

# *Når kroppen tænker med*

## *Dramaøvelser som bro mellem kreativitet og fællesskab*



*Bacheloropgave - forår 2025*

*Studerende: Iben Boa Noe, studienummer: 10416230*

*Vejleder: Randi Bach*

*Anslag: 64.513*

## Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering .....	3
Læsevejledning.....	4
Begrebsafklaring.....	4
Kroppen.....	4
Kreativitet.....	4
Æstetik.....	5
Fællesskab .....	5
Forskningsoversigt .....	6
International forskning: Glăveanu og Craft.....	6
Danske forskningsprojekter: Madsen og Krøgholt.....	6
Metode.....	8
Videnskabsteoretisk ståsted .....	8
Fænomenologisk tilgang.....	8
Hermeneutisk tilgang.....	8
Samspil mellem de to tilgange.....	9
Ramme for empiriindsamling.....	9
Undersøgelsesdesign .....	10
Pilotprojekt .....	10
Deltagende observation .....	11
Fokusgruppeinterview .....	11
Teoriafklaring .....	12
Kreative og æstetiske læreprocesser.....	12
Det potentielle rum .....	13
Den skabende proces .....	14
Kroppens betydning for læring.....	14
Leg og læringsglemsel.....	15
Dramaøvelser.....	15
Fællesskabende didaktik.....	16
Analyse.....	16
Kropslige dramaøvelsers betydning for elevernes kreative læreproces.....	18
Kropslige dramaøvelsers betydning for klassens fællesskab.....	19
Sprogliggørelse og refleksion som løbende meningsskabelse.....	20

Samspelet mellem kreativitet og fællesskab .....	21
Handleperspektiv .....	22
Modellen: Dramaøvelsesskyen - en dynamisk model for kropslige og æstetiske læreprocesser .....	23
Konklusion .....	26
Perspektivering .....	27
Bibliografi.....	28
Bilag .....	31
Bilag 1: Praksis case af dramaøvelsen: Tættere på hinanden .....	31
Bilag 2: Praksis case af dramaøvelsen: Zip, Zap, Zup, Boing.....	32
Bilag 3: Interviewguide til semistruktureret fokusgruppeinterview .....	33
Bilag 4: Fokusgruppeinterview .....	34
Bilag 5: Praktislærer noter/interview/samlet vurdering .....	36
Bilag 6: Procesbilleder fra undervisningsforløbet .....	39
Bilag 7: Analyse af udvalgte bilag.....	40

## Indledning

Udgangspunktet for dette projekt udspringer af egen erfaring med det særlige fællesskab, der kan opstå, når en gruppe mennesker skaber noget meningsfuldt - f.eks. en teaterforestilling. I sådan et forløb opstår ofte en oplevelse af samhørighed og stolthed, fordi alle har bidraget med noget unikt, som rækker ud over den enkelte. Disse oplevelser rejser spørgsmål som: Hvad skaber følelsen af fællesskab og meningsfuldhed i kreative undervisningssammenhænge? Hvad ligger bag den energi og engagement, der kendetegner æstetiske læreprocesser?

I et samfund og et skolesystem præget af præstationskrav, har Trivselskommissionen (2025) fremhævet behovet for øget fysisk samvær og fællesskab (Trivselskommissionen, 2025). Set i dette lys giver det mening at overveje kroppens og sansningens rolle i undervisningen - ikke som adskilte dimensioner, men som bærende elementer i æstetiske og kreative læreprocesser. Ifølge professor i pædagogisk psykologi Lene Tanggaard og professor i almenpsykologi og kvalitative metoder Svend Brinkmann (Tanggaard & Brinkmann, En kreativ skole, 2009) handler det om at skabe et miljø, hvor det er tilladt at eksperimentere, begå fejl og have det sjovt. De beskriver dette som en praksis præget af *læringsglemsel* – hvor læring opstår, netop fordi eleven er optaget af noget meningsfuldt og engagerende - ofte i mødet med det uforudsigelige, det legende og det skabende.

Dramafaget tilbyder sådan et læringsrum. Et rum, hvor æstetik, leg og kreativitet sammensmeltes, og hvor eleverne træder ind i en sanselig, reflektiv og kollektiv proces. Direktør i Dansk Teater, Peter Mark

Lundberg, har udtalt at ” (...) i idræt lærer eleverne at løbe hurtigt - i drama lærer de at løbe langsomt”, hvilket illustrerer fagets potentiale for fordybelse og refleksion - kvaliteter der ofte knytter sig til æstetiske læreprocesser.

Flere forskningsprojekter underbygger dramaens betydning i skolekontekster. Det EU-finansierede projekt DICE konkluderer, at drama fremmer elevens sproglige speciale og faglige kompetencer (Daugbjerg, 2023). I Danmark har projektet EJ BLOT TIL LYST, udviklet af Aarhus Teater Læring, skabt lignende resultater. En elev udtaler efter et teaterforløb i forbindelse med ovennævnte: ”Jeg tror aldrig, at vi har følt os så meget som en klasse. Det har virkelig ændret noget - mere end at være på lejrskole” (Daugbjerg, 2023). Et britisk forskningsprojekt peger desuden på, at dramaøvelser over tid ikke kun forbedre elevens selvværd, men også deres faglige præstationer på tværs af fag (Martin, 2004).

På trods af disse resultater, er dramapædagogiske arbejdsformer kun begrænset repræsenteret i læreruddannelsen og i skolens daglige praksis. Det rejser en faglig undren: Hvorfor udnyttes dramaens potentiale ikke mere systematisk - f.eks. som brobygning mellem faglighed, kreativitet og fællesskab?

Gennem en kvalitativ, praksisnær undersøgelse - forankret i en både fænomenologisk og hermeneutisk tilgang - søges det at forstå, hvordan elever oplever og deltager i dramaøvelserne, som de træder frem i praksis, og at fortolke disse i lyset af de sociale og pædagogiske kontekster, hvor de finder sted.

Undersøgelsen belyser, hvordan små kropslige dramaøvelser - anvendt som opstart i undervisningen - kan bidrage til at aktivere æstetiske og kreative læreprocesser i elevernes arbejde, samtidig med at de fremmer en fællesskabsorienteret læringskultur. Undersøgelsen er gennemført på et valgfagshold i billedkunst i 8.klasse og bygger på kvalitative metoder, hvor kroppens, sansningens og relationernes betydning bringes i spil. Der rettes fokus mod det der opstår mellem æstetisk erfaring og kreativ handling - og hvordan dette samspil kan styrkes gennem bevidst didaktisk rammesætning.

Samtidig er projektet båret af en ambition om at undersøge, hvorvidt denne praksis - i mindre og overskuelige formater - kan skabe positive forandringer i hverdagsundervisningen, og være med til at åbne læringsrum, hvor eleverne kan opleve at være deltagende, skabende og betydningsfulde. Ovenstående tanker leder videre til projektets problemformulering:

## Problemformulering

*“Hvordan kan kropslige aktiviteter, i form af dramaøvelser i billedkunstoffaget, styrke elevernes kreative læreprocesser og klassens fællesskab?”*

## Læsevejledning

Opgaven indledes med en problemformulering og en kort læsevejledning. Herefter følger en begrebsafklaring med fire centrale begreber: krop, kreativitet, æstetik og fællesskab. Dernæst præsenteres en forskningsoversigt med relevante internationale og danske studier om kreative læreprocesser, fællesskab og facilitering af dramaøvelser. Det videnskabsteoretiske ståsted uddybes med afsæt i fænomenologi og hermeneutik, efterfulgt af empiriindsamlingens ramme og undersøgelsesdesignet. Et særskilt teoriafsnit introducerer projektets teoretiske begreber, inden analysen udfolder sig i to hovedspor: dramaøvelsernes betydning for henholdsvis kreativitet og fællesskab. Analysens pointer samles i et handleperspektiv med forslag til, hvordan lærere kan facilitere kropslige dramaøvelser. Afslutningsvis præsenteres konklusion, kritikpunkter og perspektivering.

## Begrebsafklaring

I dette afsnit defineres begreberne *kroppen*, *kreativitet*, *æstetik* og *fællesskab*. Forståelsen af disse begreber har betydning for projektets videre udfoldelse.

### Kroppen

Projektets tilgang til begrebet *kroppen* læner sig op ad den danske hjerneforsker og pædagogiske professor Kjeld Fredens tanker fra bogen "Læring - med kroppen forrest". Fredens udfolder sine pointer i bogen ud fra den nyeste hjerneforskning, *theory of the embodied mind*. Den handler om, at tænkning og læring ikke foregår i hjernen alene. Læring er en helhed af hjerne, krop og omverden (Fredens, Forord, 2018). Fredens argumenterer: "Vi lærer bedst, når undervisningen involverer kroppen, og når hjernen stimuleres både logisk og kreativt. Det vi sanser, husker vi" (Andersen, 2023). Disse grundlæggende tanker om kroppens betydning for læring uddybes i teoriafsnittet, samt relevante teorier inden for området: *leg*, *læringsglemsel* og *dramaøvelser*.

### Kreativitet

Begrebet *kreativitet* tager i dette projekt udgangspunkt Tanggaards forskning om kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen. For at indkapsle Tanggaards syn på kreativitet, beskriver hun begrebet som værende: "den sociale omsættelse af gode ideer" (Tanggaard, "Nød lærer nøgen kvinde at spinde" Om karakteristika ved kreative læringsmiljøer, 2009). Tanggaard beskriver kreativitet som værende en nødvendighed, når vores normale mønstre og vaner i praksisser bryder sammen og derved ikke er gunstige mere. Hun beskriver et kreativt læringsmiljø som et sted, hvor der er udviklet, eller hvor der udvikler sig et beredskab til at håndtere disse situationer. En grundpointe ifølge Tanggaard er, at man bedst lærer at være kreativ, ved at være i en læringspraksis, hvor dét at få og realisere nye ideer, værdsættes og belønnes. I det kommende teoriafsnit vil

kreativtetsbegrebet blive uddybet yderligere i forbindelse med teorien om *kreative læreprocesser*, og derudover inddrages teori om *æstetiske læreprocesser*. Dette gøres, da kreative læreprocesser og æstetiske læreprocesser overlapper hinanden. Denne sammenkobling vil blive uddybet i teoriafsnittet. I forlængelse af dette vil dramapædagog Malcolm Ross' teorier om det *potentielle rum* og *den skabende proces* også blive præsenteret.

## Æstetik

For senere i teoriafsnittet at kunne koble kreative og æstetiske læreprocesser sammen, vil *æstetik* som begreb kort blive afklaret her. Her inddrages Cand.mag. og forsker Benny D. Austring og Ph.d. i Leg, Drama og Æstetiske læreprocesser Merete Sørensen's definition af *æstetik*: "*Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser*" (Austring & Sørensen, Et nutidigt æstetikbegreb, 2006). Æstetikken som læringsmåde er karakteriseret ved, at den enkelte aktør omsætter sine indtryk af verden til æstetiske udtryk via mediering. Et medie kan rumme ret komplekse kodninger. F.eks. kan teater som medie kommunikere inden for emner som lys, sprog, kropslige øvelser osv. Æstetisk mediering indebærer, at man bearbejder de indtryk man får til et sanseligt og betydningsfuldt udtryk inden for et bestemt medie f.eks. teater, skulptur osv. (Austring & Sørensen, 2006). Æstetik som begreb er komplekst, forstået på den måde, at de æstetiske udtryk på en og samme tid er subjektive og kollektive, sanselige, følelsesmæssige og helhedsorienterede. Æstetiske udtryk kan indeholde flere lag af betydning på én gang, og dette betyder, at man via æstetisk mediering kan kommunikere om oplevelser med hinanden på tværs af sprog, kultur og generationer (Austring & Sørensen, 2006).

## Fællesskab

Afslutningsvis afklares begrebet *fællesskab*. Ifølge professor i socialpsykologi Per Schultz Jørgensen, er fællesskab et vigtigt og kompliceret begreb. Han skriver: "Et fællesskab handler om mennesker, der skaber noget sammen, der vil noget med hinanden. Men de deler også noget med hinanden, noget, de oplever som deres fælles fornemmelse" (Jørgensen, 2010). I forlængelse af Jørgensen's forsøg på at indkapsle fællesskabsbegrebet, nævner han hér den franske filosof Jean-Paul Sartre, som netop beskriver fællesskab som en fælles fornemmelse af tanker, følelser, forhåbninger, ængstelse og handlekraft. Fællesskab er noget, der hæver sig op over den konkrete gruppe mennesker og kommer til at udgøre en slags fælles verden (Jørgensen, 2010). Ud fra ovenstående grundlæggende tanker om fællesskabsbegrebet, vælges der i dette projekt at inddrage begrebet *fællesskabende didaktikker*. Fællesskabende didaktikker handler om, at man altid tager højde for, at undervisning og læring er et socialt anliggende. Begrebet ønsker at invitere lærere til at arbejde pædagogisk og didaktisk udviklende med at skabe forbindelser mellem den enkelte og fællesskabet, samt det sociale og det faglige (Mardahl-Hansen & Tybjerg, 2024). Teorier inden for fællesskabende didaktikker vil ligeledes blive uddybet i teoriafsnittet.

## Forskningsoversigt

Forskningsoversigten giver overblik over, hvordan kropslige dramaøvelser påvirker elevers kreative processer og fællesskab. Databaserne *Taylor & Francis* og *Google Scholar* er anvendt i søgeprocessen, da de indeholder relevant pædagogisk forskning både på nationalt og internationalt plan. Der er blevet lagt vægt på forskning udgivet mellem 2000 og 2024 for at sikre aktualitet og kvalitet.

To internationale studier understøtter vigtigheden af at fremme kreative læringsformer, mens to danske casestudier belyser, hvordan dramaøvelser kan faciliteres, observeres og analyseres i praksis. Selvom det har været vanskeligt at finde forskning, der specifikt omhandler dramaøvelser som opstart i undervisningen, har de udvalgte studier inspireret projektets tilgang.

