så henviser han til en upersonlig og objektiv kundskabsviden, som eleverne gennem undervisningen skal have mulighed for at tilegne sig (Grimmitt, 1998). I mit forløb skulle eleverne bl.a. i arbejdet med læsningen af original, bibelsk tekst i form af Jobs Bog, Kap. 1-3+42, arbejde med Guds væremåde. Eleverne skulle forholde sig til, om og hvordan Gud både kan være god og ond. Når eleverne ligeledes ifølge Grimmitt i religionsundervisningen skal lære AF religioner, så mener han, at eleverne gennem undervisningens indhold skal gives mulighed for at udvikle sig til selvstændigt tænkende individer, som selv er nødsaget til at forholde sig til egen tro og overbevisninger og ligeledes må tage ansvar for deres egne handlinger. Dette *at lære AF* omhandler således mere subjektive kundskaber som f.eks. selverkendelse (Grimmitt, 1998, s. 227). I mit forløb omsættes lære AF til, at eleverne gennem det faglige indhold skulle gøre sig tanker om, om ondskab kan undgås i tilværelsen? Hvor ondskaben kommer fra? Og om vi mon alle er både gode og onde? Disse grundlæggende etiske overvejelser hører under kompetenceområdet *Livsfilosofi & etik* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Eleven Ann og ”Ond -trehovedet djævel”

Djævlen optrådte i fire af elevproduktionerne. Eleven Ann fremstiller følgende skulptur og kalder den: ”Ond” – med undertitlen ”trehovedet djævel”. I logbogen beskriver Ann d. 6.2.2023 djævlefiguren, ”som symboler på, at ondskaben er overalt”, og udtrykker her et læren AF, idet hun ikke mener ondskab kan undgås.



Figur 4.1. Æstetisk produktiv. At udtrykke ondskab.

Mens hun sidder og arbejder koncentreret med leret, spørger jeg lidt nærmere ind til hendes tanker om de tre hoveder. Og sammenholdt med hendes logbogsnotater udleder jeg, at Ann har formet de tre djævlhoveder med udgangspunkt i **tre** af Svendsens ondskabsformer og således demonstrer læren OM jf. målet for forløbet.

I forløbets anden lektion præsenterede jeg eleverne for Svendsens fire former for ondskab (Svendsen, 2002), hvorefter jeg bad eleverne tage stilling til 10 billeder/fotografier, som jeg havde placeret på gulvet. Opgaven gik nu ud på løbende at placere billederne på tavlen udfor den ondskabsform, de mente billedet repræsenterede mest. F.eks. kan nævnes fotografiet af præsident Putin, som eleverne placerede både ved den **idealistiske** ondskab og den **dæmoniske** ondskab (Se bilag 3). Et af hovederne udgør den dæmoniske ondskab i form af Putin.

Eleverne placerede billedet af en rig kvinde på shopping under den **banale** ondskab. På klassen lød Anns begrundelse: ”at hun bare gør som alle andre, hun gør bare noget”. Ann refererer her til den ureflekterede handling, som eleverne i undervisningen havde talt sig frem til, at overforbrug er et udtryk for.

Sammenholdt med logbogsnotaterne efter dagens lektion hvor jeg spurgte: Hvordan vil du beskrive ondskab?”, hvortil Ann skriver: ”Ondskab er, når du velvidende gør noget, der gør andre ondt, og hvis du gør noget kun for dig selv, selvom det skader andre”. Her udtrykker Ann både den dæmoniske ondskab samt den **instrumentelle** ondskab. Det skal understreges, at Ann ikke, hverken i samtalen med mig eller i logbøgerne, benyttede begreberne, men jeg mener alligevel, at hendes formuleringer udtrykker en forståelse herfor. Og at denne forståelse afslutningsvis også viser sig i figurens hoveder: ondskaben er overalt, og den tager flere former. Som et udtryk for et læren AF.

Opsamling

Ovenstående eksempel illustrerer, hvorledes inddragelse af æstetikken i form af billeder og fotografier i undervisningen muligvis kan fremme elevernes tilegnelse af det faglige indhold, Svendsens fire former for ondskab. Når jeg inddrager den produktive æstetiske læreproces omkring leret, ønsker jeg at udlægge, hvorledes undervisningens faglige indhold efter fem ugers forløb stadig ligger til grund for den skulptur, Ann udvikler, og her demonstrerer både lære OM og lære AF.

4.2 Paul Tillich - Æstetik og fordybelse

Et af mine læringsmål for forløbet om ondskab var, at eleverne gennem det faglige indhold skulle gøre sig tanker om, hvorvidt vi som mennesker kan undgå ondskab i livet jf. bilag 1.

I undervisningen kan den religiøse dimension forstås som det, vi ikke vha. naturvidenskaben kan finde svar på (Tillich, 1979). I forløbet om ondskab skaber Tillichs begreb bro mellem kompetencemålene Etik & livsfilosofi og Bibelske fortællinger ved, at religiøsitet ikke ligger i troen på Guds eksistens, men i søgen efter livets mening og menneskets eksistens, hvilket er universelt og alment menneskeligt og således relevant.

Paul Tillich omtaler æstetikens betydning i relation til den religiøse dimension i det moderne samfund, som han mener kun er overlevet i billedkunsten, litteraturen og filosofien. Tillich mener, at det er i kunsten, de religiøse spørgsmål udfolder sig ”mere radikalt” (Tillich, 1979, s.11). Med udgangspunkt i Tillichs tanker fremlægger Inger Toftgaard Barrett og Marlene Printz Jellesen, UCN, følgende argumentation for æstetikens potentiale i undervisningen:

Eleverne skal ikke fodres med det, de allerede bombarderes med i fritiden, men derimod møde undervisning, som repræsenterer noget udenfor dem selv; åbnes for en horisont, der rækker ud over dem selv og derved blive del af en større verden. Elevernes aktive bearbejdning af kulturoverleveringerne, traditionen og de store spørgsmål er det, der bidrager til den dannelsesproces, som skolen har som sit fornemste sigte (jf. Skolens formål, §1). (Barrett & Jellesen, 2020, s. 9)

Barrett & Jellesens sigte er at inddrage æstetikken i undervisningen for at fremme og lette adgangen til den filosofiske samtale, hvilket jeg også har gjort brug af i min undervisning om ondskab samt skrevet om tidligere (Piersma, 2023). I denne fremstilling kvalificerer citatet generelt de æstetiske læreprocesser og de filosofiske samtaler, som opstod uopfordret blandt eleverne uden lærerstyret facilitering.

Eleven Viggo og "Kniven"

Jeg mener også at kunne finde belæg for det konkrete, fysiske arbejde med leret hos Paul Tillich bl.a. i hans beskrivelser af menneskets fremgang i horisontal retning, hvor livet:

[...] hengår ved, at hvert eneste øjeblik bliver udfyldt med noget, som må gøres, eller siges, eller iagttages, eller planlægges. Men mennesket kan ikke erfare, hvad dybde er, uden at stå stille og besinde sig på sig selv. Kun når det ikke længere bekymrer sig om det nærmeste, kan det her og nu opleve øjeblikkets fylde [...] (Tillich, 1979, s. 9)

Citatet er også i moderne tid udtrykt tilsvarende af den tyske sociolog Hartmut Rosa i hans beskrivelser af accelerationssamfundet (Rosa, 2014) og udmøntet i hans løsning, resonans (Rosa & Endres, 2017). Resonans opstår, når undervisningen "knitrer", og elever, lærer og indhold påvirker hinanden gensidigt. Der opstår "gnister", når det, eleverne beskæftiger sig med, vækker genklang i dem. "Eleven erfarer i denne proces en form for relation, der forandrer ham eller hende" (Rosa & Endres, 2017, s. 27). Gnister er nu engang ikke så lette at måle i et klasselokale, men måske følgende beskrivelse kan være et udtryk for resonans og besindelse.

Klassens faste underviser og jeg talte efter endt undervisning d. 6.2.23 om, hvordan roen sænkede sig i klasselokalet, da eleverne fik leret i hænderne (jf. didaktiske nærbillede s.4). Vi talte om, med udgangspunkt i elevernes indbyrdes samtaler omkring bordet, deres aktive, engagerede deltagelse, ihærdighed samt vedholdenhed, hvordan eleverne tilsyneladende gennem fordybelse (jf. besindelse) fik adgang til udvidede refleksioner over begrebet ondskab. I forhold til Tillichs opfordring til at søge efter livets mening kan eleven Viggos skulptur stå som eksempel på en sådan dybdedimension. Jeg forklarer hvorledes.

Eleven Viggo udtrykte gennem forløbet et ganske unuanceret syn på den menneskelige ondskab. Onde handlinger kunne ikke diskuteres; enten er de gode, eller også er de ikke. Ondskab beskriver Viggo i logbogen d. 9.1.2023 som bevidste, skadelige handlinger mod andre.

Men Viggos færdige lerskulptur blev til en meget detaljeret kniv, med følgende beskrivelse og forklaring bag:



Lærerstuderende: ”Hvordan vil du beskrive din figur, Viggo? Og hvordan beskriver den ondskab for dig?”

Viggo: ”Det er en kniv, som viser, at man kan gøre noget godt, men det kræver kun én bevægelse for at blive til en ond gerning.”

Figur 4.2. Den nuancerede ondskab.

