

LÆRERUDDANNELSEN UNIVERSITY COLLEGE SYDDANMARK, ESBJERG

Dramatiseringer i engelskundervisningen

Et bachelorprojekt om hvad æstetiske
læreprocesser, herunder dramatiseringer, gør for
fremmedsprogstilegnelsen i engelsk

Sanne Ravn Lorenzen. Studienummer 7290062

2013

Vejledere: Anne Brogård Kristensen og Sofia Rontini

1. Indholdsfortegnelse

1.	Indledning	4
1.1	Problemformulering	5
2.	Læsevejledning samt metodevalg:	6
3.	Sprog som kommunikation	8
3.1	Kompetence, hvad er det?	8
3.2	Kommunikativ kompetence i engelskundervisningen	9
3.2.1	Lingvistisk kompetence	9
3.2.2	Diskurs – og tekstkompetence	10
3.2.3	Strategisk kompetence	10
3.2.4	Pragmatisk kompetence	11
3.2.5	Opsamling	11
3.3	Stephen Krashens hypoteser og Merrill Swains outputhypotese	12
3.4	Lev Vygotsky og den sociokulturelle teori	14
3.4.1	Opsamling	15
4.	Æstetik og læring	16
4.1	Hvad er drama?	18
4.2	Drama som pædagogisk metode i fremmedsprogstilegnelsen	18
4.5	Empirisk undersøgelse: hvad siger drama – og engelsklæreren?	20
4.6	Opsamling	22
5.	Anvendt psykologisk og pædagogisk teori i relation til æstetiske læreprocesser	22
5.1	Det potentielle rum	22
5.2	Lærerens relationsarbejde og relationernes betydning for elevernes læreprocesser	23
5.3	Knud Illeris' læringstrekant og drivkraftens betydning heri	25
5.4	Et undervisningseksempel fra praksis	26
6.	Empiri i form af elevlogbøger og svar på summativ evalueringsspørgsmål	28
6.1	Metodekritik af de anvendte empiriske undersøgelser	28
6.2	Analyse af projektets empiriske undersøgelser i relation til projektets øvrige anvendte teori	29
6.3	Konklusion	32
6.4	Handleperspektiv: Hvordan kan praksis forbedres	34
7.	Hvad bør være skolens formål og har æstetiske læringsprocesser relevans heri?	35
	Litteraturliste	38
	Websider	39
	Sekundær litteratur:	39
	Bilag 1: Elev logbøger	40

Bilag 2: Summative evalueringsspørgsmål til eleverne	42
Bilag 2a: Elevsvar på evalueringsspørgsmål	43
Bilag 3: Spørgeark besvaret af drama – og engelsklærer.....	46
Bilag 4: Uddrag af spørgeark besvaret af en kinesisk engelsklærer.	48

Dramatiseringer i engelsk

Et bachelorprojekt om hvad æstetiske læreprocesser, herunder dramatiseringer, gør for fremmedsprogstilegnelsen i engelsk.

1. Indledning

Hvordan kan man definere, hvad et barn og et ungt menneske bør lære for at kunne fungere i og bidrage positivt til samfundet? Personligt er jeg af den overbevisning, at skolen og dermed også engelskfaget bør danne det hele menneske og ikke blot dele af mennesket, som videnssamfundet efterlyser. Jeg er meget enig med canadieren Andy Hargreaves, når han i bogen *”Teaching in the Knowledge Society”* argumenterer for, at skolen har en opgave både i forhold til, at undervisningen skal søge at danne eleverne til videnssamfundet *samtidig* med, at skolen også skal inkludere en undervisning hinsides videnssamfundet. Det betyder, at den gode skole bør formå at imødekomme og anerkende, at undervisning ikke kun består af en kognitiv og intellektuel praksis, men også bør bestå af en social og følelsesmæssig virksomhed og forholde sig til eleverne som helstøbte mennesker.

Naturligvis bør man ikke underkende det faktum, at det internationale samfund betragter engelsk som et af sine primære kommunikationssprog. Det gør tilegnelse af dette sprog og dermed undervisning heri særlig centralt, da det gør os i stand til at konkurrere og deltage på det internationale arbejdsmarked. Alligevel kan man stille spørgsmål ved på hvilken baggrund og med hvilke metoder, elever tilegner sig dette fremmedsprog? Og sigter disse læringstilgange det hele menneskes læring, hvor der er en kombination af det logiske og intuitive, intellektet og følelserne og begreberne og oplevelserne?