### International forskning: Glăveanu og Craft

Professor i psykologi og direktør for *the DCU Centre for Possibility Studies* ved Dublin City University, Vlad Glăveanu, fremhæver i bogen *The Possible: A Sociocultural Theory* (Glăveanu, 2020) et syn på kreativitet, hvor mangfoldighed og diversitet er centrale forudsætninger. Ifølge Glăveanu er kreativitet i højere grad en proces end et produkt, og konteksten har stor indflydelse på processen (Glăveanu, 2020).

Glăveanu refererer til et engelsk forskningsprojekt ledet af professor Anna Craft (University of Exeter), som introducerer begrebet *possibility thinking* (PT). PT handler om at give børn mulighed for at tænke i "hvad nu hvis" og "lad os lege som om" - scenarier. En praksis der styrker børns villighed til at udforske nye idéer, tage risici og engagere sig i kreative processer uden frygt for at fejle. Projektet sigter mod at styrke børns kritiske tænkning, problemløsning og kreative potentiale i læring, så de er mere forberedte på at navigere i en kompleks og foranderlig verden (Craft, 2015).

Crafts kvalitative studier viser, at PT forudsætter et læringsmiljø præget af tillid, medejerskab, respekt og dialog. I takt med elevernes alder steg udviklede PT sig til en del af deres måde at tænke og samarbejde på. Eleverne oplevede, at deres idéer blev taget alvorligt og havde betydning for fællesskabet (Craft, 2015).

Craft og Glăveanus arbejde bidrager til dette projekts argumentation for, hvorfor der er vigtigt at prioritere kreative, procesorienterede og kollaborative læringsformer i undervisningen.

### Danske forskningsprojekter: Madsen og Krøgholt

Inden for dansk forskning fremhæves kandidat i pædagogisk psykologi Charlotte Madsens casestudie om fællesskabende didaktik. Her blev en 5.klasse med store sociale udfordringer involveret i at skrive og opføre en musical med aktiv deltagelse fra lærerne. Projektet gav eleverne oplevelsen af at skabe noget meningsfuldt i fællesskab, hvor deres individuelle styrker kom i spil (Madsen C. D., 2022). Madsen

understreger dog, at sådanne æstetiske projekter er ressourcerkrævende, og peger derfor på behovet for mere hverdagsnære tilgange.

Et muligt svar findes i forskningsprojektet EJ BLOT TIL LYST gennemført i regi af Aarhus Universitet og Aarhus Teater, har fulgt dramapædagogisk efteruddannelse af dansklærere i folkeskolen fra 2015-18. Projektet involverede 21 skoler, 265 lærere og over 6500 elever. Ifølge forskningsrapporten *Skolen i lære på teatret* (Krøgholt, Skolen i lære på teatret - Mod krop og drama i danskfaget, 2018), konstateres det, at den teaterfaglige og kropslige tilgang både gør eleverne dygtigere til dansk (læring) og styrker deres sociale kompetencer og oplevelse af fællesskab (Daugbjerg, 2023).

Særligt relevant er lektor Ida Krøgholts forskning ved Aarhus Universitet, hvor hun i artiklen ”Faciliteringens dramaturgi i affektive rum” analyserer teaterpædagog Stine Guldborgs arbejde med en 7.klasse. Her identificerer hun tre faciliteringsgreb, som kan overføres til andre didaktiske kontekster:

- Den side-coachende: Underviseren guider med korte præcise input fra sidelinjen uden at forstyrre den kollektive intensitet.
- Den spejlende: Underviseren deltager aktivt, så eleverne kan spejle sig i hendes energi.
- Den kinæstetisk-empatiske: Underviserens bruger kropslige signaler til at støtte, berolige og motivere eleverne (Krøgholt, Faciliteringens dramaturgi i affektive rum, 2021).

Disse greb har inspireret nærværende projekts pædagogiske overvejelser og bidrager med praktiske redskaber til at arbejde med krop, fællesskab og æstetiske læreprocesser - også i mindre, hverdagsnære undervisningssammenhænge.

De inddragede forskningsprojekter - både nationale og internationale - viser, hvordan kreativitet, leg og æstetik kan understøtte faglig og social læring. De danner det forskningsmæssige fundament for undersøgelsen af dramaøvelsers potentiale som katalysator for både kreative læreprocesser og inkluderende fællesskaber.

## Metode

I dette afsnit redegøres der for projektets videnskabsteoretiske ståsted. Herefter en præsentation af rammen for undersøgelsens empiriindsamling, samt en uddybelse af valg af metoder til projektets undersøgelsesdesign.

### Videnskabsteoretisk ståsted

Projektets videnskabsteoretiske ståsted bygger på en humanvidenskabelig tilgang med kvalitative metoder. Formålet er at opnå forståelse for menneskelige erfaringer og sociale processer - hvordan noget gøres, opleves, siges og tolkes (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Projektet er opbygget som *et bevisførende casestudie* og følger et angelsaksisk projektsyn, hvor teori kobles til analyse af empirisk materiale (Pjengaard, 2019; Mottelson & Muschinsky, 2020). Undersøgelsen kombinerer fænomenologi og hermeneutik, hvilket gør det muligt at både indfange oplevelser og tolke deres betydning.

### Fænomenologisk tilgang

Fænomenologien, søger at forstå fænomener, som de viser sig for individet - renset for vores forforståelse og forudindtagede antagelser og ideer, som vi normalt tillægger fænomener. Målet er at beskrive fænomenernes "essens" ved at sætte egen forforståelse i parentes, så man i stedet kan nærme sig den andens oplevelse så åbent som muligt (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020). I dette projekt kommer den fænomenologiske tilgang særligt til udtryk i empiriindsamlingen - gennem deltagende observationer og fokusgruppeinterview, hvor hensigten har været at opfange elevernes umiddelbare reaktioner og kropslige udtryk, uden at vurdere dem for tidligt.

### Hermeneutisk tilgang

Hermeneutikken forsøger at forstå menneskers oplevelser ud fra deres kontekst og forforståelse. Der søges ikke én sandhed, men en meningsfuld forståelse af fænomeners betydning. Dette sker gennem tolkning, og i denne opgave sker denne tolkning via den hermeneutiske spiral, som bevæger sig mellem del og helhed. I analysedelen forstås enkeltdele - f.eks. en konkret elevreaktion i en dramaøvelse - i relation til den samlede undervisningssituation, tema og klassens sociale dynamikker (Mottelson & Muschinsky, 2020).

Den hermeneutiske tilgang præger særligt analysedelen, hvor forforståelsen - herunder den teoretiske, didaktiske og pædagogiske viden, praktikanten bringer med - aktivt bruges til at fortolke, sammenholde og skabe mening i det observerede.

## Samspil mellem de to tilgange

Selvom fænomenologi og hermeneutik traditionelt ses som adskilte tilgange, flettes de i praksis ofte sammen. Det samme gør sig gældende i dette projekt. Som professor i pædagogisk psykologi Steiner Kvale beskriver, kan man i kvalitative undersøgelser ikke adskille beskrivelse og fortolkning skarpt; det er netop i spændingsfeltet mellem oplevelse og tolkning, at forståelse opstår (Kvale, 2005).

Der arbejdes derfor i dette projekt med en metodisk bevægelse, hvor empiriindsamling baserer sig på en åben, fænomenologisk tilgang, mens analysen forankres i en hermeneutisk fortolkningsramme. Det er gennem denne vekslen mellem *det oplevede* og *det fortolkede*, at projektet forsøger at nærme sig en nuanceret forståelse af, hvordan kropslige dramaøvelser kan bidrage til elevers kreative læreproces og fællesskab.

## Ramme for empiriindsamling

Her beskrives rammerne for empiriindsamlingen i casestudiet. Casen blev gennemført i praktikperioden (uge 45-50, 2024) og tog udgangspunkt i et 8. klasses valgfagshold i billedkunst. Da holdet var et valgfagshold, betød det, at deltagerne havde varierende typer relationer til hinanden på kryds og tværs, hvilket kunne skabe en forforståelse af, at holdet ikke havde et særlig stærkt sammenhold. Undervisningen fandt sted som de sidste timer om mandagen, hvilket potentielt kunne påvirke elevernes energi og engagement negativt.

For flere elever var billedkunst desuden ikke førstevalg for fagfordelingen, hvilket betød, at flere udtrykte, at de ikke fandt faget særlig relevant. Med denne kontekst og forforståelse i baghovedet, blev casen alligevel tilgået med en åben fænomenologisk tilgang, med ønsket om at møde elevernes oplevelser og udtryk, som de fremtrådte i praksis - uden at lade forudindtagede antagelser styre observationerne.

Undervisningsforløbet tog afsæt i arkitektur som udtryksform, og eleverne arbejdede med temaet tiny-houses. I løbet af de seks uger skulle de i tomandsgrupper idéudvikle, skitsere og bygge modeller af tiny-houses. De skulle løbende dokumentere deres proces vha. skitser, skriftlige overvejelser, billeder og indsamling af materialer. Til sidst skulle de udstille deres færdige model på skolens biblioteket, hvortil de skulle udarbejde plancher, der visualiserede deres arbejdsproces (Bilag 6).

Som opstart på hver time indgik kropslige dramaøvelser. Øvelserne blev designet ud fra temaer relateret til dagens arbejde - f.eks. det trange rum eller sansning af materialer. Intentionen var, at øvelserne over tid ville øge tryk og give nye perspektiver på både projekt og samarbejde. Fire dramaøvelser blev gennemført over seks uger, da undervisningen enkelte uger udgik.

To øvelser blev særligt udvalgt til analyse:

- ”Tættere på hinanden”
- ”Zip, Zap, Zup - Boing”

Disse to repræsenterer forskellige stadier i klassens relationelle udvikling. Empiri blev indsamlet før, under og efter hver øvelse, og suppleres af et fokusgruppeinterview med tre elever ud fra en semistruktureret interviewguide (Bilag 3). De anvendte metoder uddybes i næste afsnit om undersøgelsesdesign.

## Undersøgelsesdesign

I dette afsnit præsenteres og uddybes projektets undersøgelsesdesign. Undersøgelsen er et antropologisk feltstudie, som kendetegnes ved, at man tager ud og er i det felt og blandt de subjekter, der ønskes forstået. Formålet med feltarbejdet er at opnå "the insiders point of view" - en indsigt i, hvad der er på spil, og for hvem. Dette forudsætter, at forskeren deltager aktivt i aktiviteter og begivenheder samt er opmærksom på den kontekst, som fænomenet udspiller sig i (Wind & Pécseli, 2016).

Derfor indebærer et fyldestgørende feltstudie, at man bruger en vis mængde tid ude i felten. Gerne halvandet års tid. Da dette feltstudie foregår over en praktikperiode på seks uger, betyder det, at feltstudiet kan bære præg af, at der endnu ikke er oparbejdet så tillidsfulde relationer, at deltagerne er villige til at åbne døren til deres liv, tanker, bekymringer og alt det midt i mellem. Derfor kan der her sættes spørgsmålstegn ved projektets validitet (Wind & Pécseli, 2016).

For at belyse tilblivelsen af det endelige undersøgelsesdesign, præsenteres først et pilotprojekt, som danner overgang til beskrivelsen af de kvalitative metoder, der anvendes i det bevisførende casestudie.

Datagrundlaget består af deltagende observationer som værende egne noter samt videoobservation fra to dramaøvelser, efterfølgende omskrevet til praksiscases (Bilag 1 og 2). Hertil inddrages klassens primære billedkunstlærers skriftlige observationer og refleksioner via en semistruktureret observationsguide (Bilag 5). Afslutningsvist præsenteres projektets fokusgruppeinterview, baseret på en semistruktureret interviewguide og efterfølgende transskriberet (Bilag 4).

## Pilotprojekt

Pilotprojektet blev gennemført forud for praktikken og indebar en afprøvning af øvelsen "Zip, Zap, Zup - Boing" samt et fokusgruppeinterview med fire elever. Interviewet viste sig at være relevant at udføre på forhånd, da erfaringerne senere havde betydning for udvælgelse af deltagere til det endelige fokusgruppeinterview.

Desuden blev et kvantitativt spørgeskema sendt ud til hele klassen med holdningsbaserede spørgsmål. Hensigten var at få en bredere forståelse for elevernes tanker om kropslige dramaøvelser. Dog blev det vurderet, at svarene ikke gav et tilstrækkeligt indblik i elevernes oplevelser. For at forstå elevernes oplevelse af øvelserne, måtte man observere dem i deres naturlige interaktioner i rummet og med hinanden. Så med afsæt i pilotprojektet, blev der taget en beslutning om udelukkende at lade det bevisførende casestudie bestå af kvalitativ empiriindsamling.

## Deltagende observation

Projektet benytter sig af deltagende observation, da denne metode giver mulighed for at åbne feltet op, og få en dybere forståelse for deltagernes kultur og den observerede praksis. Når man er deltagende observerende, får man ligeledes mulighed for at opbygge en relation til de deltagende aktører, og på den måde kan det for aktørerne føles mindre intimiderende at blive observeret. Grundlæggende giver den deltagende observation muligheden for at beskrive en praksis overbevisende og sanseligt mættet (Szulevicz, 2020). Projektets observationer blev skrevet ned kort tid efter undervisningens afslutning. Fordelen ved ikke at tage noter, imens man er i felten, er, at dette giver en øget frihed og bedre mulighed for naturlig deltagelse i de sociale praksisser, man er optaget af. Ulempen kan ligeledes være, at det bliver en rekonstrueret beretning af situationen, hvor en del detaljer kan gå tabt (Szulevicz, 2020).

Undersøgelsen i dette projekt bygger på forskellige tilgange til deltagende observation for at indfange så mange forskellige oplevelser, perspektiver og tolkninger som muligt af den situation, der udspiller sig. Dette sker via videooptagelse, samt klassens primærundervisers observationer.