Omkring bordet talte eleverne og jeg efterfølgende om, hvordan vi som mennesker har mulighed for at benytte kniven som redskab med det formål at gøre en god gerning, men at vi også kan slå andre ihjel med den. Viggo blev i samtalen enig med sig selv og siddemakkeren om 1) at handlinger er noget, vi kan vælge, 2) de ting vi gør, kan være gode for nogle og ikke for andre. Det skal nævnes, at Viggo og siddemakkeren havde en længere samtale om, hvorvidt mord/drab kan retfærdiggøres eller ej. Således mener jeg, at eksemplet med kniven viser en elev, som tilsyneladende har ladet sig påvirke af verden og tør indlede sig på den, som udlagt hos Tillich og Rosa.

Ovenstående iagttagelse kan i øvrigt knyttes direkte til Grimmitts pointe om den tvungne placering på *trosvalgens kampplads* (Grimmitt, 1998, s. 73), hvor det så er skolens opgave at udfordre og tilskynde eleverne, gennem undervisningens indhold, til at tage stilling og handle. Viggo kan siges at være tilbudt en udvidet moralsk og etisk baggrund for at handle. (Se desuden afsnittet om Grimmitt).

Opsamling

Når arbejdet med leret fremmer fordybelse og koncentration, oplever jeg, at der opstår den midlertidige stilstand som Tillich opfordrer til. Derigennem opstår muligheden for, at eleverne kan undersøge, ifølge Tillich, livets uundgåelige spørgsmål.

Eleven Viggo var i øvrigt en af de elever, som udtrykte stor glæde og fornøjelse over det fysiske arbejde med leret, da han i logbogen beskriver hvordan han: ”elsker at have noget at lave med hænderne, fordi jeg ikke kan lide at sidde stille som så mange andre”. Hvilket fører mig videre til det næste afsnit, som inddrager flere elevperspektiver på det fysiske lærarbejde samt Lene Tanggaards perspektiver på leg og læring.

4.3 Leg og læring

Leg og læring hænger sammen og udgør ikke nødvendigvis hinandens modsætninger, forklarer Lene Tanggaard bl.a. i podcasten Playful Learning: ”alt for tit arbejder man med modsætninger

mellem leg og læring, som om legen er det useriøse, og læring, det er så der, fagligheden er. Men sådan hænger det ikke sammen udviklingspsykologisk [...]” (Heiberg, 2021, min. 3.57-4.09). Hun forklarer ydermere, hvordan leg og læring i stedet er tæt forbundne, og at det også blandt voksne mennesker er således, at læringen opstår gennem legen (Heiberg, 2021). Således findes der gode argumenter for at lade eleverne lege sig til indsigt. I øvrigt er det sådan, udtaler Tanggaard i samme podcast, at “[...] Vi vil nogle gange se mere leg i en 9.kl., end vi måske vil være ved” (Heiberg, 2021, min. 5.27-5.31).

Når eleverne sidder fordybet i arbejdet omkring leret, glemmer de, at de er i gang med at lære. Mens deres hænder er travlt beskæftiget med leret, er det ikke min oplevelse, at de er særligt opmærksomme på, at de samtidig er deltagende i en filosofisk samtale om begrebet ondskab eller ligeledes er ved at definere ondskabens karakter overfor sig selv.

En elev, Sofia, skriver bl.a. i sin logbog d. 25.1. til undervisningen omkring moralfilosofi og Kants kategoriske imperativ; ”at det forstod jeg ikke meget af”. Men Sofia gav alligevel udtryk for efter snakken om og med udgangspunkt i lerfigurene, ligeledes i logbogen: ”at det hele gav meget mere mening”. Hun gav udtryk for et nuanceret syn på ondskab, da hun så de andre figurer, og vi i fællesskab fik talt om de forskellige udtryk i figurene.

Noget lignende fik jeg i øvrigt bekræftet i mit interview med en erfaren billedkunst- og engelsklærer gennem 25 år. Hun forklarer, hvorledes hun f.eks. benytter visuelle virkemidler i sin engelskundervisning og bekræfter ligeledes vigtigheden i, at eleverne har det sjovt og er aktive, mens de er beskæftiget med et fagligt indhold:

Erfaren lærer: ”Jeg oplever f.eks. i min engelskundervisning, at når vi f.eks. har brugt cooperative learning-forløb, hvor eleverne skal se nogle billeder og på baggrund af dem snakke om nogle ting, så kan de bedre udtale sig om emnet, end hvis de blot har læst om emnet i en bog. Det er det samme, når jeg har eleverne til eksamen, så er det min erfaring, at de bedre kan huske stoffet, hvis de også har fremstillet et billede eller en collage i forbindelse med noget, de har læst.”

Den erfarne lærer beskriver også, hvordan hun gennem tiden har oplevet at få elever, som ellers har svært ved at udtrykke sig, i tale, når de kan få lov til at tale ud fra et billede og derefter knytte det til en personlig oplevelse.

Eleven Mette og "Den altopslugende ondskab"

Lene Tanggaard uddrager, at læring ikke kun foregår, når vi har sat mål for læringen, men at læring netop er en proces, og at læring desuden ofte foregår uagtet. Hun refererer til et hold studerende, som mødes efter skole og arbejder med "fusk", som de studerende selv omtaler det (Heiberg, 2021; Tanggaard, 2010). Pointen hos Lene Tanggaard falder i forbindelse med det at udvikle kreativitet, og det er her, at nye erkendelser ofte tilfalder eleverne på tidspunkter, hvor de ikke selv er bevidste om deres læring.

Jeg inddrager eksemplet fra Tanggaards forskning for at underbygge mine fokuselevs arbejde med leret, idet jeg oplevede, at eleverne på samme måde som hos Tanggaard opnåede en erkendelse, en indsigt og en forståelse for begrebet ondskab i netop de øjeblikke, hvor de sad med hænderne i leret, samtalte og eksperimenterede. Jeg observerede, at eleverne i deres forklaringer, beskrivelser og argumentation inddrog argumenter fra de forgange lektioner og via den skabende proces opnåede nye erkendelser. Et eksempel ses hos eleven Mette:

Mette: "Jeg synes, det er så svært at forme noget med ondskab (PAUSE). For hvad i alverden er ondskab, når det kommer til stykket? Jeg kan ikke!"

Herefter sidder Mette lettere opgivende og i egne tanker, mens snakken fortsætter videre omkring bordet. De øvrige elever fortæller om deres figurer, som bl.a. forestiller en kniv og et hagekors. Efter et par minutter henvender hun sig atter til klassens faste underviser og udbryder med entusiasme i stemmen:

Mette: "Nu ved jeg, hvad livet er – livet er ondt. Livet er træls! Det går ikke altid, som det skal. Livet stiller store krav!"

Ovenstående eksempel viser en elev i frustration; "Jeg kan ikke." Det kan være et udtryk for den problematik, som Tanggaard påpeger, når hun beskriver, hvorledes elever ofte blokeres i deres deltagelse fordi, "der er for meget fokus på de korrekte svar og på reproduktion af viden" (Tanggaard, 2010, s. 123). Men samtidig kan det også være et udtryk for, at det virkelig er ret svært at finde entydige svar i dette tilfælde og måske derfor også tilsvarende svært at forme ondskab. Eleven Mette nåede alligevel efter yderligere overvejelser og opgivende udtryk frem til denne skulptur:



Figur 4.3. Æstetisk produktiv, når ondskab er svært at udtale, men alligevel lader sig udtrykke.

Om skulpturen fortæller Mette til klassen, hvordan den lille klump i midten udgør det gode i verden. Og det som omgrænser det gode, er det onde. Det onde er altid til stede, men ligeledes er også det gode. Mette kaldte sin figur ”*Den altopslugende ondskab*”. På titlen at dømme ses, hvordan den æstetiske arbejdsproces er med til at give eleven Mette et sprog for, hvad hun havde svært ved at formulere rent verbalt. Og ligeledes udtrykkes en forståelse for ondskabens uforklarlighed.

Hukommelse og sanser

I forlængelse af de to eksempler fra eleverne Sofia og Mette inddrages i tillæg til Tanggaards udlægning af fordelene ved legen en underbygning af inddragelse af sanserne i det hele taget. Theresa Schilhab er forsker ved DPU og har bl.a. forsket i læringens DNA. Hun er kort fortalt kommet frem til, at jo flere sanser, som er i gang, når vi tilegner os ny viden, desto større chance er der for, at vi også husker det, fordi hukommelse ikke lagres et bestemt sted i hjernen. Hukommelse er en sansemæssig oplevelse, som gør brug af hele hjernens netværk (Fugl, 2009). Jeg fremhæver Schilhabs forskning, fordi den understøtter en undervisning, som appellerer til konkrete oplevelser, hvorigennem hjernen bedre lagrer f.eks. abstrakt viden. Når jeg bedriver undervisning med udgangspunkt i skolens formål jf. indledningen samt, i denne fremstilling, i kristendomsfagets overordnede formål jf. §1, stk. 3, hvor eleverne skal udvikle kompetencer i forbindelse med stillingtagen og handling (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), så er det ganske afgørende og betydningsfuldt, at undervisningens faglige indhold lagres i eleverne; ikke blot som abstrakt viden, som kan gengives til eksamen, men derimod lagres i hukommelsen og bliver til reel læring (Schilhab, 2017).

Schilhabs forskning understreges af følgende elevinterview:

Lærerstuderende: ”Hvordan synes du, det var i går i kristendomsundervisningen at arbejde med ler?”

Tom: ”Det var fedt.”

Lærerstuderende: ”Fedt fordi du ikke skulle læse noget?”

Tom: ”Nej, fordi man får lov til at bruge både sin hjerne og sine hænder – ja, og til at tænke over, hvad ondskab er!”

Viggo: Kroppen lærer bedre. Men jeg vil generelt gerne have noget i hænderne. Når man har noget i hænderne, så kigger man ikke på skærmen! (Bilag 2).