Jeg er af den klare overbevisning, at én af de fornemmeste opgaver for mit virke, som lærer, er at tænde gnisten hos mine elever og få deres øjne til at lyse op. Dette er et mål, jeg kun tror, er mulig hvis vi sigter det hele menneske i vores undervisning og benytter os af metoder, der har et sådant potentiale. Jeg finder at en æstetisk læreproces muligvis kan være en sådan metode, fordi den har et potentiale i at kunne skabe en ”bro” mellem faglighed og personlig udvikling.

I ønsket om at danne det hele menneske og tilbyde pædagogiske metoder, der giver mulighed herfor, bliver det ligeledes væsentligt, at vi som lærere må huske at være opmærksomme på vores elevers vilkår i det senmoderne.

Jeg giver den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehe ret i at, han har en væsentlig pointe, når han peger på, at nutidens børn og unge er præget af at have en ”egenverden” (Ziehe: 2010), hvori de

i højere grad end før selv kan udvælge hvilken viden, de har lyst til at tilegne sig. Det bliver derfor min opgave som lærer, at ”åbne” disse elever og deres egenverdener, fordi vi som lærere har et ansvar i at forberede vores elever på livet samt deltagelsen i samfundet og arbejdsmarkedet. Der kan altså være et samfundsmæssigt behov for at lære vores elever at kunne tage en vis afstand til sig selv, så eleverne ikke blot identificeres med, hvad der er, og hvad de ved, men også kan betragte og se på sig selv fra andre perspektiver og synsvinkler, når dette kræves. ”Øer af intensitet i et hav af rutine” således udtrykker Thomas Ziehe sit syn på, hvad skolernes mål i forhold til undervisningen bør være (ibid.). Her kan ”øerne af intensitet” eksempelvis være præget af noget kunstfærdig, der adskiller sig fra hverdagslivet og dermed elevernes egenverden. Således bør eleverne i form af disse ”øer af intensitet” provokeres af en fremmedhed i undervisningen, hvormed en nytænkning kan rodfæste sig. Det er netop i denne fremmedhed, at jeg ser, at eksempelvis de æstetiske læreprocesser kan have endnu en relevans, fordi de kan give rum for en anderledes intensiv læringsituation - også når det kommer til sprogfaget engelsk.

Derfor ønskes det i dette bachelorprojekt, at undersøge, vurdere og diskutere æstetiske læreprocesser som pædagogisk metode til fremmedsprogstilegnelsen i engelskundervisningen.

Eftersom æstetiske læreprocesser kan være et meget vidt begreb, er det dog nødvendigt at give en definition af, hvad en æstetisk læreproces er i dette projekts optik. For at indsnævre projektets omfang har jeg valgt at fokusere på den æstetiske læreproces, der omhandler dramatisering. Det er mit indtryk, at denne form for æstetisk læreproces kan have en positiv effekt på elevers fremmedsprogstilegnelse, da den kan give mulighed for en social interaktion mellem eleverne og ydermere kan bidrage til, at eleverne oplever et fagligt indhold sanseligt og bliver følelsesmæssigt berørte samt engagerede. At jeg vælger at undersøge dramatisering, som et læringsværktøj i engelskundervisningen, sker på baggrund af et funktionelt sprogsyn, da det er min opfattelse, at fremmedsprog skal læres i en kontekst, der tilbyder sociale interaktioner eleverne imellem. Ud fra denne opfattelse kan dramatiseringerne endvidere fungere som én af ”øerne i et hav af intensitet”, fordi metoden indeholder en vis form for fremmedhed i forhold til elevernes egenverden. Dette gør, som følge deraf, metoden ganske vigtig i engelskundervisningen og dannelsen af det hele menneske. Derfor opstilles følgende problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvorfor og hvordan kan æstetiske læringsprocesser, herunder særligt dramatiseringer, bidrage til fremmedsprogstilegnelsen i engelsk?

2. Læsevejledning samt metodevalg:

Projektet hviler på en bred opfattelse af begrebet dramatisering, hvilket betyder, at når begrebet omtales, vil der underforstået være tale om flere praksisser som fx skuespil og rollespil. Ligeledes baserer projektet sig også på en ganske bred opfattelse af fremmedsprogstilegnelse som begreb. Det betyder, at der med brugen af denne term i projektet refereres til adskillige områder af, hvad det vil sige at tilegne sig et fremmedsprog. Dette være sig bl.a. en kommunikativ kompetence, forstået i et bredt perspektiv, hvorunder læsefærdighed samt læseforståelse også indgår.

Projektet er opbygget således, at indledning, problemformulering og læsevejledning samt metodevalg findes på projektets første sider. Herefter følger den fremmedsprogteoretiske og dermed engelskfaglige del, hvor engelsk som undervisningsfag er omdrejningspunktet.