### *Videooptagelse*

I projektet blev introduktionen og udførelsen af øvelsen "Tættere på hinanden" filmet, samt den opfølgende snak på klassen. Når man som forsker indsamler videomateriale, er det vigtigt at påpege, at kameraet ikke er "fluen på væggen", da valget af optagelsessituationen altid har teoretiske betingede valg. Det samme gør sig gældende i dette projekt, da der er fokus på de direkte aflæselige træk ved situationen dvs. deltagernes interaktion med det materielle og sociale miljø (Raudaskoski, 2020). Bestemte situationer som udspiller sig under videooptagelsen, bliver præsenteret i praksis casen (Bilag 1).

### *Klassens primærundervisers observationer*

Klassens primære billedkunstunderviser fik til opgave at observere på sidelinjen og nedskrive alle små detaljer, imens situationen foregik. Hun fik udleveret en semistruktureret observationsguide (Bilag 5) og fik til opgave at lægge mærke til deltagernes måde at interagere med hinanden på, både før, under og efter øvelsen. Formålet med at inddrage klassens underviser var, at hun med sin relation til eleverne kunne observere ændringer og koble dem til sin forforståelse.

## Fokusgruppeinterview

Fokusgruppeinterviewet blev gennemført med tre elever og en moderator. Interviewformen er kendetegnet ved en ikke-styrende tilgang, hvor målet ikke er enighed, men at få frembragt forskellige synspunkter om det fælles emne (Kvale & Brinkmann, 7. Udførelse af et interview, 2015). Oprindeligt var det tiltænkt at have fire deltagere, men da der undervejs opstod sociale spændinger og skjulte agendaer, som påvirkede trykningen i gruppen, blev en deltager udeladt (Præstegaard & Nørby, 2016). Fokusgruppeinterviewet blev lydoptaget og efterfølgende transskriberet (Bilag 4). Det bemærkes, at fokusgruppeinterviews kan være vanskelige at transskribere, da samtalen ofte foregår med afbrydelser og overlappende tale (Præstegaard & Nørby, 2016).

Ikke desto mindre rummer denne form mulighed for at indfange både verbale og sociale nuancer, som kan være centrale for forståelsen af elevers oplevelser og dynamikker.

## Teoriafklaring

I dette afsnit uddybes teorien om *kreative læreprocesser* og hertil knyttes teorien om æstetiske læreprocesser, da teorierne i dette projekts optik overlapper hinanden. Der vil i afsnittet indgå en forklaring på forskellen og tilknytningen mellem teorierne. I forlængelse heraf vil Ross' teorier om *det potentielle rum* samt *den skabende proces* blive præsenteret. Herefter præsenteres et afsnit om *kroppens betydning for læring*, hvortil begreberne *leg*, *læringsglemsel* og *dramaøvelser* vil blive uddybet. Sidst præsenteres teorien om *fællesskabende didaktik*, hvortil teoriens begreb *social eksklusionsangst* vil blive fremhævet.

## Kreative og æstetiske læreprocesser

Kreativitet forstås i dette projekt med afsæt i Tanggaards definition som: ”den sociale omsættelse af gode ideer”. Hun beskriver kreative læreprocesser som processer, der opstår i situationer, hvor kendte rutiner bryder sammen, og hvor der opstår behov for at handle anderledes. Kreativ undervisning handler derfor ikke om én bestemt metode, men om at skabe rum for, at elever kan være fagligt skabende (Tanggaard, "Nød lærer nøgen kvinde at spinde" Om karakteristika ved kreative læringsmiljøer, 2009).

Centrale forudsætninger for kreative læreprocesser er både frihed og form. Tanggaard fremhæver, at undervisningen gerne må tage udgangspunkt i elevernes egen livsverden, men at kreative evner også udvikles gennem gentagelse og mødet med det fremmede og ukendte. Den kreative læreproces kræver både tryghed og forstyrrelse, og ikke mindst et praksisfællesskab, hvor eleverne oplever: ” (...) at deltage i en læringspraksis, hvor det at få og realisere nye idéer værdsættes og belønnes (...)” (Tanggaard, 2009, s. 55). Det er derfor essentielt, at man som lærer gør sig tanker om at skabe et rum, hvor det er rart og trygt at give udtryk for sine ideer og tanker.

Da kreative læreprocesser i høj grad beror på at kunne bearbejde og udtrykke sansende indtryk, bliver den æstetiske læreproces naturligt relevant at inddrage. Hvor den kreative læreproces handler om at skabe ideer, som er relevante i en given social praksis, handler den æstetiske læreproces om at erfare, sanse, fortolke og formgive indtryk gennem et æstetisk medie. Austring og Sørensen definerer en æstetisk læreproces som en *læringsmåde*, hvor man: ”via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden” (Austring & Sørensen, 2006).

Den æstetiske mediering fungerer som bro mellem sansning og erkendelse - ikke kun for individet, men også i fællesskabet. Professor i pædagogisk filosofi Hansjörg Hohr inddrager her sin forståelse af *den æstetiske erkendelsesproces* som en grundlæggende del af vores socialisering: Vi bearbejder oplevelser ved at udtrykke

dem æstetisk. Det æstetiske bliver ikke blot form, men også et middel til at forstå og forankre det levede. Den æstetiske mediering skaber en ny viden, både for den enkelte og for det kollektiv og den kontekst, som aktøren deltager i (Sørensen, 2015). Når æstetiske udtryk deles i et undervisningsfællesskab, opstår det, kommunikationsforsker Niels Lehmann, betegner som en *socialæstetiske praksis*. Et rum for meningsforhandling, hvor forskellige perspektiver mødes, brydes og skaber ny forståelse. Her bliver det æstetiske en fælles måde at begribe, udforske og sanse verden på. Lehman beskriver det som en paraply for flerhed, hvor kunst og kultur bringes i spil i et forsøg på at skabe mening i det, der ellers kan virke uforståeligt eller fremmed (Buhl, 2019).

Både kreative og æstetiske læreprocesser fremhæver vigtigheden af refleksion, sansning og handling - ikke som lineære faser, men som sammensmeltede dele af en dynamisk læringsrejse. De æstetiske erfaringer kan ofte være udgangspunkt for kreativ handling. Austring og Sørensen peger på, hvordan æstetisk læring fremmer personlig og intellektuel vækst gennem sanselig og refleksiv deltagelse. Ligeledes ser Tanggaard kreativitet som en proces, hvor man skaber noget nyt, og her kan den æstetiske læringsmåde være med til at udløse denne kreativitet. Et gennemgående tema i begge læringsformer er betydningen af kroppen og sanserne. Tanggaard beskriver, hvordan kreativitet udfordrer vores vante tankemønstre, mens Austring og Sørensen peger på, hvordan æstetiske oplevelser aktiverer vores krop og følelser. I begge tilfælde er der tale om meningsskabelse, der udspringer af handling og oplevelser, og som kan føre til nye erkendelser og fælles forståelser. Det kreative og det æstetiske er således ikke modsætninger, men hinandens forudsætninger. Når elever engageres gennem æstetisk sansning og inviteres til at skabe, udtrykke og dele, opstår læring, der både personlig, faglig og fællesskabsorienteret.

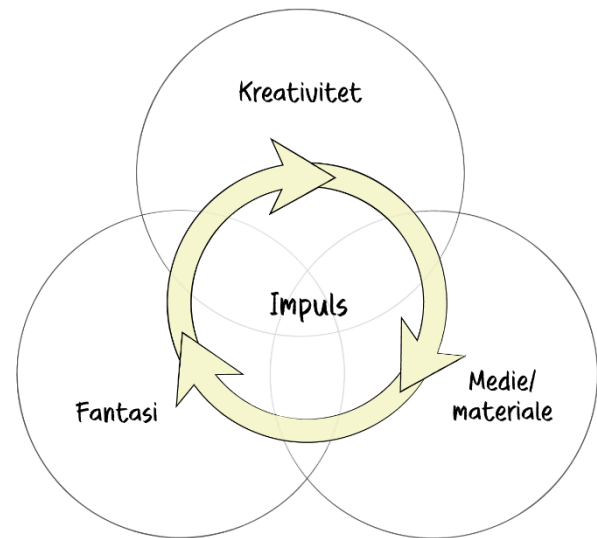
## Det potentielle rum

For at uddybe tanken om det af at skabe et trygt rum for den ovennævnte kreative læreproces, inddrages Ross' teori om *det potentielle rum*. Det potentielle rum er legens og den æstetiske læringsmådes domæne. I dette rum får individer mulighed for at udtrykke sig og dele deres *subjektviden*, som er den enkeltes oplevelse og fortolkning af den ydre verden. Imens *objektviden* er den viden, der er fælles for alle, og derved uafhængigt af vores følelser og tanker. Det potentielle rum beskrives her som et fristed, hvor den objektive verden, møder den subjektive verden, og hvor samspilspartnere konsekvensfrit kan eksperimentere med og tilegne sig en forståelse af både den ydre og indre verden (Austring & Sørensen, *Æstetiske læreprocesser i psykologisk kontekst*, 2006).

## Den skabende proces

Ross beskriver *den skabende proces* som dét at omsætte sine indtryk af verden til medierede udtryk (Austring & Sørensen, Æstetik og uddannelsestænkning, 2006).

Processen består af fire grundelementer: *fantasi*, *kreativitet*, *medie* og *impuls*. Indtryk skaber impulser, som vækker følelsesladede mentale billeder. Gennem fantasien formes disse ideer, der udtrykkes kreativt via et medie f.eks. teater, skulptur eller musik. Fantasi er tænkt som indre billeddannelse, mens kreativitet handler om at realisere ideer i samspil med mediets teknikker og metoder. Den skabende proces er derfor dynamisk og kontinuerlig (Austring & Sørensen, 2006).



## Kroppens betydning for læring

Som nævnt i begrebsafklaringen, vil der blive præsenteret nogle teorier og grundlæggende tanker om kroppens betydning for læring i dette afsnit. Ifølge fænomenolog Maurice Merleau-Ponty er kroppen konstant i et samspil med verden. Nyere hjerneforskning viser, at krop, hjerne og omgivelser er en uadskillelig enhed, og at kropslige og sanselige erfaringer er grundlag for sprog, abstraktion og sociale relationer. Den æstetiske læringsmåde er her en forudsætning for børn og unges udvikling (Fredens, Forord, 2018). Fredens nævner i den forbindelse den *enaktive tilgang*, som er en handleorienteret konstituering mellem individ og situation. Med andre ord handler denne tilgang om, at man aktivt opbygger forståelse af verden gennem kropslig handling (Fredens, Hjernen på hovedet - et nyt syn på børns læring, 2018). Den enaktive tilgang bliver yderligere sat i forbindelse med den æstetiske læringsmåde, og de oplevelser, man får herigennem, har betydning for den kognitive udvikling i hjernen (Fredens, Multimodal læring, 2018). Ifølge Høhr er grundlaget for den æstetiske læringsmåde både kropslig, sanselig og helhedsorienteret. Den skal forstås i vid forstand som: ”aktiviteter, hvor mennesket aktivt gennem symbolske formsprog som tegning, rolleleg, sang, dans og teater fortolker sine oplevelser og kommunikerer om sig selv og verden” (Austring & Sørensen, Æstetik og læring, 2006). Fredens argumenterer for, at det handler om at være fuldt ud optaget af, det man laver, som f.eks. en overvældende naturoplevelse, eller når børn er opslugt af fantasifuld leg (Fredens, 2018). Den æstetiske læringsmåde tager derved allerede sit udspring i den tidlige barndom, og fortsætter tilsvarende som primær erkendelsesvej resten af livet (Austring & Sørensen, 2006).

## Leg og læringsglemsel

I forlængelse af ovenstående betragtninger om kroppens betydning for læring, dykkes der ned i begreberne *leg* og *læringsglemsel*. Leg er centralt for børns læring, fordi den foregår på deres egne præmisser. Ifølge filosof Frederich Schiller rummer mennesker en medfødt "legedrift", hvor følelser og forstand forenes og kommer til udtryk gennem æstetiske udfoldelse (Austring & Sørensen, Drivkræfter bag æstetisk virksomhed, 2006). Psykologen Lev Vygotsky understreger, at barnet i legen bevæger sig "et hoved højere end sig selv" dvs. ind i zonen for nærmeste udvikling. I denne zone styrkes både tænkning og sociale kompetencer (Sommer, 2024). Legen aktiverer divergent tænkning, som er evnen til at tænke kreativt og skifte perspektiv - hvilket spiller en væsentlig rolle i kreative læreprocesser (Fredens, Hjemme og i børnehaven, 2018).

I forbindelse med ovenstående giver det mening at inddrage Tanggaards begreb læringsglemsel: det, at læring bedst opstår, når vi glemmer, at vi er i gang med at lære. Hun fremhæver vigtigheden af at lade sig opsluge og fordybe sig i noget meningsfuldt. Læring sker ofte "bag om ryggen" på os - og ved netop at give plads til fordybelse og nysgerrig leg, vinder vi nye indsigter (Tanggaard, Læringsglemsel, 2018).

## Dramaøvelser

For at indsnævre ovenstående teoretiske tanker og overvejelser til lige netop dét at udsætte elever for kropslige aktiviteter bestående af *dramaøvelser*, inddrages nogle af Fredens pointer. Han fremhæver, at vores sansning er multisensorisk, så selvom en bestemt kunstnerisk retning fremhæver én eller flere sanser frem for andre, vil de andre sanser også undersøge og bidrage til oplevelsen. I forbindelse med en kunstnerisk retning som drama, vil der opstå en samtidighed af sansninger. Fredens beskriver til slut i bogen:

Drama stimulerer og former æstetisk udvikling med sin kunstneriske tilgang. Drama gør det muligt for både individ og grupper at udforske ideer og følelser, og via dramatiske aktiviteter bruger og undersøger børn og unge deres nuværende viden til at udvikle ny viden. Hvor skoleindlæring er faktaorienteret, kan drama hjælpe eleverne med at reframe deres viden med nye perspektiver til en større forståelse af sig selv og andre. (Fredens, 2018, s. 281)

De norske dramapædagoger Kari Mjaaland Heggstad og Katrine Heggstad gør i deres fælles bog "7 veier til drama" et forsøg på at definere, hvad pædagogisk drama kan være:

Drama innebærer medskapende oplevelse og læring. Gjennom kropp og stemme, fantasi og forestillingsevne identifiserer vi oss med figurer og situasjoner. Vi veksler mellem spontanitet og struktur. Vi skaper og omskaper form og reflekterer over hendelser og handlinger både i og utenfor spill. Vi lærer og uttrykker oss på nye måter. (Heggstad & Heggstad, 2022)

De argumenterer for, at læringspotentialet er stort i netop dramaøvelser, da drama aktiverer hele det menneskelige læringsregister - det affektive, det æstetiske, det fysiske, det kognitive og det sociale

(Heggstad & Heggstad, 2022). Dette leder til hypotesen: Kropslige dramaøvelser styrker elevernes skabende proces og fællesskab. Af den grund vil teorien om fællesskabende didaktik blive uddybet som det sidste i dette teori afsnit.