Eksemplarisk i forhold til både at indfange leg og læring samt, hvordan den æstetiske læreproces skaber mulighed for at undre sig.

Interviewet med den erfarne lærer underbygger ligeledes Schilhabs forskning, da hun udtaler sig konkret om æstetikens betydning i undervisningen:

Erfaren lærer: ”Når det kommer til undervisning, så tror jeg, æstetik handler om, når du får hele kroppen, ja, hele mennesket i brug for at lære det, du gerne vil lære eleverne.”

Kvaliteten ved at inddrage sanserne i erkendelsesprocessen fremgår således også af min egen empiri.

Opsamling

Ligesom Lene Tanggaard er jeg blevet opmærksom på, hvordan svært, abstrakt fagligt stof gennem leg kan gøres lettere tilgængeligt for eleverne, samt hvor stor betydning det har for elevernes glæde ved at lære, at de kan tage kroppen i brug.

4.4 Kreativitet og dannelse

At være kreativ kan være dannende, skriver Lene Tanggaard i ”*Dannelse i alle skolens fag*”:

Det er også dannelse at vide, at man ikke kan lykkes uden andre. I de fleste tilfælde fordrer kreative processer, at man har mennesker omkring sig som støtter, at man skal kunne arbejde med kritik og kunne forstå sin omverden. (Tanggaard, 2019, s. 40)

Dannelsesperspektivet udtrykkes hos eleven Nikolaj, da han ligeledes taler om at lære i fællesskab. Det kom der følgende analyse ud af.

Eleven Nikolaj og ”Hagekorset – Hitlers symbol på frihed”

Lærerstuderende: Hvordan var det at arbejde med ler i går i kristendom?

Nikolaj: Noget anderledes – det er godt. Men hvis man ikke kan finde på noget, så er man på skideren (PAUSE). Men så kan man selvfølgelig kigge lidt på, hvad de andre laver. På den måde kan man godt lære noget.

Elevudtalelsen viser, hvordan eleven Nikolaj oplever at lære i fællesskab og ligeledes er positivt afhængig af de andre elevers deltagelse og bidrag. Nikolaj delte arbejdsbord med en gruppe på fem elever, inkl. tidligere beskrevne elev Mette, hvor samtalen gik lystigt under hele arbejdet. Derfor peger Nikolajs udtalelse også i retning af Deweys erkendelsesteori, hvor læring fordrer kommunikation med andre. Selvom fremstillingen af lerskulpturen i udgangspunktet er en, hvad man kunne kalde indre, kognitiv proces, så er den alligevel situeret og det endelige udtryk sandsynligvis skabt på baggrund af elevernes samtaler rundt om arbejdsbordet og klassedialogerne generelt.

Nikolajs endelige skulptur og symbol på ondskab blev Hitlers hagekors, som vi på klassen bl.a. havde talt om i forbindelse med Svendsens fire ondskabsformer. En elev ved bordet påpegede, at hagekorset for ham at se i stedet er svastikaet, det ældgamle symbol på ”det som bringer lykke” (Hougaard, 2020). Således nåede vi afslutningsvist frem til, at for nogen er ondskab ét, mens det for andre kan udtrykkes identisk, men alligevel betyde noget ganske andet.

Nikolaj udtrykker i positive vendinger i logbogen d. 7.2.2023, hvordan han syntes leret gav mulighed for at være kreativ på en ”anderledes måde”, hvor ”man selv kan bestemme.”

Dannelsespotentialer i undervisningen hos Lene Tanggaard foreligger, når eleverne får mulighed for at eksperimentere og forsøge sig frem, får lov til at tænke sig om og udfordre eksisterende viden, i fællesskab med andre. Men der opstår også dannelse, når man ”snubler” (Tanggaard, 2019, s. 42).

Når leret ikke arter sig, opstår dannelse

I arbejdet med produktion og kreativitet indgår og udvikles ligeledes flid, vedholdenhed, forståelse og tålmodighed, hævder Tanggaard (Tanggaard, 2019, s. 40), som vigtige afkast i forbindelse med udvikling af dannelse.

Indledningsvist til arbejdet med ler havde jeg med inspiration fra Tanggaards kreativitetsmodel (Tanggaard, 2010), demonstreret nogle få og enkle håndværksmæssige greb til selve håndteringen af leret. Målet for undervisningen var imidlertid ikke på den del af kreativiteten, men som Tanggaard via modellen viser, står kreativitet ikke alene uden håndværk bag. De fleste elever tog disse kneb til sig. Men særligt en elev mente imidlertid ikke, det kunne betale sig at bruge tid på at få hovedet på figuren til at hænge fast på soklen. Da vi efter en dags tørretid skulle beskue de færdige skulpturer, kunne Tom med beklagelse konstatere, at hoved og sokkel var gået fra hinanden og udbryder: ”Ja, så kunne det måske alligevel godt være, jeg skulle have hørt efter, hvad du (Annika) sagde!” Eksemplet viser hvordan eleven Tom erfarer og konkluderer vigtige pointer (uden

supplerende bemærkninger fra underviseren, mig) præcis, hvad Lene Tanggaard mener er afgørende for den kreative og dannende proces. Derudover viser Toms refleksioner ligeledes, at nok ville han ikke lægge for megen flid i arbejdsprocessen, men efterfølgende var det alligevel mit indtryk, at det ærgrede ham lidt, at skulpturen var gået i to stykker. Med andre ord var Tom øjensynligt også stolt og tilfreds med sit endelige resultat. Og i den sammenhæng erkender han, at skulpturen og udtrykket ville have stået skarpere i ét stykke. ”Kreativitet kan ikke forceres, og det kan dannelse heller ikke” (Tanggaard, 2019, s. 41). Og det blev ingen af delene i Toms eksempel.

I forlængelse af de dannelsesmæssige potentialer ved at inddrage æstetik, ler og kreativitet i skolen, synes det oplagt at inddrage W. Klafkis syn på almen dannelse, fordi den også udgør et dialektisk forhold mellem undervisningens indhold og elevens erfaringsverden (Klafki, 2001, I: Agergaard, 2015). At arbejde æstetisk med ler giver mulighed for den, af Klafki beskrevne, dobbeltsidige åbning, hvor det faglige indhold dels tillader eleverne selv at se sig i indholdet, dels opdage, ”at verden er større end dem selv” (Canger & Kaas, 2021, s. 23).

Opsamling

Det at tænke kreativitet i skolen påvirker dannelsen i forhold til at indgå i et fællesskab, og ved at eleverne kan udvikle flid og tålmodighed. Men også dannende ved at udvikle elevernes evner til at udtrykke deres erkendelse for derved at kunne være deltagende i verden og kunne påvirke den.

5. Diskussion

I det følgende forholder jeg mig til min undersøgelse både mht. metode-, begrebs- og teorivalg (jf. Pjengaard, 2019b).

Kritisk refleksion over teori og begreber

Når jeg fravælger et større indlæg om Klafkis almene dannelsesteori, som det ellers synes oplagt at inddrage grundet hans tankers indflydelse på dansk dannelsestænkning, skyldes det, at jeg mener at have belyst samme pointe vha. Grimmits lære OM og AF, hvor OM kan gøre det ud for material dannelsen og AF for formal dannelse. Men i forhold til at kvalificere valget af undervisningens indhold, menneskeskabt ondskab, kunne begrebet *tidstypiske nøgleproblemer* fra Klafki dog være inddraget, idet jeg identificerer ondskab, som et fælles menneskeligt- og samfundsmæssigt anliggende, som eleverne meningsfuldt kan inddrages i for i fremtiden at kunne tage stilling og bidrage med løsninger i et demokratisk samfund. Også her bidrager Dewey i opgaven væsentligt, idet han jo netop plæderer for uddannelse til demokrati (Dewey, 2005).

Lene Tanggaard udtaler sig fra et psykologisk perspektiv og som rektor for designskolen i Kolding. Men i kraft af netop den rolle, kan hun være forudindtaget i forhold til at plædere for en sammenhæng mellem leg og læring, hvor læringsglemsel kan være det, man evaluerer undervisningen på.

Jeg kunne have erstattet evalueringen af de æstetiske læreprocesser og elevernes læringsudbytte af undervisningen gennem logbøger og lerskulpturer med forskerne John Hattie & Helen Timperleys *effektive feedback model*, hvormed følger spørgsmålene: 1. Where am I going? (feedup), 2. How am I going? (Feedback), 3. Where to next? (Feed forward) (fra Hattie & Timberley, 2013, I: Agergaard, 2017), og fået svar på, hvordan eleven klarer sig, ergo performer, i forhold til målene, fremgangen og fremtidige indsatser. Udfordringen ved det læringsbegreb, som Hattie med modellen skriver sig ind i, ligger bl.a. i (og listen er kritikkere er lang i tidens debat om læringsmålsstyret undervisning), at "Elevernes intentionalitet og egenart erstattes af en forståelse af, hvor effektive de er til at løse opgaver" (Klitmøller & Nielsen, 2017, s. 12). En sådan konstant vurdering omtales bl.a. af professor i psykologi ved Aalborg Universitet, Svend Brinkmann, som yderst utilfredsstillende og særligt medvirkende til mistrivsel, når man som menneske konstant er i en forbedringssituation af sig selv og på jagt efter optimeringsmuligheder (Høyer & Brinkmann, 2021b). Ydermere er vurdering ikke nødvendigvis lig med øget læringsudbytte, mener Knut Ove Æsøy, norsk professor i filosofi ved Grunnskolelærerutdanning, fordi den, som bliver vurderet, i lige så stor grad er optaget af at tilpasse sig vurderingens sigte, som han/hun er optaget af selve indholdet i undervisningen (Æsøy, 2022). Når mit sigte er at bedrive undervisning, som fremmer elevernes lyst til at lære mere samt udvikle erkendelser, som skal danne grundlag for deres personlige valg og handlemuligheder i fremtiden, så synes det ikke oplagt at evaluere læringsudbyttet vha. Hatties model.