## Fællesskabende didaktik

Madsen beskriver, at *fællesskabende didaktikker* handler om at samtænke undervisning, faglighed, samt elevernes sociale kompetencer og klassens sociale liv. Hun skriver: ”Fællesskabende didaktikker handler om, at læreprocesser og aktiviteter inddrager og samler eleverne, og det faglige indhold bliver det fælles tredje, altså det man er sammen om” (Madsen C. , 2014, s. 62). I begrebsafklaringen blev begrebet fællesskab afklaret, men i denne forbindelse fremhæves begrebet *fællesskabende*, da dette skaber en mulighed for at forstå fællesskaber som noget mere processuelt, hvor ”det fælles” forstås som et fænomen, der kan udvikles, forandres og vedligeholdes. Når man kobler dette sammen med *didaktik*, er det med fokus på, at undervisningens mål, indhold og metoder proaktivt skal samle eleverne om det faglige indhold som værende *det fælles tredje* (Madsen C. , 2014).

I forbindelse med fællesskabende didaktikker, giver det mening at inddrage konceptet *social eksklusionsangst*, da dette kan bruges til at forstå de mekanismer, som kan være på spil i et fællesskab, hvor angsten for eksklusion er dominerende. Vi har som mennesker et grundlæggende behov for at høre til i et fællesskab. Hvis vi føler os i risiko for at blive skubbet ud af dette, kan en midlertidig lindring for denne eksklusionsangst være at forsøge at minimere andres betydning i fællesskabet. Klasser eller grupper der er ramt af social eksklusionsangst, kan opleves som urolige elever, der udviser modstand mod undervisningen. Her kan man forstå disse mekanismer som en uformel måde at skabe fællesskab på i grupper, når deltagerne mangler noget at være fælles om (Madsen C. , 2014).

## Analyse

I denne analyse ønskes der at opnå dybere forståelse af, hvordan kropslige dramaøvelser kan styrke elevernes kreative læreproces og bidrage til fællesskabet. Analysen tager afsæt i det empiriske data, der er indsamlet gennem deltagende observation, videooptagelser, praksiscases samt et fokusgruppeinterview.

Undersøgelsen er forankret i forståelsen af læring som en helhedsorienteret proces, hvor krop, hjerne og omgivelser spiller sammen med afsæt i Fredens *theory of the embodied mind* og den enaktive tilgang. Kroppen ses ikke blot som et redskab, men som en aktiv medskabende af erkendelse og læring gennem handling og sansning.

Analysen er struktureret omkring to centrale spor, som afspejler projektets problemformulering:

1. Hvordan de kropslige øvelser påvirker elevernes kreative læreproces

## 2. Hvordan øvelserne bidrager til klassens fællesskab

Derudover fremhæves betydningen af sprogliggørelse og refleksion som en løbende meningskabelse før, under og efter dramaøvelserne. Som afrunding på analysen uddybes samspillet mellem kreativitet og fællesskab - for herefter at lede videre til handleperspektiver.

Observationerne kobles løbende med de centrale teoretiske begreber: kreative og æstetiske læringsprocesser (Tanggaard, Austring og Sørensen), det potentielle rum og den skabende proces (Ross), fællesskabende didaktik (Madsen) samt den enaktive læringstilgang (Fredens).

Men før der gås i dybden med disse spor, gives her et kort oprids af relevante analysepointer fra bilagene (jf. bilag 7), for at give læseren en indledende forståelse af det empiriske grundlag:

- Praksiscase: "Tættere på hinanden" (Bilag 1) viser, hvordan en kropslig øvelse kan aktivere fagligt stof gennem sansning og bevægelse. Øvelsen tydeliggjorde dog også, at tryghed og tydelig facilitering er nødvendige, da flere elever udviste utryghed. Alligevel blev oplevelsen af klemthed/trængsel en erindring, som eleverne senere trak på i deres kreative arbejde.
- Praksiscase: "Zip, Zap, Zup - Boing" (Bilag 2) fremhæver, hvordan en kendt og legende øvelse skabte grin, samhørighed og kropsligt nærvær. *Boing*-effekten udviklede sig til et fælles tredje, som både forenede eleverne og muliggjorde spontan deltagelse.
- Fokusgruppeinterview (Bilag 4) viser, at eleverne har svært ved at sætte ord på deres oplevelser med dramaøvelserne, men samtidig bærer på stærke kropslige og følelsesmæssige indtryk. Deres udsagn rummer både skepsis og anerkendelse, afhængigt af øvelsens form og kontekst.
- Praktiklærerens observationer og vurdering (Bilag 5) understøtter dramaøvelsernes potentiale som en positiv opstart på billedkunstundervisningen. Hun observerer øget energi, glæde og samarbejde i billedkunsttimen efter øvelserne. Dog pointeres vigtigheden af differentieret facilitering for at sikre tryghed for alle.
- Procesbilleder fra undervisningsforløbet (Bilag 6) dokumenterer, at eleverne arbejdede kreativt, idégenererede og lod sig inspirere af hinanden. Dette peger på en praksis, hvor kreativitet og fællesskab smelter sammen, og hvor sanselige erfaringer fra dramaøvelserne lever videre i det kreative arbejde.

Disse overordnede pointer danner det empiriske afsæt for den følgende analyse, hvor de to spor udfoldes.

Målet med analysen er ikke at finde ét entydigt svar, men at skabe en nuanceret forståelse af, hvordan de kropslige dramaøvelser kan muliggøre rum for læring og meningsfuld deltagelse blandt eleverne.

## Kropslige dramaøvelsers betydning for elevernes kreative læreproces

Elevernes kreative udvikling i forløbet kan anskues gennem flere dimensioner: Ross' skabende proces, æstetisk mediering og begrebet læringsglemsel. Disse tilbyder hver deres blik på, hvordan dramaøvelser understøtter elevernes evne til at skabe, sanse og engagere sig i læringen.

I forbindelse med øvelsen "Zip, Zap, Zup - Boing" opstår en umiddelbar, legende energi blandt eleverne. De får impulser fra hinanden, reagerer spontant og griner sammen. Disse elementer er ifølge Ross begyndelsen på den skabende proces: indtryk → impuls → fantasi → idé → æstetisk udtryk:

"Når der sker en fejl, grines der i cirklen... Praktikanten minder eleverne om boing-effekten, og der opstår en sjov måde at udtale *boing*'et på..." (Bilag 2)

Eleverne igangsætter en skabende proces i samspil - ofte ubevidst. Det legende element åbner for en friere omgang med ideer og impulser, hvor kroppen hér er den bærende aktør. Herfra følger næste perspektiv: æstetisk mediering.

I øvelsen "Tættere på hinanden" skabes en kropslig og sanselig erfaring af at befinde sig i et trængt rum. Denne oplevelse fungerer som en æstetisk mediering, hvor eleverne ikke blot hører om emnet, men fysisk erfarer det. Gennem bevægelse, lyd og stilhed opnår de en kropslig fornemmelse af *tiny house* - temaet, som efterfølgende bearbejdes i arbejdet med arkitekturmodellerne. Lærerens observationer viser, at denne oplevelse skabte et indtryk, der levede videre hos eleverne:

"Fire uger efter øvelsen: Klassens lærer opfanger at eleverne igen snakker om tranghedsfornemmelse og at eleverne stadigvæk kan huske denne" (Bilag 5).

Disse observationer understøtter, at æstetiske erfaringer kan lagres som kropslige erindringer og omsættes til kreativ handling. Når eleverne får mulighed for at sanse og fortolke indtryk, skabes der grobund for refleksion - men nogle af de stærkeste kreative øjeblikke opstår netop, når refleksionen træder i baggrunden. Dette bringer os til begrebet *læringsglemsel*.

Under "Zip, Zap, Zup - Boing" ses tydelige tegn på læringsglemsel: Øvelsen opleves som en leg, og eleverne glemmer, at de "lærer". Tanggaard beskriver dette som et udtryk for dyb deltagelse, hvor læring sker bagom bevidstheden:

"Elev 2: Det var sjovt med zip zap og boing – fordi det var en leg" (Bilag 4).

Læreren observerede:

"Der opstår en samhørighed – et fælles grin og koncentration" (Bilag 5).

Den spontane energi og det fælles grin skaber flow og leg, hvor eleverne slipper kontrollen og hengiver sig til processen. Ifølge Ross og Tanggaard opstår nye indsigter og kreative ideer netop i denne hengivelse.

Klassens lærer bemærker desuden, at nogle grupper efterfølgende udviser positiv kommunikation omkring deres valg i projektarbejdet:

”Nogle grupper havde efterfølgende en positiv kommunikation omkring deres valg ang. deres arkitekturmodel. De fandt løsninger sammen” (Bilag 5).

Dette indikerer, at øvelserne har haft positiv betydning for elevernes videre kreative arbejde. Også procesbillederne (Bilag 6) viser, hvordan eleverne løbende lader sig inspirere af hinandens materialevalg, teknikker og ideer. På den baggrund kan det argumenteres, at dramaøvelserne ikke har været hæmmende, men tværtimod gavnlige for elevernes kreative udfoldelse.

Det kreative potentiale i øvelserne hænger uløseligt sammen med det sociale samspil. Derfor rettes fokus nu mod dramaøvelsernes betydning for fællesskabet.

## Kropslige dramaøvelsers betydning for klassens fællesskab

Fællesskab opstår ikke automatisk - det skal opbygges og næres. Dette afsnit undersøger, hvordan dramaøvelserne gav anledning til fælles oplevelser, dynamikker og refleksioner, der både samlede og udfordrede elevgruppen.

Dramaøvelser skaber situationer, hvor eleverne mødes om et fælles tredje - en ramme, hvor de kan være sammen på tværs af deres vante relationer. Særligt *boing*-effekten i ”Zip, Zap, Zup - Boing” bliver et fælles referencepunkt, som eleverne griner af og gentager både under og efter øvelsen:

”Især én af drengene laver boing’et på en speciel måde en del gange i træk og eleverne griner med ham. Efterfølgende efterligner flere elever den måde at lave ”boing’et” på” (Bilag 2).

Under fokusgruppeinterviewet observeres det at:

”Alle tre deltagere gentager lyden ”Boing” fra den tidligere øvelse og griner” (Bilag 4).

Dette illustrerer, hvad Madsen betegner som *det fælles tredje*, og hvad Lehmann beskriver som en *socialæstetisk praksis*: en kropslig og meningsfuld fælles erfaring, som alle kan deltage i. Den skaber tilhørsforhold og kollektiv betydning.

Men med et fælles tredje følger også en risiko for udelukkelse. Derfor er det vigtigt at undersøge de underliggende sociale mekanismer og relationer, der viste sig i øvelserne.

Øvelsen ”Tættere på hinanden” synliggør, hvordan sociale dynamikker og elevs forskellige tryghedsniveauer spiller ind:

”Tre piger stiller sig i hjørnet (...) flere bryder ud i grin” (Bilag 1).

Lærerens observationer bekræfter dette:

”De stille elever holdt sig i udkanten og havde svært ved at deltage i øvelsen” (Bilag 5).

Her viser elevernes adfærd tegn på det, Madsen betegner som social eksklusionsangst - en uro og tilbageholdenhed, når fællesskabet føles utrygt eller uoverskueligt. Elevernes egne refleksioner bekræfter dette:

”Elev 3: Men det var også bare sådan, at da vi legede den leg, gik vi efter de samme personer i en rundkreds. Man gad ikke at blande sig med de andre” (Bilag 4).

Disse iagttagelser peger på, at fællesskab ikke nødvendigvis styrkes ved en øvelse i sig selv, men afhænger af konteksten og måden hvorpå den faciliteres. Netop her bliver Ross' begreb *det potentielle rum* centralt.

Ifølge Ross opstår det potentielle rum, når elever tør udtrykke både subjektiv og fælles forståelse i en tryk ramme. I ”Tættere på hinanden” var trygheden endnu ikke opbygget, da øvelsen blev placeret tidligt i forløbet. Til gengæld antyder ”Zip, Zap, Zup - Boing”, at et potentielt rum faktisk opstod. Eleverne kendte øvelsen, var trygge ved hinanden og der var plads til spontanitet og leg.

Disse forskelle peger på, at gentagelse og gradvist opbygget tryghed er afgørende for at skabe meningsfulde fællesskaber gennem kropslige aktiviteter. Netop gennem gentagelse af øvelserne, smelter det kreative engagement og det sociale samspil sammen.

Både de kreative og de fællesskabende processer flettes tæt sammen i forløbet. Elevernes kreative engagement og relationelle samspil er nært knyttet til at sætte ord på, det de oplever. At sætte ord sin oplevelse er ikke kun vigtig for refleksionens skyld, men også for at forandre læring og styrke det sociale fællesskab. Når elever får mulighed for at dele tanker, fornemmelser og indtryk, skabes forbindelse mellem deres individuelle oplevelser og gruppens fælles forståelse.

Derfor bliver det relevant at rette fokus mod sprogliggørelse og refleksion, som en integreret del af læreprocessen, både i og omkring dramaøvelserne.