Kritisk refleksion over metodevalg

Retrospektivt kunne det have styrket min undersøgelses pålidelighed, hvis jeg havde suppleret mine observationer med videooptagelser. Det kunne have været interessant at efterse videomateriale fra særligt de sidste fire lektioner, hvor eleverne arbejdede med lerskulpturerne og efterfølgende deltog i klassedialogen. Videooptagelser kunne have gjort det muligt at se og genhøre situationer flere gange. Jeg kunne således i "slow motion" af indbyrdes elevsamtaler, have undersøgt elevernes nonverbale sprog, genhørt lydniveau og dannet mig et mere samlet billede over alle klassens elever, for at opbygge en mere dybtgående forståelse for det komplekse samspil i en undervisningssituation (Bjørndal, 2003, s.82). Hvor besnærende det end lyder med brug af video- og lydoptagelser som dokumentation og grundlag for efterfølgende refleksion, så vinder mine etiske overvejelser alligevel

her. Jeg mener ikke at kunne argumentere for at have været deltager i skolens virkelighed og plædere for læringsglemsel, hvis både jeg selv og eleverne skal optages imens. Omvendt kan der måske argumenteres for, at den øgede brug af video- og lydoptagelser i dag alligevel udgør så stor en del af elevernes almindelige hverdag, at de derfor ikke ville være synligt påvirkede. Logbøgerne og elevinterviewene derimod giver eleverne mulighed for anonymitet jf. metodeafsnittet.

Ligeledes kan det diskuteres, hvorvidt jeg kan drage konklusioner på baggrund af et vellykket forløb om ondskab og lerskulpturer i en 9.kl. Undersøgelsen har som omtalt i indledningen til analysen kun forholdt sig til elevernes faglige læringsforudsætninger. Det betyder, at undersøgelsen ikke belyser *psykiske, sociale og fysiske muligheder og problemer* (Hiim & Hippe, 2007, s.134), som ligeledes, ifølge Hiim & Hippe, har en indflydelse på undervisningen og også influerer på elevernes deltagelse i både æstetisk receptive og produktive læreprocesser. Perspektiver som således også er væsentlige at inddrage og forholde sig til, når det drejer sig om evaluering. Logbøgerne og mit øvrige kendskab til eleverne kunne i den forbindelse være inddraget.

Jeg har i dette projekt fokuseret på den produktive æstetiske læreproces omkring udformningen af lerskulpturer. Et oplagt videre arbejde er at inddrage flere af forløbets æstetiske læreprocesser jf. s. 13-14 med henblik på at undersøge, om og hvordan de tilsammen er medvirkende til elevernes erkendelse af det faglige indhold.

6. Konklusion

Jeg er igennem mit analysearbejde og bestræbelserne på at finde mulige svar på undersøgelsens problemstilling, hvordan æstetik og æstetiske læreprocesser i 9.kl.'s kristendomskundskabsundervisning kan fremme elevernes erkendelse og lyst til at lære mere, blevet opmærksom på, at John Deweys idéer og pointer om erkendelse og læring i den pædagogiske kontekst stadig er væsentlige og relevante, til trods for at de er mere end 100 år gamle.

På bagkant af min undersøgelse kan det hermed konkluderes, at når elever arbejder produktivt med lerskulpturer, så indfries målet om både at lære OM og lære AF det faglige indhold. Eleven Ann udviste forståelse for faglige begreber og begrundede sin skulptur ud fra dem. Desuden demonstrerede Ann gennem samtalerne og logbøgerne øget refleksion over begrebet "ondskab", hvilket sandsynliggør fremtidige stilling- og handlingsmuligheder jf. kristendomskundskabsfagets formål og forløbets formål i øvrigt.

Med en henvisning til opgavens indledende didaktiske nærbillede er der noget, som tyder på, at opstarten samt selve arbejdet med den produktive del af de æstetiske læreprocesser er medvirkende til at fremme elevernes lyst til at lære mere, fordi de udviser deltagelse, engagement og virkelyst, men også frustration, kreativitet og vedholdenhed, som væsentlige elementer i almindelsen. Der opstår dannespotentiale, når eleverne individuelt og i fællesskab bliver opmærksomme på begrænsninger og selvstændighed i den kreative proces.

I undervisningen blev der gennem arbejdet med leret skabt et rum, hvor det at undres i sig selv er værdifuldt. Der opstod en midlertidig besindelse og fordybelse, som gav eleverne mulighed for at forholde sig reflektivt til livets grundvilkår.

Herudover er jeg blevet opmærksom på, hvor vigtigt og afgørende det er for undervisningens udbytte ikke at adskille leg og læring eller udelade kroppen som en vigtig del af erkendelse. Dette var jeg indledningsvist ikke tilsvarende bevidst om. Jeg igangsatte ikke oprindeligt udformningen af lerfigurerne som et erklæret legende tiltag. Ligesom det også fremgår af analysen, hvorledes eleverne tilsyneladende ikke var bevidste om læring. De æstetiske læreprocesser har vist sig at fremme lysten til læring, måske fordi elever troede, de legede mere end de lærte. Eleven Mette eksperimenterede sig til en erkendelse af ondskabens fænomen og udtrykte den æstetisk. Det at inddrage krop og æstetiske læreprocesser i undervisningen tyder på en positiv indvirkning på elevernes forståelse og erkendelse af svært tilgængeligt fagligt indhold, fordi de tilbydes en anden måde at erkende verden på.

7. Handleperspektiv

Et område indenfor den pædagogiske praksis omhandlende læringsfællesskabet, har jeg ikke behandlet særskilt i denne undersøgelse, men som min undersøgelse i imidlertid peger ud imod. Dette fordi jeg bl.a. har erfaret ikke blot i omtalte 9.kl. men også i en 3. kl. og en 6.kl., at når eleverne samler sig om den kreative proces med leret, hvad enten det drejer sig om at forme lerskulpturer om ondskab i kristendomsundervisningen, relieffer i historieundervisningen eller masker i dansk, så opstår der et læringsfællesskab, hvor eleverne udtrykker en samhørighed og optagethed af et fælles tredje (Klinge, 2016), som muligvis kan være fremmede for trivsel. Dette selvom eleverne sidder fordybet med hver sit individuelle æstetiske projekt og udtryk.

Fællesskabsfølelsen er værd at lægge vægt på i forbindelse med evaluering, fordi fokus fjernes fra den enkeltes præstation og optimeringsmuligheder. Selvom jeg som underviser gør de individuelle lerfigurer til genstand for en lærerfaglig vurdering, så er der også et udvidet potentiale i udviklingen

af det gode fællesskab med henblik på at fremme trivsel. Det må blive genstand for videre undersøgelse.

I forhold til manglende lyst til læring og mistrivsel generelt henviser jeg til Anders Petersen og Søren Chr. Kroghs analyse af det pres, nutidens ungdom lider under fra præstationskulturen. I udgivelsen ”Præstationskultur” fremhæves det gennem interviews med unge i udskolingen, hvordan f.eks. lysten til at lære hæmmes af frykten for ikke at slå til og bestå eksamen (Petersen & Krogh, 2021, s. 34-35). De formulerer i forhold til evalueringsproblematikken, at et øget fokus på evaluering kan være medvirkende til øget pres og mistrivsel (Petersen & Krogh, 2021, s.35). Med udgangspunkt i denne problematik vil jeg fremhæve denne opgaves undersøgelsesfelt samt fremskrive, hvorfor jeg mener, min undersøgelse kan være relevant. Evaluering bliver et problem, hvis det bliver på bekostning af elevernes lyst til at lære.

Jeg slutter undersøgelsen af ved at knytte an til indledningen og EVA-rapportens opfordring til en diskussion og gentænkning af de didaktiske og pædagogiske muligheder for elever i udskolingen, idet jeg med min kvalitative undersøgelse mener at have givet et kvalificeret bud på, hvordan undervisningen i udskolingen fortsat kan være fagligt forankret i faget/fagene, og samtidig involvere varietet i metoder og aktiviteter, som både elever og lærere efterspørger (EVA, 2019). I den højaktuelle debat om elevers trivsel og mistrivsel, synes det oplagt at forfølge nærværende undersøgelses konklusioner om æstetikens og de æstetiske læreprocessers positive indflydelse på elevernes lyst til at deltage i undervisningen omkring et fagligt indhold.

8. Litteraturliste

- Agergaard, K. (2015). Indhold. I: P. Brodersen, P.F. Laursen, K. Agergaard, N.G. Nielsen & S.T. Gissel, *Effektiv undervisning* (3.udg., s.87-124). Hans Reitzel.
- Agergaard, K. (2017). Hvad skal vi med evaluering? I: P.F. Laursen & H.J. Kristensen (Red.), *Didaktikhåndbogen: Teorier og temaer*. (s. 241-262). Hans Reitzel.
- Albrechtsen, T.R.S. (2019). Dewey og pædagogik – dannelse og dømmekraft. I: A. V. Oettingen (Red.), *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning*. (s. 83-104). Hans Reitzel.
- Andersen, K. B. & Rasmussen, R.H. (2022). Modellering. Fortællinger i, med og om ler. *Billedpædagogisk Tidsskrift*, (4), 4-9.
- Barrett, I.T. & Jellesen, M.P. (2020). Filosofi med børn i kristendomskundskab - nu med æstetiske virkemidler. *Religionslæreren – tidsskrift for religionsundervisning i Danmark*, 116 (1), 8-11.
- Baumgarten (1983). I: P. Lübcke (Red.), *Politikens filosofileksikon* (s. 46-47). Politiken.
- Bjørndal, C.R.P. (2014). *Det vurderende øje* (2.udg.). Klim.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3.udg., s. 581-600). Hans Reitzel.
- Brodersen, P. (2015a). Undervisning. I: P. Brodersen, P.F. Laursen, K. Agergaard, N.G. Nielsen & S.T. Gissel, *Effektiv undervisning* (3.udg., s.17-56). Hans Reitzel.
- Brodersen, P. (2015b). Progression. I: P. Brodersen, P.F. Laursen, K. Agergaard, N.G. Nielsen & S.T. Gissel, *Effektiv undervisning*. (3.udg., s.215-242). Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Kristendomskundskab Faghæfte 2019*.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_Kristendomskundskab.pdf
- Canger, T. & Kass, L.A. (2021). *Praktikbogen: didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (2.udg.). Hans Reitzel.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Undervisningspraksis i udskolingen*. EVA.
<https://www.eva.dk/grundskole/undervisningspraksis-udskolingen>
- Dewey, J. (2005/1916). Demokrati og uddannelse. Klim.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Folkeskoleloven (2022, 5.oktober). Lovbekendtgørelse nr. 1396. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.
- Fugl, M. (2009). Det, jeg sanser, husker jeg. *Asterisk*, (45), 21-23.
- Grimmitt, M. (1998). *Religionskundskab og menneskelig udvikling*. Odense Universitetsforlag.
- Groth, L. & Kallesø, D. (2018a). At filosofere over synd i 6.klasse. *Religionslæreren -tidsskrift for religionsundervisning i Danmark*, 114(5), 12-14.

Groth, L. & Kallesø, D. (2018b). *Lommefilosoffen: Håndbog i filosofi med børn*, (2.udg.). Filosofipatruljen.

Hansen, T.I. (2020). Æstetik og fordybelse. I: P. Brodersen, T.I. Hansen & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: noter til æstetik i undervisningen*. (s. 85-122). (2.udg.). Hans Reitzel.

Heiberg, T. (vært). (2021, 6. maj). Afsnit 12: Lene Tanggaard [Podcastepisode]. I: *Playful Learning*. Professionshøjskolerne og LEGO-fonden. <https://soundcloud.com/user-635639670/afsnit-12-lene-tanggaard>

Heunicke, H. (vært) & Bundsgaard, R. (vært). (2021, 16. december). Learning by Dewey [Podcastepisode]. I: *Stemmer fra skolen*. Lærernes A-kasse. <https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/learning-by-dewey/>

Hiim, H. & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik* (2.udg.). Gyldendal.

Hougaard, P. (2020). Hagekors. I: *Den Store Danske*. Gyldendal. Hentet den 2. maj 2023 fra <https://denstoredanske.lex.dk/hagekors>

Høyer, C.H. (vært) & Brinkmann, S. (vært). (2021a, 28.april). Det gode menneske [Podcastepisode]. I: *Brinkmanns briks*. DR-radio/lyd. <https://www.dr.dk/lyd/p1/brinkmanns-briks/brinkmanns-briks-2021-04-28>

Høyer, C.H. (vært) & Brinkmann, S. (vært). (2021b, 27.oktober). Lær at hade læring [Podcastepisode]. I: *Brinkmanns briks*. DR-radio/lyd. <https://www.dr.dk/lyd/p1/brinkmanns-briks/brinkmanns-briks-2021-10-27>

Høyer, C.H. (vært) & Brinkmann, S. (vært). (2023, 15.marts). Psykologi for alle 1:4 [Podcastepisode]. I: *Brinkmanns briks*. DR-radio/lyd. <https://www.dr.dk/lyd/p1/brinkmanns-briks/brinkmanns-briks-2023-03-15>

Kallesø, D. & Groth, L. (2022). <https://www.filosofipatruljen.dk/kategori/undervisningsmaterialer/>

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. [Ph.d.-afhandling]. Københavns Universitet. https://milife.dk/wp-content/uploads/2020/09/Ph.d._2016_KlingeLouise.pdf

Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2017). John Hattie som uddannelsesteoretiker: en kritik af teorien om synlig læring. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (2), 3-14.

Løgstrup, L. B. (2020). *Pragmatisme*. 2. udgave. Hentet den 3. april 2023 på: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/

Løgstrup, K.E. (1991). *Den etiske fordring* (2.udg.). Gyldendal.

Petersen, A. & Krogh, S.C. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag.

Piersma, A.H. (2023): Æstetik og dialog i 9.kl.'s kristendomsundervisning [Upubliceret studieopgave]. VIA University College, Læreruddannelsen i Nr. Nissum

- Pjengaard, S. (2019a). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I: J. Boding, N. Mølgaard & S. Pjengaard (Red.), *En håndbog. Bachelorprojektet i læreruddannelsen*. (s. 61-80). Hans Reitzel.
- Pjengaard, S. (2019b). Hvordan demonstrerer du kritisk refleksion inden konklusionen? I: J. Boding, N. Mølgaard & S. Pjengaard (Red.), *En håndbog. Bachelorprojektet i læreruddannelsen*. (s. 107-117). Hans Reitzel.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Læreren med forskerblik: indføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzel.
- Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzel.
- Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Aarhus Universitetsforlag.
- Svendson, L. Fr. H. (2002). *Ondskabens filosofi*. Klim.
- Sæteren, A.L. (2020). *Stille elever i skolen: hvordan kan man møde elever med stille adfærd*. Dansk Psykologisk.
- Tanggaard, T. (2010). *Fornyelsens kunst: at skabe kreativitet i skolen*. Akademisk.
- Tanggaard, L. (2018a). *Læringsglemsel*. Klim.
- Tanggaard, L. (2018b). Situerede teorier om motivation, identitet, læring og dannelse. I: S. Pjengaard (Red.), *Elevens læring og dannelse. Fem læringspsykologiske forståelser af motivation, identitet, læring og dannelse* (s. 199-220). Dafolo.
- Tanggaard, L. (2019). Kreativitetens dannesperspektiv -som en integreret del af alle fag. I: M.W. Andersen, S.H. Balle, V. Berthold, B. Bogisch, J. Bundsgaard, H.B. Carlsen, A.S. Christensen, M. Frederiksen, O. Goldbeck, T.E. Hyllested, K. Jordan, L. Klinge, H.E. Knudsen, A.K. Kristensen, E. Lindhardt, M. Olsen, M.S. Pedersen, S.F. Rostbøll, L. Tanggaard, A.v. Oettingen, P. Weng & D. Østergren-Olsen, *Dannelse i alle fag*. Dafolo.
- Tillich, P. (1979) *Den glemte dimension*. Aros.
- Zachariassen, R. & Østergaard, E. (2019). *Billedkunst. Et fag i skolen*. Hans Reitzel.
- Æsøy, K.O. (2022). *Kritisk blik på vurdering for læring*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kritisk-blikk-pa-vurdering-for-laring/>
- Æstetik (1983). I: P. Lübcke (Red.), *Politikens filosofileksikon* (s. 465-466). Politiken.

Bilag 1 Skitsering af undervisningsforløb "Ondskab" i 9.kl.

Området markeret med grønt udgør lektionerne, hvor eleverne fremstiller lerskulpturer. Området markeret med gult er brugt til praktikeksamen 3, 2023.

Målgruppe: 9.kl.

Fag: Kristendom

Omfang: 15 lektioner af henholdsvis 45 min og 60 min. varighed (inkl. 3 timers fagdag d. 25.1.)

Forløbets formål: Formålet er, at eleverne udvider begrebet ondskab gennem æstetiske oplevelser med henblik på at udvikle kompetencer, som gør dem i stand til at tage stilling og handle jf. kristendomsfagets formål stk.3. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Mål:

Lære **OM:** forskellige former for ondskab (filosofisk) med fokus på Svendsens fire ondskabsformer inkl. Ondskabens banalitet fra Hanne Arendt.

Læse original bibeltekst: eleverne skal gennem den bibelske fortælling om Job (Jobs Bog, kap.1,2,3 og 42) arbejde med begrebet ondskab med henblik på at få viden om gudssynet i GT. Jobs Bog suppleres af filmen "Adams Æbler". Derudover præsenteres eleverne bl.a. for nedslag i Paulus' Brev til romerne med henblik på at nuancere ondskaben, og hvorledes kravet til mennesket øges i NT.

Lærer **AF:** forholde sig til indholdet, for der igennem at gøre sig tanker over, om man kan undgå ondskab? Hvor kommer ondskaben fra? Er vi alle både gode og onde?

Fælles mål:

Kompetenceområde:

Livsfilosofi & etik - Eleven kan reflektere over etiske principper og moralsk praksis i mellem menneskelige relationer.

Bibelske fortællinger - Eleven har viden om fortællinger fra Det Gamle og Det Nye Testamente. + Eleven har viden om grundlæggende tilværelsesspørgsmål i bibelske fortællinger.