## Sprogliggørelse og refleksion som løbende meningsskabelse

En gennemgående iagttagelse i det empiriske materiale er, at flere elever har svært ved at sætte ord på deres oplevelser med dramaøvelserne. Det ses særligt i fokusgruppeinterviewet, hvor mange svar er korte, tøvende eller ledsaget af grin og usikkerhed.

### Hvad skal der til for at det er sjovt?

Elev 2: ”I dont know” (Bilag 4).

Udsagnet mf. peger på, at eleverne mangler et fælles sprog for det, de sanser - og for dét, som opstår i kroppen, før det når op til tanken. Men refleksion behøver nødvendigvis ikke være noget, der først sker bagefter. Gennem den æstetiske læringsmåde - og særligt med afsæt i Fredens og Tanggaards perspektiver - kan refleksion også forstås som en løbende, kropslig forankret proces.

Eleverne mærker, justerer og responderer, mens de deltager. Når de aflæser hinandens bevægelser, reagerer på musikens stemning eller griner sammen over *boing'et*, er det udtryk for en sanselig meningskabelse i praksis.

Her bliver underviserens rolle ikke blot at facilitere selve øvelsen, men også at åbne op for små refleksionsrum. Det kan være simple spørgsmål som:

- "Hvordan føltes det?"
- "Hvad lagde du mærke til?"
- "Hvordan påvirkede det fællesskabet?"

Når eleverne får støtte til at sætte ord på deres oplevelser, bliver det æstetiske og kropslige ikke kun individuelle erfaringer, men en del af en fælles, situeret læreproces. Det, der ellers forblev tavst eller blot kropsligt erfaret, får mulighed for at blive delt, forankret og bearbejdet i fællesskabet.

På den måde får eleverne mulighed for at forholde sig til hinandens valg og oplevelser, og måske deres eget videre arbejde bliver styrket og endnu mere initiativrigt. Her er det vigtigt, at underviseren er bevidst om, at måden hvorpå man spørger ind til elevernes proces, har stor betydning for, hvordan de husker og forstår den bagefter.

Denne mulighed for sprogliggørelse fungerer som et bindeled, der forbinder elevernes individuelle oplevelser med hinanden og med det fælles læringsrum. Det viser, hvordan kreativitet og fællesskab ikke er to adskilte processer, men dybt forbundne. Det bliver særligt tydeligt i det kommende afsnit, hvor samspillet mellem de to undersøges.

## Samspillet mellem kreativitet og fællesskab

Analysen viser, at kreativitet og fællesskab ikke er modsætninger. Tværtimod styrker de hinanden i det praksisnære arbejde med kropslige dramaøvelser. Når eleverne gennem leg og sanselige aktiviteter får impulser og indtryk fra hinanden, opstår der ikke kun nye idéer, men også nye forbindelser.

Dette ses f.eks., når *boing'et* fra "Zip, Zap, Zup - Boing" bliver en fælles reference og fungerer som et kropsligt og emotionelt *fælles tredje*. Det er ikke blot en sjov lyd, men et symbol på fælles deltagelse, på spontanitet og accept - et lille stykke fællesskab, der binder dem sammen. Den æstetiske mediering og de kreative impulser udspiller sig i et fælles rum. Her arbejder eleverne ikke kun med form og idé, men også med hinanden.

Samtidig viser ”Tættere på hinanden”, hvordan elevernes kroppe spejler og påvirker hinanden i øjeblikket - og hvordan de gennem øvelsen bearbejder et fagligt tema (trængsel) både individuelt og kollektivt. Fællesskabet skaber tryghed, som gør det muligt at være kreativ, og kreativiteten giver plads til, at nye former for fællesskab kan opstå. I den forstand kan man se kropslige dramaøvelser som en bro mellem faglighed og social læring, og mellem det individuelle og det kollektive.

Alt dette kræver dog, at øvelserne faciliteres bevidst og kontinuerligt. Der skal være tid og plads til, at eleverne både kan udvikle deres kropslige udtryk og deltage i en fælles praksis. Når dette lykkes, opstår der ikke blot mere engagerede og kreative elever, men også stærkere og mere inkluderende fællesskaber. Med dette samspil in mente bevæger vi os fra analysen over i handleperspektivet. Her undersøges, hvordan man som underviser konkret kan arbejde med at styrke forbindelsen mellem kreativitet og fællesskab gennem kropslige dramaøvelser.

## Handleperspektiv

Analysen har vist, at kropslige dramaøvelser har potentiale til både at understøtte kreative læreprocesser og styrke fællesskabet - men det kræver en bevidst pædagogisk og didaktisk indsats. Øvelsernes skal indlejres i rammer, hvor tryghed, gentagelse og refleksion vægtes.

Et centralt handleperspektiv omhandler *underviserens position som facilitator*. Med inspiration fra Krøgholts tre faciliteringsgreb bør underviseren veksle mellem roller alt efter elevernes tryghedsniveau. I starten kan en spejlende rolle, hvor læreren deltager aktivt, fremme leg og tryghed, mens en mere side-coachende rolle kan støtte elevernes autonomi senere.

Et andet handleperspektiv er *gentagelse og kontinuitet*. Det var først i den afsluttende øvelse ”Zip, Zap, Zup - Boing”, at eleverne for alvor trådte ind i det potentielle rum. Dette understreger nødvendigheden af at arbejde kontinuerligt med dramaøvelser, som en integreret del af undervisningen, og ikke som enkeltstående elementer. Gentagelse skaber genkendelighed, ro og grundlag for kropslig og sproglig udvikling.

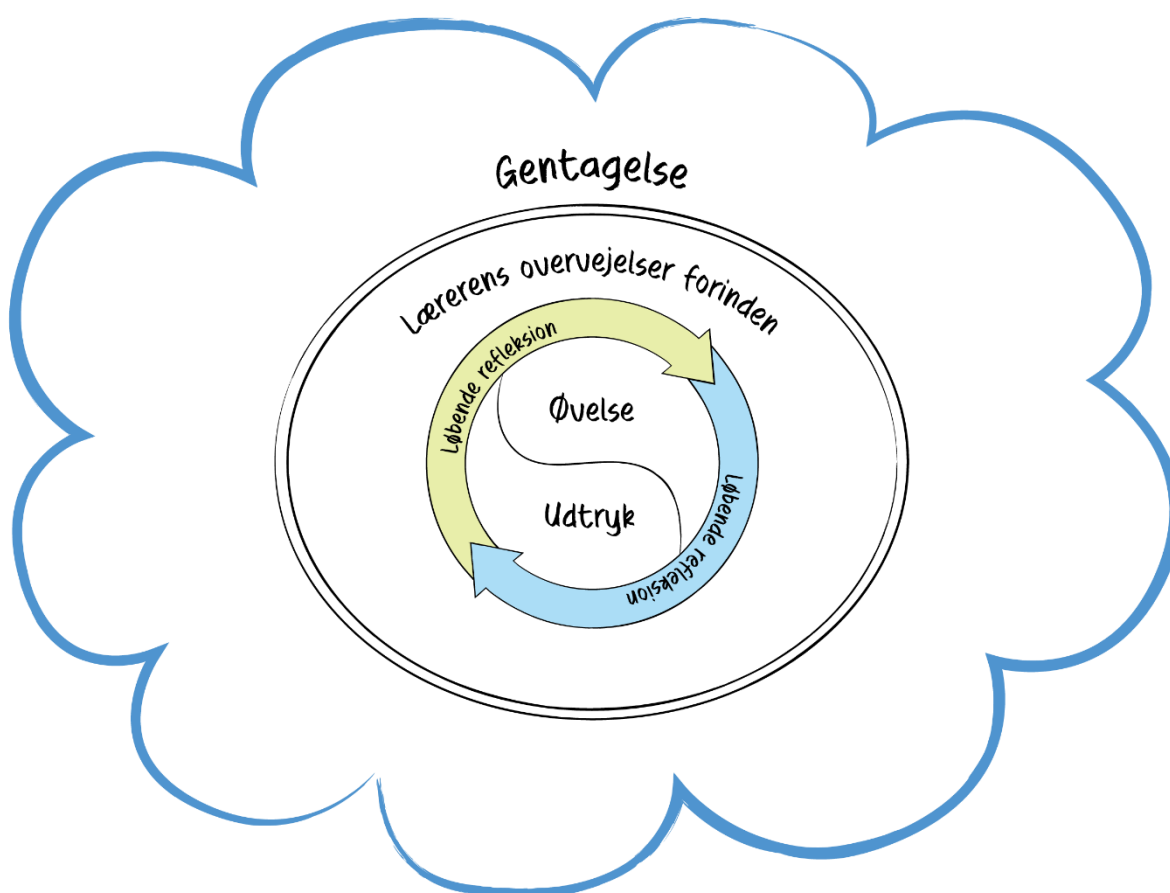
Det tredje handleperspektiv er behovet for et *fælles refleksionssprog*. Undervisningen bør støtte eleverne i at sætte ord på sansninger og erfaringer, ikke kun som evaluering, men som en fælles meningsskabelse før, under og efter øvelserne.

Kort sagt udfoldes dramaøvelsers potentiale bedst, når de indlejres i en tydelig pædagogisk ramme, hvor krop, legen og det sociale samspil får plads og tid, og hvor underviseren tør veksle mellem struktur og spontanitet, mellem styring og deltagelse.

For at samle og operationalisere disse handleperspektiver er udviklet en visuel model: Dramaøvelsesskyen. Modellen tilbyder en struktureret, men fleksibel ramme, der omsætter undersøgelsens centrale indsigter til et konkret didaktisk værktøj.

## Modellen: Dramaøvelsesskyen - en dynamisk model for kropslige og æstetiske læreprocesser

Dramaøvelsesskyen er udviklet som en didaktisk og refleksiv støtte i arbejdet med at integrere kropslige øvelser i undervisningen. Modellen er bygget op af tre koncentriske lag, der tilsammen udgør en dynamisk og cirkulær struktur.



Figur 1: Dramaøvelsesskyen

### Inderste lag: Øvelse og Udtryk

I centrum findes en yin og yang-form, som symboliserer samspillet mellem øvelse og udtryk, forbundet af et processuelt loop: Det, eleverne oplever i øvelsen, påvirker deres udtryk, som igen inspirerer ny praksis.

### **Øvelse - hvad aflæses undervejs?**

I øvelsen er underviseren både aktiv deltager og opmærksom observatør. Refleksion sker ikke først bagefter, men i nuet. Underviseren bør særligt være opmærksom på:

- Deltagelse: hvem deltager - og hvordan? Trækker nogen sig?
- Energi og stemning: Opstår der grin, flow og nærvær - eller uro og tilbageholdenhed?
- Tryghed: Er der tegn på modstand, fnis eller usikkerhed?
- Relationer: Er eleverne opmærksomme på hinanden? Reagerer de i samspil?
- Facilitatorrolle: Er der behov for justering?

Målet er ikke ensartethed, men inkluderende deltagelse.

### **Udtryk - hvad viser sig?**

Udtryk ses i elevens respons - fysisk, følelsesmæssigt og socialt. Det kan observeres både under og efter øvelsen og fungerer som spejl på, hvordan øvelsen er blevet modtaget og bearbejdet. Underviseren bør være opmærksom på:

- Tryghed: Grin, initiativ, nærvær
- Utryghed: Tilbagetrækning, modstand
- Kreativ respons: Kommer elementer fra øvelsen til udtryk i elevernes videre arbejde?
- Refleksion: Kan oplevelsen sættes ord på - individuelt og i fællesskab?

### **Processuelt loop - refleksion i bevægelse**

Loopet beskriver, hvordan læring og meningsgørelse udvikles i vekselvirkning mellem:

- Elevens kropslige erfaringer
- Underviserens observation og justering
- Elevens refleksive sprogliggørelse

Refleksionen sker både i nuet og efterfølgende, hvor eleverne reagerer, mærker og begynder at sætte ord på deres oplevelser. Det kan være kropslige udtryk, små bemærkninger eller spontane spørgsmål, som indgår i en kollektiv bearbejdning.

Underviserens rolle er både at observere og handle:

- Hvornår har eleverne brug for støtte og hvordan?
- Skal jeg justere min facilitatorrolle?
- Hvilke tegn viser, at noget virker? Eller ikke virker?

Underviseren kan desuden støtte elevernes sprogliggørelse gennem åbne refleksionsspørgsmål som:

- Hvordan føles det?
- Hvad lagde du mærke til i rummet?
- Hvad tror du, det gjorde ved stemningen i gruppen?

Loopet er et udtryk for en levende pædagogisk proces, hvor erkendelse og udtryk folder sig ud i samspil mellem krop, sprog, relation og refleksion - båret frem både af elever og underviser.

### **Mellemlag: Lærerens overvejelser forinden**

Omkring yin og yang-figuren ligger en cirkel, der repræsenterer lærerens forberedelser. Underviseren bør overveje:

- Hvilken type øvelse planlægges og er den ny eller velkendt?
- Hvilken stemning og relationel dynamik præger klassen?
- Hvilken facilitatorrolle (spejlende, sidecoachende, kinæstetisk) passer til gruppen?
- Er der faglige mål eller tematiske forbindelser, øvelsen kan knyttes til?

Disse overvejelser skaber fundament for, hvordan øvelsen gennemføres, og hvordan den efterfølgende kan videreudvikles.

### **Yderste lag: Gentagelsens sky**

Hele modellen er omsluttet af en sky, der symboliserer gentagelse. Gennem gentagelse opbygges tryghed, genkendelighed og rytme. Øvelserne bliver ikke isolerede aktiviteter, men en grundrytme i klassens æstetiske og sociale liv

Gentagelse gør det muligt at

- Bygge mod og deltagelse op over tid
- Skabe rammer for refleksion og nysgerrighed
- Forbinde krop, fællesskab og faglig praksis

### **Model i praksis - et konkret eksempel**

I øvelsen ”Tættere på hinanden” trak tre piger sig tilbage til et hjørne og deltog kun afventende. Med *Dramaøvelsesskyen* som refleksionsramme bliver det tydeligt, hvordan modellen kan bruges:

- I øjeblikket: Underviseren aflæser kropslige udtryk og handler f.eks. ved at ændre facilitatorrolle fra sidecoachende til spejlende, eller ved fysisk at nærme sig gruppen og støtte deltagelsen.
- Efterfølgende: Modellen giver anledning til at revurdere forberedelsen. Var øvelsen tilpasset klassens dynamik? Skal formen, tempoet eller musikken justeres næste gang?