Kristendom 9.kl.					
Uge 1					
Dato	Indhold	Aktivitet	Materialer	Mål	Evaluering
Tirsdag 3.1.23	Velkomst og introduktion				

Kl. 10-11					
	Læringsforudsætninger (mit nuværende kendskab til klassen) 18 elever 2 elever har fast støtte (tirsdag + fredag) (koncentrationsbesvær + ADD) 2 elever er fysisk udfordrede og har personlig hjælper med i alle timer. (kørestol, svagtseende). 5 elever er ordblinde og benytter LST-værktøjer (3 rød ordblind). Klassen er generelt stille. Særligt 3 elever siger stort set aldrig noget i timerne, for dem er målet at møde op. (tidligere mobning, skolevægning)	Præsenter dig selv.	Navne- og religionskendskabsleg. Sig dit navn og nævn enten... a. religiøs genstand b. religiøs figur c. religion ..begyndende med samme forbogstav som dit eget navn. Fx Annika -altertavle, Betina Buddha, Christian -catholic.	Medbring ny hyacint	Aktiviteten skal give mig en fornemmelse af, om elever vælger emner/tematikker på tværs af religioner eller spreder sig i mange forskellige retninger.
Kl. 10.15	Kendskab til klassen		Skriv deres svar op på tavlen. Skab forbindelser mellem begreberne – udform et "mind-map" over klassens religiøse landskab. Hvilke ting kan vi forbinde med hinanden? Og hvorfor. Der må gerne gives flere svarmuligheder.		Lære klassen at kende: hvem byder ind? Hvordan byder de ind og med hvad?

	Indledningslege til dialogtræning		Ark: "at tænke forskelligt" + "Ja.. og" + "Hvorfor...fordi..."	Udvikle fantasi, samtale normer (byg videre på sidste udsagn), mangfoldighed, og alle får mulighed for at komme til orde). Derudover skal eleverne "varmes op" til den filosofiske samtale.	Jeg skal have et kendskab til klassen og se deres måde at deltage i samtaler på. I logbøgerne spørger jeg: 1.hvad var det vigtigste, vi lavede i dag? 2.Hvad var det sjoveste? 3.hvad vil du gerne have mere af?
Uge 2					
Dato	Indhold	Aktivitet	Materialer	Mål	Evaluering
Mandag 9.1.23 Kl. 13-14.30 Ca. 30 min.	Findes der onde mennesker? Oplæg om Ondskab skabt af mennesker: dæmonisk, instrumentel, banal, idealistisk (Svendsen) Nævn kort den ikke-menneskeskabte ondskab fx. Naturfænomener, sygdom, uheld Lærer fremlægger de fire ondskabsformer: -undren over det at være menneske (ikke rigtig og forkerte svar) Og bibelen er et godt eksempel på, hvordan menneskets grundvilkår tager sig ud. Men Jobs Bog er også et godt eksempel på, at svarerne ikke er lige til at finde.	Billeder af onde mennesker – eller som kan ses som onde personer. Billederne skal placeres udfor de fire former. Eleverne placerer billederne under selve gennemgangen. Lad eleverne komme med eksempler – de kan finde billeder på nettet og vise frem for klassen.	PP med de fire ondskabsformer Lærerudvalgte billeder til ophæng	Hvorfor findes der ondskab – hvordan kan ondskab beskrives Eleverne skal have kendskab til de fire former for ondskab fra Svendsen. Udvikle fortolkningskompetence + stillingtagen til eksistentielle spørgsmål.	Deltager eleverne? Rækker de hænderne op? Kan eleverne begrunde placeringerne af billederne med udgangspunkt i de fire ondskabsformer? I logbøgerne spørger jeg: Hvordan vil du beskrive ondskab?

ca. 20 min.	Ondskabsbarometer fra www.filosofipatrujen.dk	Eleverne arbejder i bordgrupperne (fastsat af klassens faste dansklærer). Sammen skal de placere de 10 handlinger fra mest ond til mindst ond og begrunde deres placeringer	Medbring 4 x 10 kopier – husk farveprint.	Eleverne udvider begrebet ondskab.	Hvordan arbejder eleverne sammen indbyrdes? Deltager de i læringsfællesskabet? Er det forskellige elever, som byder ind?
Ca. 30 min.	Opvarmingsøvelse – brug den lille lommefilosof s. 19 Filosofisk samtale Forklar den filosofiske samtale : Hvorfor skal vi arbejde filosofisk? De fire samtaleideal er: 1.lyt til den som taler 2.udtryk dig klart og kort 3.byg gerne videre på sidste talers sætning: fx "jeg er enig/uenig med "X" fordi..	"peg-og sig" Gå rundt blandt hinanden. 1.Sig det du peger på fx bord, stol osv. 2.peg på f.eks. stol og sig noget det IKKE er f.eks. ost. Hvor kommer ondskaben fra? Kan man definere ondskab? Findes der mennesker, som kun er ondskabsfulde? Findes der mennesker, som kun er gode? Jeg stiller spørgsmålene.	Lav A3 med de tre samtale- idealer (evt. GF). Skal hænge fast i klassen.	Øvelsen skærper fantasien, sætter tankerne i gang og vi griner sammen inden det bliver mere seriøst. Eleven kan forholde sig til den religiøse dimensions indhold og betydning ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019) Omsat mål: eleverne har viden og erfaring med den udforskende samtale. Eleverne kan reflektere over egne og andres handlinger.	Vil eleverne indgå i rundkredsen og præmissen med "samtale-uglen"? Kan eleverne underbygge deres udsagn? Og bygge videre på den foregående? Byder forskellige elever ind? I logbogen spørger jeg: <i>Hvordan vil du beskrive ondskab?</i>
Dato	Indhold	Aktivitet	Materialer	Mål	Evaluering
Tirsdag 10.1.23 Kl. 10-11	Intro til Jobs Bog – gennemgang af handlingsforløbet	Gruppevis (4, 4, 5, 5) læses enkelte nedslag	Opgavebeskrivelse	Eleverne skal læse original bibeltæst.	

	Elevernes opg. Er at finde nedslag i originalteksten, som viser hvordan Gud optræder? Er Gud god eller ond? Forklar ud fra Guds handlinger.	Vælg nedslag i Jobs Bog kap. 1,2, 3 + kap 42 (fortællerrammen) Ang. Gruppeopg. Vælg en oplæser, en notar (vigtige pointer), en som noterer svære ord/begreber, en tovholder.		Eleverne skal have viden om, hvordan Gud optræder i Jobs Bog.	
Uge 3 Musicaluge					
Uge 4					
Dato	Indhold	Aktivitet	Materialer	Mål	Evaluering
Tirsdag d. 24.1.23 Kl. 10-11	Dagens tema: Hvad er ondskab? Hvorfor gør man som man gør? Hvordan undrer man sig? Læreroplæg vha. PP 1. Opsummering indtil nu (ondskabsformer, Jobs Bog, Guds væsen) 2. inddragelse af elevernes logbogsnoter fra d.9.1. 3. moralfilosofi – Kant og det kategoriske. Og praktiske imperativ 4. kobling til Ternet Ninja fra dansk Elevaktivitet Læreroplæg – Paulus’ Brev til romerne kap. 12 v. 17-21 (bekæmp det onde med det gode) Elevaktivitet	Dorete Kallespe besøger undervisningen LYTTE Eleverne skal i bordgrupperne lave aktiviteten: "Spørgsmålskvadranten" fra www.filosofipatrujlen.dk Spørgsmålene skal benyttes i næste aktivitet. LYTTE Eleverne skal i fællesskab udfører Filosofisk skillelinje fra www.filosofipatrujlen.dk (PP Printe A3 – spørgsmålskvadranten + 4 x 4 A4 i fire farver. 2 x reb Husk udarbejdede udsagn – i tilfælde af eleverne ikke har fundet på nogen.	Eleverne skal have mulighed for at udvikle kompetencer i forbindelse med stillingstagen og handling i et demokratisk samfund jf. Kristendomsuddannelsesfagets formål stk.3. Gentagelse + opbygger for forståelse for kommende aktivitet Inddragelse af elevernes egne bidrag – drage paralleller til deres livsverden. Eleverne skal have kendskab til begreberne: Det kategoriske imperativ + det praktiske imperativ Eleverne udvikler viden om, hvordan man undres + lærer at stille filosofiske	Jeg undersøger, om og hvordan eleverne er i stand til at stille åbne og lukkede spørgsmål til en tekst + Kobler eleverne deres viden om ondskab og onde handlinger sammen med filmen Ternet Ninja (fra dansk) og på den måde finder inspiration til at stille spørgsmål? De to aktiviteter giver mig mulighed for summativ evaluering, idet jeg får mulighed for at lytte til, hvorvidt de trækker på deres kendskab til ondskab

				spørgsmål. Eleverne gives mulighed for at udvikle fantasi, virkelyst samt klassens læringsfællesskab styrkes.	samt, hvordan vi bør handle. Logbøgerne: Hvad synes du om undervisningen - godt/dårligt? Er man ond, hvis man dræber en ond person? Begrund dit svar.
Dato	Indhold	Aktivitet	Materialer	Mål	Evaluering
Onsdag d. 25.1.23 Kl. 8-11	Læreroplæg til filmen "Adams Æbler" (dansk film fra 2005)	Vi skal se filmen "Adams Æbler" Eleverne bliver bedt om at medtænke læsningen af Jobs Bog, mens de ser filmen. Medtænk begreberne Retfærdighed, ondskab, godhed.	Book "biografsalen" Lej film på CFU	At nuancere det gode og det gode – er det gode/det onde altid godt/ondt. Genskab til centrale fortællinger fra GT. Filmen er en moderne fortolkning af Jobs Bog: Hvordan kan en 2000 år gammel fortælling gøres relevant i dag?	
Kl. 9.25-10	Pause – nyhederne og formiddagskaffe				
Kl. 10-11	Filmen ses færdig	Ondskabsbarometer II - persongalleriet fra "Adams Æbler" skal placeres fra mest ond til mindst ond. Eleverne arbejder i tilfældige grupper Fælles diskussion om gruppernes placeringer.	Film Ondskabsbarometer II Print 4 sæt husk farveprint	Samt hvordan kan abstrakte begreber som: Retfærdighed Ondskab Godhed gøres mere håndgribelige for eleverne.	Eleverne lægger arkene op

Uge 5					
Dato	Indhold	Aktivitet	Materiale	Mål	Evaluering
Mandag d. 30.1.23 Kl. 13-14.30	<p>Tema – det gode menneske</p> <p>Opsamling på centrale pointer i Jobs Bog -læreroplæg</p> <p>Filosofisk samtale: Satan siger i starten af historien, at Job kun er god og from, fordi han er rig og lykkelig. Har han ret i det? Er det nemmere at være god, hvis man har det godt? Og omvendt; er det lettere at forstå onde handlinger, hvis personen, som udfører dem har det dårligt? Kom med eksempler.</p> <p>https://www.dr.dk/lyd/p1/brinkmanns-briks/brinkmanns-briks-2021-04-28 - Det gode menneske</p>	<p>Klassens lærer og praktikant udfordrer problematikken omk. Dr. Kolbergs sladren. Er sladder altid godt/dårligt?</p> <p>Filosofisk samtale i rundkreds.</p> <p>Podcast – inkl. Lyttefokus.</p> <p>Arbejdsspørgsmål: 1.Hvilke filosoffer nævner Brinkmann i indledningen? 2.Hvilke eksempler kommer gæsterne i podcasten på, at mennesket er godt? 3.Filosoffen Kant og gæsten Anne-Marie Søndergaard Christensen er uenige om "den gode gerning". Hvordan er de uenige?</p>	<p>PP Filo-ugle</p> <p>Arbejdsspørgsmål til podcast. Logbøger + blyanter</p>	<p>Eleverne har viden om Kant, Rousseau, Aristoteles og Hobbes i forhold til det ondes oprindelse samt den gode gerning.</p> <p>Eleverne træner deres lytteevner.</p>	<p>(fra elevbesvarelserne omk. læsningen af Jobs Bog kap. 1-3 + 42: Gud er god, Gud er ond, Gud er uretfærdig, Gud er dømmende og næstekærlig.)</p> <p>Besvarelserne skrives op i logbøgerne – der er tale om faktatjek her: har eleverne lyttet efter? Kan de besvare spørgsmålene?</p>
Dato	Indhold	Aktivitet	Materiale	Mål	Evaluering
Tirsdag d. 31.1.23 Kl. 10-11	<p>Det gode menneske fortsat + den gode gerning</p> <p>Opsamling på podcasten fra i går – fra logbøgerne fremgår det, at flere har</p>	<p>Klassesamtale med udgangspunkt i satiretegning.</p>	<p>PP Omrids af person trykt på A3 Blyanter</p>	<p>Eleverne har kendskab til alment menneskelige problemstillinger:</p>	<p>Hvilke begreber/egenskaber knytter eleverne til "den gode person"? Vælger de</p>

	<p>haft udfordringer med at besvare spørgsmålet: <i>Filosoffen Kant og gæsten Anne-Marie Søndergaard Christensen er uenige om "den gode gerning". Hvordan er de uenige?</i></p> <p>Kviums to malerier fra 1989: Oral Moral I og II. Man kan hvad man vil + Man gør hvad man kan.</p> <p>Sat overfor Paulus' Brev til romerne kap. 7,19: (oversat) I stedet for at gøre det gode, jeg gerne vil, gør jeg det onde, jeg ikke vil.</p>	<p>Design "det gode menneske" (egenskaber personen besidder skrives inden i. Egenskaber personen ikke besidder skrives udenfor). Eleverne arbejder i grupper af tre – de bestemmer selv.</p> <p>Klassesamtale: Kan I se en sammenhæng mellem malerierne og Paulus' udsagn? Mener billederne og Paulus' tekst det samme? Er mennesket så frit, at det altid er i stand til at vælge det gode?</p>		<p>Eleverne kan tage stilling til og forholde sig til spørgsmålet om, hvorvidt mennesket overvejende er godt eller ondt? Er mennesket frit til at gøre, hvad det vil?</p>	<p>modsætningspar til de ondskabfulde handlinger, vi tidligere har diskuteret i forløbet? Elevprodukter "Det gode menneske".</p>
Uge 6					
Dato	Indhold	Aktivitet	Materialer	Mål	Evaluering
Mandag d. 6.2.23 Kl. 13-14.30	<p>Afslutning på "det onde": opsamling + evaluering.</p> <p>Læreroplæg. Tilbageblik: de fire ondskabsformer og elevernes placeringer af onde personer, Jobs Bog om Gud, ondskabsbarometer, hvem er mest ond i "Adams Æbler". Michael Kvium vs. Paulus Kant, Aristoteles, Hobbes. Inddragelse af to eksempler på "den gode person".</p> <p>Gennemgang af lær-redskaberne Opgavebeskrivelse</p>	<p>I skal nu forestille jer, I er kunstnere og har fået til opgave at designe og fremstille en skulptur, som skal minde os om ondskaben. Hvordan ser sådan en skulptur ud? Lad jer inspirere af det indhold vi har været igennem, og de samtaler vi har haft. Lav først en skitse i jeres logbog.</p>	<p>PP Ler Lerredskaber afdækningsplastik Logbøger + blyanter (til skitserne)</p>	<p>Eleverne skal have genopfrisket forløbet for at skabe grundlag for den videre aktivitet (evaluering).</p> <p>Eleverne kan fremstille en skitse af deres skulptur, give den en titel og beskrive, hvordan skulpturen symboliserer ondskab samt udtrykke sig i ler om begrebet ondskab.</p>	<p>Kan jeg i elevernes færdige lerskulpturer se tegn på læring? Trækker eleverne på viden fra netop gennemgåede forløb?</p> <p>Logbøgerne: 1.tegn en skitse i jeres logbog 2.beskriv jeres tanker bag og giv den en titel</p>

	Produktion af ler (oplevelse, indlevelse,)	Fremstil herefter skulpturen i ler: størrelse 2x 15-20 cm (Højde og bredde) Skulpturen skal vises frem i morgen – I skal skrive jeres tanker bag figuren i logbogen tirsdag. I får tiden i dag til både skitse og skulptur. Eleverne sidder i deres faste bordgrupper og arbejder individuelt.			3.hvordan er det at arbejde i ler? – begrund dit svar.
Dato	Indhold	Aktivitet	Materialer	Mål	Evaluering
Tirsdag d. 7.2.23 Kl. 10-11	<p>Præsentation af lerfigurer</p> <p>Inddragelse af en elevs skulptur forestillende Hitlers hagekors Vi drejer figuren rundt og går på opdagelse i svastika-symbolet: Som symbol på "det som bringer lykke" og "gode forhåbninger". Det vi troede var ondt, blev pludseligt godt?!</p> <p>Herefter gives ordet til klassens faste underviser. Han beder eleverne komme med forslag til, hvordan der kan arbejdes videre i med onskabstemaet i henholdsvis historie og samfundsfag.</p>	<p>Eleverne stiller deres figur frem på udstillerbordet ovenpå et hvidt stykke papir, hvorpå navn og titel står skrevet. Lærerudvalgte elever præsenterer deres figur.</p> <p>LYTTER</p> <p>Klassesamtale</p>	<p>PP</p> <p>Elevernes færdige produkter.</p>	<p>Eleverne kan udtrykke sig æstetiske omkring begrebet ondskab.</p>	<p>Har alle elever lavet en relevant figur? Kan de redegøre for deres udførelse? Kan eleverne begrunde deres oplevelse af at arbejde med ler i undervisningen?</p>

Bilag 2 Interviews

Elevinterviews

Elevinterviewene er foretaget dagen efter eleverne arbejdede med lerfigurer. På min runde rundt på værelserne om aftenen d. 7.2.23 fra kl. 19-20 spørger jeg fire tilfældige elever om deres oplevelser med leret. Interviews har jeg nedskrevet i min logbog, og de gengives her ordret:

Værelse 1:

Lærerstuderende: Hvordan synes du, det var i går i kristendomsundervisningen at arbejde med ler?

Tom: Det var fedt.

Lærerstuderende: Fedt fordi du ikke skulle læse noget?

Tom: Nej, fordi man får lov til at bruge både sin hjerne og sine hænder – ja, og til at tænke over, hvad ondskab er!

Værelse 2:

Lærerstuderende: Hvordan var det at arbejde med ler i går i kristendom?

Nikolaj: Noget anderledes – det er godt. Men hvis man ikke kan finde på noget, så er man på skideren (pause). Men så kan man selvfølgelig kigge lidt på, hvad de andre laver. På den måde kan man godt lære noget. Det er fedt, så længe det bare er noget andet end at læse en tekst!

Viggo: Kroppen lærer bedre. Men jeg vil generelt gerne have noget i hænderne. Når man har noget i hænderne, så kigger man ikke på skærmen!

Værelse 3:

Lærerstuderende: Hvordan synes du, det var at arbejde med ler i går i kristendom?

Maj: Det var fedt at have noget i hænderne.

Interview af erfaren lærer i folkeskolen, som har arbejdet med æstetik og æstetiske læreprocesser gennem 25 år. Hun foretrækker at være anonym.

Jeg havde udviklet følgende interviewguide, men lod samtalen flyde, da informanten faktisk svarede uopfordret på mine spørgsmål. Men de gengives her, som jeg have planlagt dem:

1. Hvordan vil du definere æstetik?
2. Hvorfor skal eleverne arbejde æstetisk og med æstetik i din undervisning?
3. Hvad er din vigtigste erfaring med mht. æstetiske læreprocesser?
4. Hvordan bruger du æstetik i dine undervisningsfag?