Samtidig kan der åbnes for sproglig refleksion med eleverne:

- ”Hvordan var det at være så tæt?”

- ”Hvordan reagerede I - og hvorfor tror I, det føltes sådan?”

Ved at bruge modellen som både planlægningsværktøj, refleksionsredskab og konkret støtte i undervisningen bliver den et dynamisk didaktisk greb, som muliggør løbende justering og udvikling af praksis - med kroppen og fællesskabet i centrum.

## Konklusion

Undersøgelsen viser, at kropslige dramaøvelser kan styrke både elevernes kreative læreprocesser og klassens fællesskab - men kun under visse betingelser. Gennem analysen blev det tydeligt, at elevernes kreative engagement blev styrket, når kroppen og sansningen blev aktiveret som en del af den æstetiske læreproces. Øvelserne gav eleverne mulighed for at erfare fagligt stof kropsligt, som det f.eks. sås i oplevelsen af tranghed i ”Tættere på hinanden”. Denne oplevelse blev senere omsat til kreative udtryk i arbejdet med tiny-houses og viser, hvordan æstetisk mediering kan understøtte og inspirere den kreative proces.

Samtidig viste øvelsen ”Zip, Zap, Zup - Boing” tydeligt, hvordan leg og læringsglemsel kan fungere som adgang til kreativ fordybelse og et styrket fællesskab. Her opstod et fælles tredje, som forbandt eleverne og skabte tryghed og grin - både i øjeblikket og efterfølgende. Observationer og elevudsagn bekræfter, at det netop er i krydsfeltet mellem det æstetiske, det kreative og det sociale, at et særligt læringspotentiale opstår.

Helt centralt står samspillet mellem krop, sansning og relationer. Elevernes engagement og kreative udtryk styrkes, når de får lov til at mærke, bevæge og erfare, før de producerer. I denne sammenhæng fungerer dramaøvelserne som brobygning mellem individuel erkendelse og fælles udtryk. De skaber det, Ross betegner som *det potentielle rum* - et trygt og eksperimenterende læringsmiljø, hvor elever kan udforske, lege og skabe sammen uden frygt for at fejle. Her bliver det sanselige og det sociale nærende for det faglige, og der åbnes læringsrum, hvor elever kan være deltagende, skabende og betydningsfulde.

Tre didaktiske forudsætninger viste sig afgørende for, at denne praksis kan lykkes:

- Tryghed skal opbygges over tid
- Facilitatorrollen skal justeres løbende
- Sproglig refleksion skal tænkes med - før, under og efter øvelserne

Undersøgelsen viser desuden, at gentagelsen af kendte øvelser skaber øget deltagelse og mod. Det peger på, at læring i det kreative og æstetiske felt ikke er lineær, men processuel - og kræver tid, tillid og kontinuitet. Det behøver nødvendigvis ikke tage form af store teaterprojekter, men kan opstå i de små daglige greb, hvor kroppen og det sociale fællesskab gives en aktiv rolle i undervisningen.

Hermed besvares projektets problemformulering: Ja, kropslige dramaøvelser kan styrke elevernes kreative læreprocesser og klassens fællesskab - når de anvendes bevidst og indlejres i en æstetisk, eksperimenterende og inkluderende undervisningskultur.

Det åbner for videre refleksion: Hvordan kan det potentiale, som opstår i det særlige rum, få plads i andre fag og skolekontekster? Dette perspektiv udfoldes i følgende afsnit.

## Perspektivering

De indsigter, der er opnået gennem dette projekt, rækker ud over det konkrete casestudie og den specifikke kontekst i billedkunstundervisningen. Selvom øvelserne i dette tilfælde blev anvendt som opstart, peger resultaterne på et bredere pædagogisk og didaktisk potentiale: Kropslige og æstetiske tilgange kan fungere som døråbnere til et mere sanseligt, eksperimenterende og fælleskabsorienteret læringsrum - ikke kun i kreative fag, men på tværs af fag og aldersgrupper.

I en hverdag præget af præstationsmål og målorientering (Trivselskommissionen, 2025), kan dramaøvelser tilbyde et tiltrængt modspil: Et rum, hvor det er tilladt at fejle, grine og eksperimenterere - og hvor eleverne oplever sig selv som handlende og betydningsfulde deltagere i fællesskabet.

Dramaøvelserne fungerer som en del af en æstetisk og kropslig læringsproces, hvor sansning, samspil og meningsskabelse udvikler sig over tid. Når denne proces gentages og forankres i undervisningen, kan den samtidig tage form af en progression - fra små opvarmningsøvelser til længerevarende forløb, hvor eleverne i fællesskab skaber og formidler noget meningsfuldt.

Handleperspektivets model - *Dramaøvelsesskyen* - kan netop støtte denne bevægelse. Modellen kan anvendes på tværs af fag og klassetrin med justeringer i form og indhold. I danskfaget kunne dramaøvelser bruges som indgang til fortolkning og personkarakteristik; i natur/teknologi som undersøgende praksis; og i historie, samfundsfag og religion som simulation og rolleleg. I indskoling kunne øvelserne kobles til motorisk udvikling og fortælling, mens de i overbygningen kan danne afsæt for refleksion, gruppeprocesser og formidling.

På et mere overordnet plan, peger projektets resultater på behovet for en skolekultur, hvor krop, leg og æstetiske udtryksformer anerkendes som ligeværdige læringsveje. Det kræver nødvendigvis ikke opsætning af store projekter - men en vilje til at gentænke, hvordan undervisning begynder. Det handler om at turde værdsætte det, der ikke altid kan måles: modet, nysgerrigheden, stemningen, det fælles grin - og den langsomme opbygning af tillid og tryghed, som gør det muligt at skabe noget sammen.

## Litteraturliste

- Andersen, A. A. (9. marts 2023). *Hjerneforsker: Kropslig og kreative udfoldelse er nøglen til læring. Det er fatalt, at vi har smidt den væk*. Hentet fra Socialt indblik: <https://www.socialtindblik.dk/hjerneforsker-kropslig-og-kreativ-udfoldelse-er-noeglen-til-laering-det-er-fatalt-at-vi-har-smidt-den-vaek/>
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). Drivkræfter bag æstetisk virksomhed. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 127-137). Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). Et nutidigt æstetikbegreb. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 44-76). Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og læring - Grundbog i æstetiske læreprocesser* (s. 77-107). Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og uddannelsestænkning*. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 144-154). Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetiske læreprocesser i psykologisk kontekst*. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og Læring - Grundbog for æstetiske læreprocesser* (s. 108-125). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 15-23). Hans Reitzels Forlag.
- Buhl, M. (2019). 4. At lære gennem æstetisk praksis. I P. Brodersen, *Det lærende menneske : at lære på forskellige måder* (s. 97-116). København: Hans Reitzels Forlag.
- Craft, A. (2015). 13. Possibility thinking - From what is to what might be. I R. Wegerig, L. Li, & J. C. Kaufman, *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (s. 153-183). London and New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- Daugbjerg, M. (6. November 2023). *Debat: Lad os få mere drama ind i folkeskoleudspillet*. Hentet fra Skolemonitor: <https://skolemonitor.dk/debat/art9604035/Lad-os-f%C3%A5-mere-drama-ind-i-folkeskoleudspillet>
- Fredens, K. (2018). Forord. I K. Fredens, *Læring med kroppen forrest* (s. 7-11). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K. (2018). Hjemme og i børnehaven. I K. Fredens, *Læring med kroppen forrest* (s. 221-234). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K. (2018). Hjernen på hovedet - et nyt syn på børns læring. I K. Fredens, *Læring med kroppen forrest* (s. 15-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K. (2018). Multimodal læring. I K. Fredens, *Læring med kroppen forrest* (s. 169-174). København: Hans Reitzels Forlag.

- Fredens, K. (2018). Udeskole. I K. Fredens, *Læring med kroppen forrest* (s. 275-282). København: Hans Reitzels Forlag.
- Glăveanu, V. P. (2020). 8. Pedagogies of the Possible. I V. P. Glăveanu, *The Possible: A Sociocultural Theory* (s. 173-199). Oxford University Press.
- Heggstad, K. M., & Heggstad, K. (2022). Drama - et kunstfag. I K. M. Heggstad, & K. Heggstad, *7 veier til drama - Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (s. 17-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Kapitel 12: Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 281-308). Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P. S. (2010). Fællesskab i forandring. I U. Liberg, & C. Schou, *Fællesskab i forskellighed - Specialisering og det fælles i pædagogisk arbejde* (s. 25-48). København: Akademisk Forlag - et forlag under Lindhardt og Ringhof Forlag.
- Krøgholt, I. (2018). *Skolen i lære på teatret - Mod krop og drama i danskfaget*. Aarhus Universitet.
- Krøgholt, I. (2021). Faciliteringens dramaturgi i affektive rum. *Journal for Research in Arts and Sports Education Vol. 5 No. 2.*, s. 73-87.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterview. *Nordisk Pedagogik*, s. Vol. 25 3-15.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). 7. Udførelse af et interview. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 177-196). København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, C. (2014). Kap. 6: Fælleskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer. *Det postmoderne lederliv Vol. 5*, s. 62-71.
- Madsen, C. D. (2022). Fælleskabende didaktik som afsæt for praksisudvikling. I H. Rabøl Hansen, & T. Nørregaard Rasmussen, *Fælleskabende didaktikker* (s. 67-82). Aarhus: KvaN.
- Mardahl-Hansen, T. L., & Tybjerg, G. (2024). Relationer og fællesskaber. I K. B. Kousholt, & T. L. Mardahl-Hansen, *Læreren som udforskende praktiker - Pædagogisk-psykologiske perspektiver på det lærerfaglige arbejde* (s. 108-139). Hans Reitzels Forlag.
- Martin, J. (4. Oktober 2004). *Drama improve pupils' self-esteem, study finds*. Hentet fra The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2004/oct/06/schools.primaryeducation>
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020). Kapitel 2: Forskningsmæssige positioner og traditioner. I M. Mottelson, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 48-52). Hans Reitzels Forlag.
- Ottosen, M. A. (2022). *Børn og unge i Danmark - Velfærd og trivsel 2022*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings og Analysecenter for Velfærd.
- Pjenggaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - en håndbog* (s. 61-80). København: Hans Reitzels Forlag.

- Præstegaard, J., & Nørby, S. B. (2016). 8. Fokusgruppeinterview. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 152-171). Hans Reitzels Forlag.
- Raudaskoski, P. (2020). Kapitel 4: Observationsmetoder (herunder videoobservation). I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 117-136). Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (3. november 2024). *Leg*. Hentet fra Lex - Danmarks Nationalleksikon: <https://lex.dk/leg>
- Szulevicz, T. (2020). Kapitel 3: Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 97-116). Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven Ph.d. afhandling*. Aarhus Universitet - Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Tanggaard, L. (2009). "Nød lærer nøgen kvinde at spinde" Om karakteristika ved kreative læringsmiljøer. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (s. 55-74). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Aarhus: Klim.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2009). En kreativ skole. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (s. 13-25). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Thyrring Engsig, T. (2017). Kapitel 6: Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I T. Thyrring Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-180). Hans Reitzels Forlag.
- Trivselskommissionen. (2025). *Baggrundsrapport: Status på trivslen blandt børn og unge*. København K: Trivselskommissionen.
- Wind, G., & Pécseli, B. (2016). 9. Antropologisk feltarbejde. I S. Glasdam, G. Riis Hansen, & S. Pjenhaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 172-190). Hans Reitzels Forlag.

## Bilag

### Bilag 1: Praksis case af dramaøvelsen: Tættere på hinanden

Timen er startet og praktikanten fortæller at eleverne skal stille sig ned i det ene hjørne af lokalet, hvor der er tapet en firkant på gulvet. Firkanten udgør det nye rum, som eleverne skal bevæge sig rundt i under øvelsen.

Praktikanten præsenterer eleverne for øvelsen:

*"I skal bevæge jer rundt imellem hinanden inden for disse 4 linjer. I skal konstant være i bevægelse og gå rundt imellem hinanden"*

Praktikanten går ind mellem eleverne og viser hvordan man bevæger sig mellem hinanden

*"I skal følge takten til den musik der bliver sat på. Man må ikke tale med hinanden, og gulvet må ikke tippe. Tænk på gulvet som en tømmerflåde - lige nu står I alle i den ene side af tømmerflåden"*

Praktikanten peger på elevgruppen der har placeret sig i det samme hjørne

*"I skal sørge for at der er balance på tømmerflåden, så derfor er det vigtigt at I holder øje med hinanden og kommunikerer til hinanden uden at bruge ord. Så når jeg starter musikken, begynder I at bevæge jer rundt mellem hinanden."*

Musikken sættes på, det er en langsom jazz melodi der fylder rummet. Eleverne begynder at gå langsomt rundt. Der opstår hurtigt en cirkelbevægelse i elevgruppen og der snakkes og puffes til hinanden inde i cirklen. Praktikanten minder gruppen om at der er hjørner som man også skal tænke på at bevæge sig ud i, for at tømmerflåden ikke tipper. Tre piger stiller sig ude i hjørnet og står og tager skridt frem og tilbage.

Musikken stoppes og eleverne får at vide at de skal sætte sig på gulvet. Praktikanten minder eleverne om, at de skal bevæge sig rundt mellem hinanden konstant og ikke stå stille bestemte steder. Desuden bliver eleverne mindet om, at de skal være helt lydløse under øvelsen.