Interviewer: Hvordan vil du definere æstetik?

Lærer: Når det kommer til undervisning, så tror jeg æstetik handler om, når du får hele kroppen, ja, hele mennesket i brug for at lære det, du gerne vil lære eleverne. Så det betyder i stedet for blot at komme med datoer og fakta, eller dine egne idéer, så kan eleverne faktisk mærke på deres egne kroppe, om de f.eks. kan lide et maleri, en oplevelse, en film. På den måde får eleverne en mere all around oplevelse. Og på den måde er det faktisk min oplevelse, at det, de skal lære, hænger lidt mere fast i deres hukommelse. De lærer stoffet på en dybere måde.

Interviewer: Har du evalueret på det? Jeg mener, hvordan tænker du, at du kan sige, at eleverne har lært det faglige bedre, eller at det hænger bedre ved?

Lærer: Uhm, ja. Jeg oplever f.eks. i min engelsk undervisning, at når vi f.eks. har brugt cooperative learning forløb, hvor eleverne skal se nogle billeder og på baggrund af dem snakke om nogle ting, så kan de bedre udtale sig om emnet, end hvis de blot har læst om emnet i en bog. **Det er det samme, når jeg har eleverne til eksamen, så er det min erfaring, at de bedre kan huske stoffet, hvis de også har fremstillet et billede eller en collage i forbindelse med noget, de har læst.** Jeg bruger generelt meget det visuelle i min undervisning, selvfølgelig når jeg underviser i billedkunst, men som sagt også meget, når jeg underviser i engelsk. Jeg bruger også meget skuespil, hvor eleverne aktiverer deres kroppe, når de f.eks. skal forestille to forskellige karakterer. De husker bare bedre, når de har det sjovt med teater, ik. Og i dag er der jo virkelig mange digitale muligheder for at lave film og lydoptagelser osv. Jeg mener, de har virkelig brug for at være aktive – eleverne gider ikke bare sidde stille og lytte på dig tale. Men det er en balance. For der er også nogle elever, som ikke kan lide alt det produktive, de vil hellere sidde stille og lytte eller læse en bog og tage notater. Der er forskellige læringsstile.

Interviewer: Hvad siger din erfaring dig i forhold til læringsstile? Oplever du flest, som gerne vil være produktive eller flere, som hellere vil læse og lytte f.eks.?

Lærer: Der er mange, som godt kan lide at arbejde i grupper, altså at lære sammen med andre. Mens andre helt klart gerne vil sidde fordybet i noget selv. Her prøver jeg at give stor valgfrihed. Nogle elever er bare meget mere visuelle, bare de ser et billede, så kan de snakke. Men særligt, når eleverne kan se en forbindelse til deres eget liv, så er det meget lettere for dem at tale. Det gælder særligt de elever, som har det virkelig dårligt med sig selv, synes jeg. Egne erfaringer koblet på ny viden, det rykker virkelig noget på deres læring, tænker jeg. Det er min erfaring.

Jeg bruger virkelig meget videoer og film, og det gør jeg meget mere nu end tidligere. Og det er virkelig for mange elever meget mere tilgængeligt end at skulle læse en lang tekst og så huske det. De har meget lettere ved at huske en film. Jeg opgiver altid film som tekster til eksamen i engelsk f.eks.

....

Der er nogle lærere, som går meget op i at lave foldebøger, og hvad ved jeg. De bruger virkelig meget undervisningstid på det; at lave et produkt. Men jeg ser desværre mange lærere, som ikke bruger det produktive aktivt i forhold til det faglige indhold. Hvis eleverne skal fremstille noget, så skal de også tale sammen om, hvorfor de har gjort, som de har gjort, ellers bliver det i mine øjne bare spildtid.

Men det er faktisk ikke så let at få børn til at snakke om kunst (PAUSE) Jeg mener, de skal altså have nogle begreber at tale ud fra. Men så kan jeg da helt klart se en fordel i at koble foldebøger og det faglige stof med hinanden (PAUSE). Men altså det handler jo også om, hvad eleverne skal lære, ik. De skal jo ikke kun huske foldebøgerne f.eks. men jo også hvorfor de lavede dem. Altså indholdet. Det skal ikke være løsrevne processer.

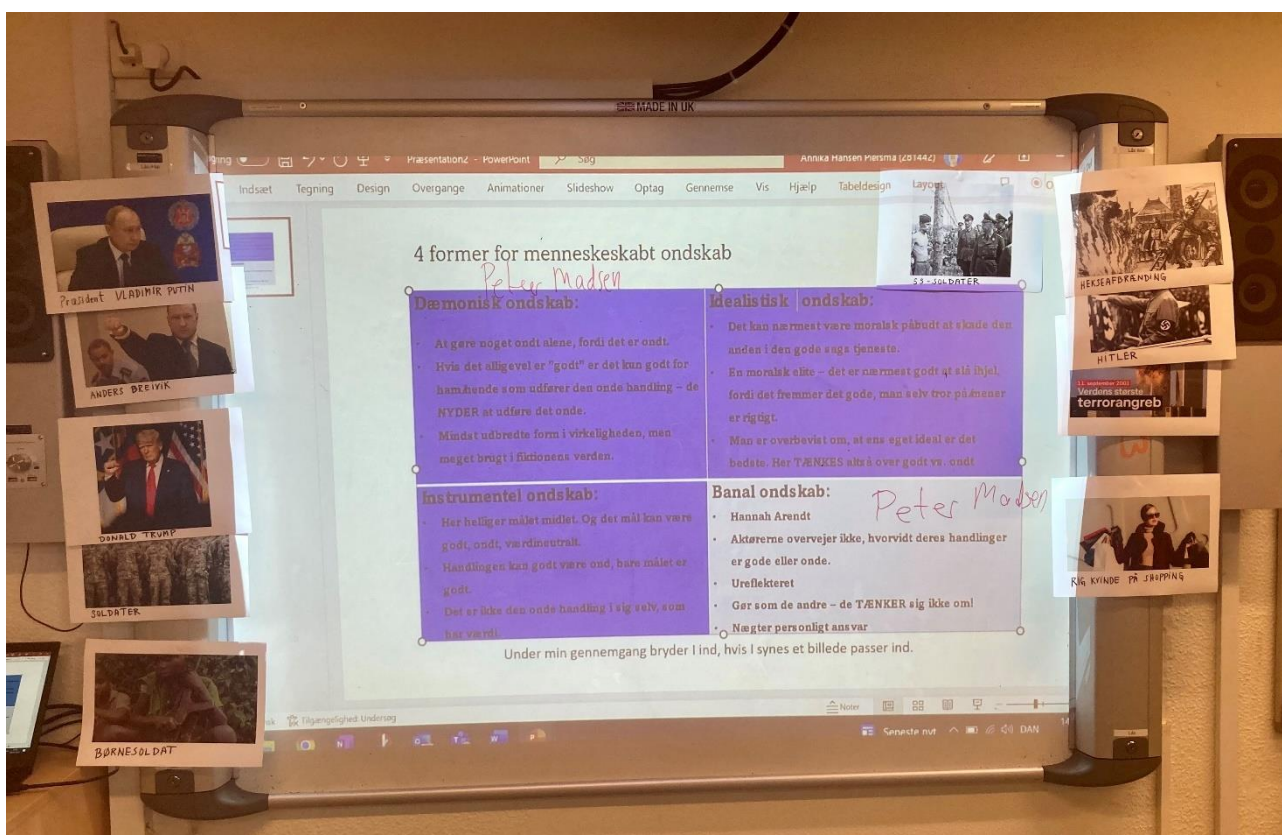
Jeg kunne egentlig godt lide dit eget eksempel, hvor eleverne skulle forme ondskab i leret, fordi det får dem alligevel til at tænke lidt over det. Især også, når de skal skrive og tale om det efterfølgende, hvad de synes. Hvad er det egentlig, de har lavet – jeg tror virkelig, de vil huske det altså.

Bilag 3 Svendsens fire ondskabsformer + fotografier/billeder i undervisningen

4 former for menneskeskabt ondskab

Dæmonisk ondskab: <ul style="list-style-type: none">• At gøre noget ondt alene, fordi det er ondt.• Hvis det alligevel er "godt" er det kun godt for ham/hende som udfører den onde handling – de NYDER at udføre det onde.• Mindst udbredte form i virkeligheden, men meget brugt i fiktionens verden.	Idealistisk ondskab: <ul style="list-style-type: none">• Det kan nærmest være moralsk påbudt at skade den anden i den gode sags tjeneste.• En moralsk elite – det er nærmest godt at slå ihjel, fordi det fremmer det gode, man selv tror på/mener er rigtigt.• Man er overbevist om, at ens eget ideal er det bedste. Her TÆNKES altså over godt vs. ondt
Instrumentel ondskab: <ul style="list-style-type: none">• Her helliger målet midlet. Og det mål kan være godt, ondt, værdineutralt.• Handlingen kan godt være ond, bare målet er godt.• Det er ikke den onde handling i sig selv, som har værdi.	Banal ondskab: <ul style="list-style-type: none">• Hannah Arendt• Aktørerne overvejer ikke, hvorvidt deres handlinger er gode eller onde.• Ureflekteret• Gør som de andre – de TÆNKER sig ikke om!• Nægter personligt ansvar

Under min gennemgang bryder I ind, hvis I synes et billede passer ind.



Elevernes placeringer af billederne.