*"I må gerne rejse jer op igen"*

Et musikstykke med en hurtigere takt sættes på, og eleverne begynder igen at bevæge sig rundt mellem hinanden. Det er tydeligt, at flere elever har svært ved at være stille, når de går så tæt mellem hinanden og flere udbryder i grin her og der. Efter lidt tid ender de tre piger med igen at stå i ét bestemt hjørne, den store gruppe forsætter med at bevæge sig.

*”Sæt jer ned igen - Nu sætter jeg et endnu hurtigere stykke musik på. Det er vigtigt at I bevæger jer rundt og ikke står det samme sted - bare følg musikken og pas på ikke at støde ind i hinanden - gør plads til hinanden”*

Musikken sættes på og eleverne bliver overrasket over tempoet - eleverne griner og tempoet ændrer dynamikkerne i måden de bevæger sig på. Efter nogle minutter stopper praktikanten øvelsen.

*”Sæt jer ned en sidste gang. Jeg håber I fik en lille smule fornemmelse af, hvad det vil sige at være tæt sammen i et lille rum. Og hvad det kræver at skulle bevæge sig rundt, så det ikke bliver for trængt og ubehageligt.”*

En elev rækker hånden op: *”Men hvad har en tømmerflåde med tiny-house at gøre?”*

Praktikanten imødekommer spørgsmålet: *”Det har som sådan ikke noget at gøre med om det er en tømmerflåde eller rum, men mere det med at rummet/tømmerflåden er trængt og at I stadigvæk skal få det til at lykkedes at bevæge jer rundt på et lille område”.*

Eleven nikker.

## Bilag 2: Praksis case af dramaøvelsen: Zip, Zap, Zup, Boing

Ved ét af elevbordene er der en del uro. To piger griner, og har en snak kørende i et højt lydniveau, som tydeligt forstyrrer praktikantens opstart. Under introduktionen til timens program, vælger én af pigerne at række hånden op for at spørge om *”de må have en pandafigur med i deres tiny-house-arkitektur model?”.*

Praktikanten afviser dette forslag og tydeliggøre, at de skal lytte til dagens introduktion.

Efter introduktionen, får eleverne at vide at de skal stille sig op i en cirkel - de skal lege zip, zap, boing.

Eleverne kan godt huske øvelsen og stiller sig i cirklen.

Eleverne sender først et zip hele vejen rundt. Praktikanten fanger klappet, og minder eleverne om zap-måden i legen, hvor man sender klappet på tværs. Eleverne zap'er til hinanden, dog gør denne tilføjelse, at der går længere tid for eleverne inden de sender klappet videre, fordi de skal overveje hvilken måde de vil vælge og hvem de skal sende klappet til. Det er vigtigt, at man får øjenkontakt med vedkommende som man skal sende klappet til.

Praktikanten minder eleverne om boing-effekten, og der opstår en sjov måde at udtale ”boing’et” på, som er mere langsomt og skørt koblet sammen med en bølgebevægelse med armene. Især én af drengene laver boinget på en speciel måde en del gange i træk og eleverne griner med ham. Efterfølgende efterligner flere elever den måde at lave ”boing’et” på.

Legen sættes på pause, og praktikanten fortæller eleverne at så snart de modtager klappet, skal de sende det videre. Det er vigtigt at de ikke tænker så meget over det, men bare gør det der falder dem ind først.

Eleverne begynder igen og der opstår en form for flow i legen. Klappene og tempoet kører, og når der sker en fejl, grines der i cirklen.

Da legen stoppes og eleverne sætter sig på deres pladser, de to pigers grin til at væres drevet over. Legen har tydeligvis givet dem grund til at gå ud af den energi.

### Bilag 3: Interviewguide til semistruktureret fokusgruppeinterview

Emne	Undersøgelsesspørgsmål	Interview-spørgsmål
<b>Opstart</b>	<i>Præsentation af mig og formålet m. fokusgruppeinterview</i> <i>Forklaring hvad øvelserne er og hvordan de bruges i billedkunstundervisningen</i> <i>Betydningen af at dele erfaringer i en gruppe</i>	
<b>Kropslige aktiviteter (dramaøvelser)</b>	Hvad tænker eleverne om at arbejde med kropslige aktiviteter før billedkunstundervisningen?	Hvad synes I om at lave kropslige aktiviteter/øvelser før billedkunst? Hvordan føltes det at deltage i øvelsen?
<b>Kreative proces</b>	Hvordan er arbejdet med de kropslige aktiviteter gavnlig for elevernes videre kreative læreproces?	Har øvelsen (øvelserne) ændret, hvordan I arbejder med jeres kunst? Har I oplevet, at jeres kreativitet er blevet styrket efter at have lavet øvelsen? Hvordan? Kan I nævne situationer, hvor øvelserne har hjulpet jer med at overvinde kreative blokeringer?
<b>Fællesskab</b>	Hvordan kan arbejdet med kropslige aktiviteter være med til at styrke og bidrage til elevernes fællesskab?	Hvordan har øvelserne påvirket jeres samarbejde med klassekammeraterne? Har I mærket en forskel i jeres fællesskab i klassen efter at have arbejdet med øvelserne? Føler I, at øvelserne har gjort det lettere at dele ideer og give feedback til hinanden?
<b>Afslutning</b>		Hvad har været den største fordel ved at arbejde med øvelserne i forbindelse med billedkunst? Er der noget, I ville ændre eller forbedre ved øvelserne? Har I nogle sidste tanker eller erfaringer, I gerne vil dele?

## Bilag 4: Fokusgruppeinterview

### Udvalgte passager af transskriptionen af 2. omgang fokusgruppeinterview

#### De her opstartsovelser - hvad synes I om at lave dem?

Elev 1: "Det er spild af tid - jeg synes ikke det hjælper på koncentrationen"

#### Hvad tænker du (til Elev 2)?

Elev 2: "Det hjælper ikke"

#### *Elev 3 indskyder*

Elev 3: "Altså det hjælper jo lidt fordi vi kommer tættere sammen, når man tør sådan at tale mere med hinanden. Men så er det at det er ret lang tid og man kunne jo have haft brugt den tid på at arbejde f.eks. med ens tiny-house"

#### Hvordan føles det at deltage? Var det sjovt, kedeligt.

Elev 3: "Jeg synes zip, zap, boing var sjovt"

*Alle tre deltagere gentager lyden "Boing" fra den tidligere øvelse og griner*

Elev 2: "Nogle gange er det sjovt og nogle gange er det ikke sjovt"

#### Hvad skal der til for at det er sjovt?

Elev 2: "I dont know"

#### Føler I at jeres kreativitet er blevet styrket efter de her øvelser?

Alle: "Nej"

#### Hvad skal der mon til for at sætte den i gang?

Alle: "Det ved vi ikke"

#### Når vi f.eks. sætter hurtigskitser i gang, er det så nemmere at tænke kreativt?

*Eleverne nikker*

Elev 1: "Altså jeg kan meget bedre lide hurtigskitser end at sidde og fordybe mig i noget."

**Hvordan har jeres øvelserne påvirket jeres samarbejde på holdet at I har lavet de øvelser**

Elev 1: "Jeg tror ikke det har hjulpet i forhold til sammenholdet – vi kunne snakke sammen i forvejen."

**Tror I at det bliver lettere at dele ideer med hinanden når man laver sådan nogle øvelser?**

Elev 1: "Nej. Jeg tror det er bedst bare at holde det for sig selv"

**Synes I ikke det hjælper? Jeg har det i hvert fald sådan, at når man er i et rum hvor folk er åbne overfor hinandens ideer, så har man også lyst til at byde ind med endnu mere selv. Også i gruppearbejde og sådan. Det plejer i hvert fald at være en hjælp for mig**

*Eleverne erklærer sig forsigtigt enige i påstanden - den forklaring godtager de.*

Elev 2: "Nogle gange var det sjovt. Det kommer an på hvilken øvelse vi lavede"

**Ja – hvilken øvelse tænker du var sjov?**

Elev 2: " Lige her var det zip zap og boing – det kedelige var det der tømmerflåde noget. Det var sjovt med zip zap og boing - fordi det var en leg"

**Hvad var det ved tømmerflådeøvelsen som gjorde den kedelig?**

Elev 2: "Jeg tror ikke tømmerflåden var sjov – fordi vi bare gik rundt imellem hinanden. Men ellers skete der jo ikke så meget."

Elev 3: "Men det var også bare sådan, at da vi legede den leg gik vi efter de samme personer i en rundkreds. Man gad ikke at blande sig med de andre"

**Hvad skal der være fokus på i fremtiden**

Elev 1: "hvor tit man gør det"

Elev 3: "måske at der kom flere bevægelser - måske noget konkurrence. At det blev endnu mere en idrætsaktivitet. Lidt mere gang i den."

## Bilag 5: Praktiklærer noter/interview/samlet vurdering

### Noter fra klassens lærer under vedkommendes observation af de to dramaøvelser

#### **Tømmerflåde-øvelsen:**

*Fnis - grin - glæde - aktivitet*

*Mere aktiv musik - mere fart - "pas på hinanden"*

*Sæt jer ned - en snak om den trange fornemmelse - kobles til tiny house - hvordan deres eget hus skal udtænkes*

*Båd VS hus (igen forestillingen og fornemmelsen af det trange som bliver fremhævet)*

*Efter øvelsen og fælles snak i gruppen på gulvet - har eleverne ikke yderligere spørgsmål. En introduktion til materialer starter og der er en positiv stemning på klassen*

#### **4 uger efter øvelsen**

Klassens lærer opfanger at eleverne igen snakker om trænghedsfornemmelse - og at eleverne stadigvæk kan huske denne fornemmelse som øvelsen gav dem. "Kroppen husker", skriver hun.

#### **Zip, zap, zup - boing - øvelsen:**

*Uro inden - fokus fra flere under øvelsen*

*Der opstår en samhørighed blandt eleverne - gruppen har et fælles "grin" og koncentration*

*Småsnakken forsvinder*

*Inden øvelsen var der to elever der pjattede omkring en panda i arkitekturmodellen. Den stemning forsvandt og blev glemt under øvelsen.*

### Semistruktureret spørgeskema

Temaer	Spørgsmål at gå ud fra	Dine tanker
Dramaøvelsernes opstart	Hvordan introducerede læreren dramaøvelsen til eleverne, og hvordan reagerede de på denne introduktion?	<i>Ingen snak + læreren forklarer/illustrere m. kroppen balancen på tømmerflåden</i>
	Hvordan blev eleverne inddraget i øvelsen, og hvad gjorde de for at deltage aktivt?	<i>Reglerne/rammen for øvelsen Musikken inviterede dem ind i øvelsen De rørte ved hinanden under øvelsen</i>
	Hvilken stemning blev der skabt i rummet under dramaøvelsen?	<i>Fnis, grin, glæde - aktivitet Mere aktivitet m. musikken - eleverne har fart på</i>

	<p>Hvilke elementer af dramaøvelsen virker som om de motiverede eleverne til at tænke kreativt eller eksperimentere i billedkunstundervisningen?</p> <p>Hvordan oplevede du overgangen fra dramaøvelsen til billedkunstundervisningen? Hvad fungerede godt, og hvad kunne have været anderledes?</p>	<p><i>Eleverne kan bruge den trænge fornemmelse</i></p> <p><i>Meget få spørgsmål</i></p> <p><i>Hurtigt i gang</i></p> <p><i>Positiv stemning</i></p>
<b>Kreative processer i billedkunstundervisningen</b>	<p>Hvordan arbejdede eleverne videre med deres idéer i billedkunsten efter dramaøvelsen? Var der nogen tydelig udvikling i deres kreative processer?</p> <p>Hvordan reagerede eleverne på feedback fra læreren eller deres medelever under billedkunstarbejdet? Var de åbne for at justere deres arbejde?</p> <p>Hvordan har dramaøvelsen måske påvirket elevernes villighed til at eksperimentere med nye materialer eller teknikker?</p>	<p><i>De glemmer det forrige og bliver optaget af det som de er i nu</i></p> <p><i>Generelt ja</i></p> <p><i>I forhold til materialer ser jeg ikke større lyst til at eksperimentere</i></p>
<b>Fællesskab</b>	<p>Hvordan fungerede samarbejdet mellem eleverne efter dramaøvelsen? Var der tegn på, at de samarbejdede mere eller på en anden måde end normalt?</p> <p>Hvordan håndterede eleverne eventuelle udfordringer i deres samarbejde eller kreative processer? Blev der opnået nogle løsninger sammen?</p> <p>Hvordan blev eleverne motiveret til at dele deres ideer med hinanden under billedkunstundervisningen?</p> <p>Hvilken rolle spillede stemningen fra dramaøvelsen for klassens fællesskab? Følte eleverne sig mere trygge eller åbne overfor hinanden?</p>	<p><i>Øvelserne giver et fællesskab og får eleverne ud af deres "bobbel". De forsigtige holder sig i udkanten og skal nok prøve det mange gange, før det giver mere til samarbejdet</i></p> <p><i>Nogle grupper havde efterfølgende en positiv kommunikation omkring deres valg ang. deres arkitekturmodel. De fandt løsninger sammen</i></p> <p><i>De sidder ved 4-6 mands borde og kan derved se andres forslag - og bliver på den måde inspireret af hinandens arbejde og tanker.</i></p> <p><i>Gav en positiv opstart - god stemning</i></p> <p><i>Mange smil og inviterer til et nyt rum.</i></p> <p><i>Bevægelse giver mere energi</i></p> <p><i>Ingen brok</i></p>

Hvordan vurderer du, at dramaøvelsen har påvirket elevernes generelle engagement og energi i resten af billedkunsttimens forløb?	<i>Det var en positiv aktivitet, hvor krop og bevægelse giver arrangement. Godt m. musik for dem som ikke kan lide stilhed. Spændende med forskellige rytmer</i>
Hvilke virkninger har dramaøvelsen haft på elevernes arbejdsflow under billedkunstarbejdet? Har den ændret måden, de tilgår opgaverne på?	<i>De har grinene en forventning om, at de skal lave en øvelse, som i den alder både er pinlig og sjov</i>
Hvilke elementer af dramaøvelsen kunne have haft en positiv effekt på elevernes evne til at fokusere eller arbejde længere på deres kunstværker?	<i>Jeg ser at eleverne bliver "vækket" af øvelserne. Kroppen skal i gang med noget nyt. Det vækker måske en lyst til at komme i gang sidst på dagen</i>
Er der noget, du har observeret, som tyder på, at dramaøvelsen skabte forvirring eller distraktion for nogle elever i deres videre arbejde?	<i>Nej. Men de stille var udfordret i at blive en del af flokken af de elever som havde mere aktive bevægelser.</i>

### Samlet vurdering

Hvordan vil du beskrive den overordnede indvirkning af dramaøvelsen på undervisningen i dag? Hvad fungerede godt, og hvad kunne have været anderledes?

*Det er en god icebreaker, der giver eleverne fællesskab og grin. Alle kan være med. Det virker godt at bruge musikken, fordi eleverne bevæger sig mere sammen. De fik f.eks. en tydelig fornemmelse af det trænge rum*

Hvilke styrker eller udfordringer så du i elevernes kreative processer i denne time, som kunne være relateret til opstarten med dramaøvelsen?

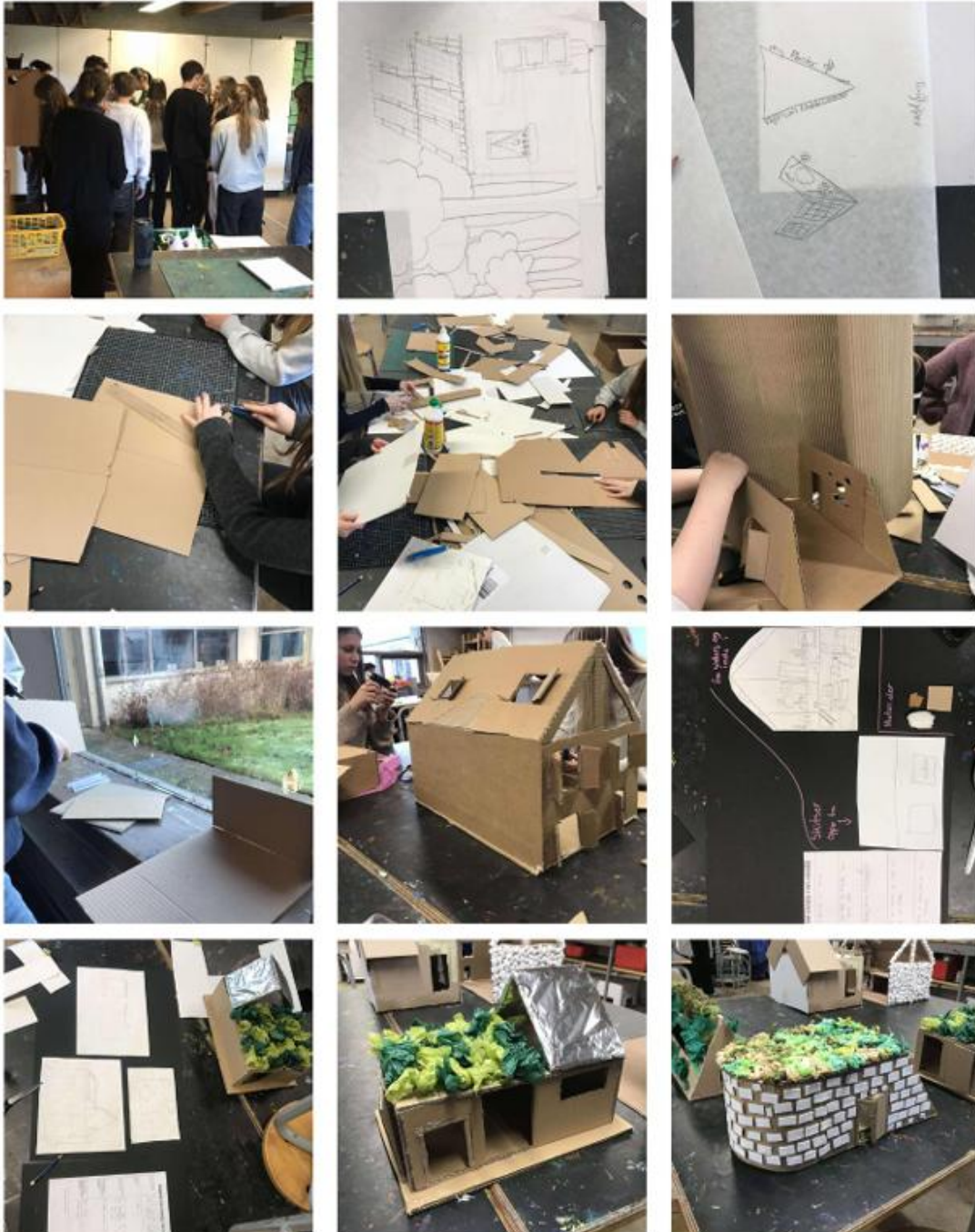
*Måske en større iver til at komme i gang med at bruge de forskellige materialer og tage dem i hænderne*

Hvad kunne man eventuelt gøre anderledes i en fremtidig undervisning for at gøre dramaøvelsen endnu mere relevant eller effektiv som opstart i billedkunst?

*Jeg ser helt klar en idé i at have bevægelser med som en fast del af billedkunstvalgfaget eller at der fast er noget sanseligt. At røre, føle, bygge, fantasere og ja, i sidste ende at kreativiteten får rum. Dog tager øvelsen tid fra selve billedkunstopgaven, men måske forestillingsevnen kan styrkes vha. øvelserne*

## Bilag 6: Procesbilleder fra undervisningsforløbet

8. ÅRGANG VALGFAGSBILLEDKUNST  
EMNE: TINYHOUSE  
UDTRYKSFORM: ARKITEKTUR



## Bilag 7: Analyse af udvalgte bilag

### Bilag 1: Praksiscase - ”Tættere på hinanden”

Denne øvelse blev udført tidligt i forløbet og illustrerer, hvordan en kropslig aktivitet kan aktivere fagligt stof - her i form af tranghed og bevægelse i rum. Eleverne bevægede sig tæt i et markeret felt til musik, uden at tale sammen. Observationerne viser dog, at flere elever trak sig væk fra øvelsen og udviste utryghed, hvilket vidner om, at tryghed og tydelig facilitering er afgørende - især tidligt i et forløb.

Moderatoren indtog her den side-coachende rolle, hvilket muligvis ikke i tilstrækkelig grad skabte den nødvendige tryghed for alle elever. Øvelsen skabte dog kropslige erfaringer hos eleverne, som viste sig meningsfulde senere i forløbet, idet flere eleverne uger efter kunne genkalde følelsen af tranghed, da de arbejdede videre med arkitektur i billedkunst.

Denne praksiscase viser, hvordan kropslige øvelser kan gøre fagligt indhold sanseligt og kropsligt tilgængeligt, og hvordan de kan lægge grundlag for æstetisk erfaring og refleksion. Samtidig synliggør den, at fællesskabet ikke automatisk opstår - men at det kræver aktiv og differentieret facilitering. Bilaget bidrager til forståelsen af, hvordan dramaøvelser kan styrke både læring og fællesskab, hvis rammerne er på plads.

### Bilag 2: Praksiscase - ”Zip, Zap, Zup, Boing”

Denne øvelse foregik senere i forløbet og var kendt af eleverne i forvejen. Øvelsen samlede gruppen om en legende rytmisk aktivitet, hvor fælles grin og kropslig involvering skabte flow og et øget nærvær i gruppen. *Boing 'et* udviklede sig til en intern joke og et socialt holdepunkt, som flere refererede til i interviewet. Det viser, hvordan en øvelse kan fungere som et fælles tredje (Madsen), og hvordan læringsglemsel og leg skaber deltagelse uden modstand.

Under øvelsen indtog moderatoren en spejlende facilitatorrolle, hvor hun deltog aktivt og medvirkede til at skabe tryghed og deltagelse. Dette valg af faciliteringsform kan have været afgørende for, at eleverne oplevede øvelsen som engagerende og rar at deltage i.

Øvelsen fungerer som et tydeligt eksempel på, hvordan dramaøvelser kan støtte både kreative læreprocesser og social samhørighed. Elevernes aktive deltagelse og fælles reference omkring *boing 'et* viser, hvordan kropslige og sanselige erfaringer kan danne grundlag for individuel læring og styrkede fællesskaber. Bilaget bidrager direkte til projektets problemformulering ved at vise, hvordan kendte og trygt faciliterede øvelser kan fungere som et bærende led mellem kreativitet og fællesskab i undervisningen.

### Bilag 4: Fokusgruppeinterview

Elevernes udsagn i interviewet bekræfter, at ”Zip, Zap, Zup - Boing” var sjovt, mens ”Tættere på hinanden” blev oplevet som kedelig og akavet. De havde svært ved at beskrive, hvordan dramaøvelserne kunne hjælpe dem i deres kreative arbejde eller hvordan øvelserne bidrog til fællesskabet. Eleverne har grundlæggende

svært ved at sætte ord på hvad de skal bruge øvelserne til. Dog viser interviewet, at eleverne alligevel kan genkalde sig stemninger og handlinger. Dette viser, at kropslige erindringer og stemninger lever videre, selv hvis eleverne ikke kan sætte ord på disse. Dog kan det spores i interviewet, at der er en vis mængde skepsis over for gruppearbejdet og deling af idéer, hvilket understreger, at de sociale dynamikker spiller ind i læringsmiljøet.

Fokusgruppeinterviewet synliggør, at selv om eleverne har svært ved at sætte ord på deres oplevelser, bærer de kropslige og følelsesmæssige spor med sig. Elevernes tøven og latter afspejler både glæde og usikkerhed - og tydeliggøre, at sprogliggørelse af det sansede er en vigtig opgave for undervisningen. Dermed belyser interviewet nødvendigheden af refleksion og fælles sprog, hvis dramaøvelser skal understøtte både kreativitet og fællesskab i praksis.

### **Bilag 5: Praktiklærerens samlede observationer, besvarelse og vurdering**

Praktiklærerens observationer giver et værdifuldt blik på forløbet, fordi hun både kender eleverne over tid og har fagligt kendskab til deres arbejdsproces. Hendes perspektiv tydeliggør, hvordan de kropslige øvelser påvirker både fællesskabet og elevernes kreative engagement.

Hun bemærker, at elever var ”mere glade og åbne” og ”havde en større iver” i det efterfølgende billedkunstneriske arbejde. Hun beskriver dramaøvelserne som ”en god icebreaker”, og understreger, at ”alle kan være med” - hvilket peger på, at øvelserne skaber en form for fælles puls i klassen. Det kan forstås som et fælles tredje (Madsen), hvor eleverne deltager på lige god gennem leg og sansning.

Samtidig peger hun på, at det er forskelligt, hvordan eleverne deltager - nogle trives med det åbne, mens andre har brug for tydelig rammesætning. Det understreger nødvendigheden af differentieret facilitering (Krøgholt), og viser, at tryghed er en forudsætning for deltagelse. Og differentieringen er essentiel, da tryghed ikke opstår ens for alle.

Derudover beskriver hun en tydelig forbindelse mellem dramaøvelserne og elevernes evne til at engagerer sig i billedkunst. Flere kastede sig ”hurtigt ud i materialet”, og nogle samarbejdede mere aktivt om idéudvikling. Her ses det tydeligt, hvordan eleverne bevæger sig fra indtryk til idé, jf. Ross´ skabende proces. Når kroppen først har skabt oplevelse og rumlig forståelse, bliver det nemmere at handle og skabe via æstetisk mediering.

Hun nævner dig også, at tiden til billedkunstundervisningen er knap, og understreger behovet for, at øvelserne indgår meningsfuldt og strategisk i undervisningen. Hendes udsagn styrker projektets overordnede pointe: At dramaøvelser kan styrke både fællesskabet og kreativ læring - når de integreres i en tryk og meningsfuld ramme, og kobles til det faglige arbejde med billedkunst.

### **Bilag 6: Procesbilleder fra elevernes tiny-house forløb**

Ud fra procesbillederne ses tydelige tegn på, at elevernes kreative projekter udvikles og forfines i løbet af undervisningsforløbets lektioner. Eleverne idégenererer gennem skitsetegninger, dialoger og gensidig inspiration, hvilket peger på en åben og dynamisk arbejdsform.

Et billede viser f.eks. hvordan to elever vælger at støtte deres papkonstruktion op ad en vinkelret vindueskarm, da det praktisk set ikke giver mening selv at holde elementerne. Her ses, hvordan eleverne løbende finder løsninger i mødes med praksissens begrænsninger - og hvordan nye idéer opstår ud fra konkrete behov. Vindueskarmen viser sig at være en god tørrestation og den nye idé skaber muligheder og mere affektive arbejdsforhold. Denne type improvisation og anvendelse af omgivelserne illustrerer den kreative læreproces som en cirkulær og situeret bevægelse, hvor idé og handling spiller sammen (Tanggaard, "Nød lærer nøgen kvinde at spinde" Om karakteristika ved kreative læringsmiljøer, 2009).

Billederne dokumenterer også, hvordan inspiration og videndeling foregår på tværs af gruppen. Når én gruppe limer materialer direkte på planchen med forklarende tekst, vælger flere at tage idéen til sig. Dette viser, at eleverne ikke arbejder i adskilte spor, med i et levende, fælles idéfællesskab - hvor Ross' skabende proces bliver tydelig i samspillet mellem indtryk fantasi og handling.

Grundlæggende viser procesbillederne tegn på, at eleverne har været fordybede, nysgerrige og villige til at dele deres ideer med hinanden i det efterfølgende kreative arbejde i billedkunsttimen. Det viser, hvordan kreativitet og fællesskab smelter sammen i en praksis, hvor kroppen, materialerne og omgivelserne spiller aktivt ind.