Jeg vil i denne forbindelse se nærmere på det faktum, at sprog ifølge Karen Lund, cand. Mag., er kommunikation for herved at finde argumentation for, at den kommunikative kompetence anses for værende det vigtigste mål i engelskfaget og dermed også hensigten med brugen af dramatiseringer i undervisningen. I forlængelse heraf vil jeg således, også med udgangspunkt i Karen Lund, kort omtale hvilke delkompetencer en sådan kommunikativ kompetence består af. Afsnittet efterfulgt heraf vil omhandle begreber, der gør sig gældende i tilegnelsen af engelsk, når målet er en kommunikativ kompetence. Herunder inddrages bl.a. to begreber hos Stephen Krashen, der netop sigter at illustrere vigtigheden i dels et forståeligt input samt et lavt affektiv filter for, at en optimal fremmedsprogstilegnelse kan finde sted. Disse teorier hos Krashen vil jeg opstille et supplement til i form af Merrill Swains begreb, outputhypotesen, for herefter at diskutere, hvad en fremmedsprogstilegnelse som en helhed indebærer – nemlig sociale interaktioner, der giver rum for hypoteseafprøvninger, forhandlinger om betydning, og dét at turde tage risici i sprogtilegnelsesprocessen. Alle disse fremmedsprogsteoretiske begreber spiller en central rolle i projektet, idet dramatiseringer i høj grad baserer sig på en social interaktion mellem de involverede, hvor dét at turde tage risici med sproget indgår som en central dimension.

Netop fordi dramatiseringer baserer sig på en social interaktion mellem eleverne, inddrages efterfølgende psykologen Lev Vygotsky og hans sociokulturelle teori, hvorunder begrebet om zonen for nærmeste udvikling samt stilladseringsbegrebet findes. Dernæst følger opgavens teoretiske afsnit om æstetik og læring, der kort berører Fælles Mål for engelsk 2009 og Fælles Mål for elevernes alsidige udvikling 2009, idet jeg her ønsker at synliggøre, at Fælles Mål ligeledes sætter fokus på det faktum, at eleverne skal tilbydes kreative udfoldelsesmuligheder i deres læring.

I denne del af projektet er dramatisering, som pædagogisk metode i fremmedsprogstilegnelsen, endvidere i centrum, eftersom dramatiseringer åbner for læreprocesser, der styrker eleven i flere kompetencer. I forlængelse heraf findes projektets første empiriske undersøgelse, der behandler en engelsk- og dramalærers besvarelse af et spørgeskema omhandlende projektets fokus. Denne undersøgelse indgår i projektet som et led i at finde svar på den fremsatte problemformulering set ud fra et lærer- og dermed professionsfagligt perspektiv.

Dette leder videre til opgavens næste del berørende psykologisk og pædagogisk teori i relation til dramatiseringer og æstetiske læreprocesser i fremmedsprogstilegnelsen. Jeg vil her inddrage begrebet det potentielle rum, som er introduceret af den amerikanske psykolog Donald W. Winnicott. Jeg vælger at inddrage denne teori, fordi den søger at afdække, hvorledes der i legens og kunstens - og dermed også i dramatiseringens domæne er et særligt ”fristed”, hvor bearbejdelser af omverdenen kan foretages for herefter at give indsigt og læring. Som en naturlig forlængelse heraf følger som et andet centralt aspekt i projektet relationsarbejdets vigtige placering i lærerens virke. Jeg har valgt at inddrage dette, da relationsarbejdet er ganske essentielt i inddragelsen af dramatiseringer, fordi metoden kan gøre nogle elever utrygge. Denne utryghed forstærkes, når disse dramatiseringer skal udspille sig på et fremmedsprog som fx engelsk.

Dernæst findes afsnittet omhandlende Knud Illeris’ læringstrekant og drivkraftens betydning heri. Dette afsnit har til hensigt at belyse, hvorledes læring er et kompleks fænomen, hvorunder drivkraft er en vigtig faktor og derfor også bliver væsentlig i fx en engelskundervisning, der inddrager dramatiseringer.

Dernæst findes projektets andet empiriske afsnit ”Et undervisningseksempel fra praksis”, hvor der gives et indblik i et undervisningsforløb i engelsk fra min egen praktik i 2012-2013, som netop inddrager brugen af dramatiseringer. I forlængelse heraf følger projektets tredje empiriske og kvalitative undersøgelse, der optræder i form af elevudtalelser udformet som logbøger samt summative evalueringssvar. Således kan potentialet i æstetiske læreprocesser, set udfra et elevperspektiv, bidrage til at klarlægge og dermed besvare aspekter af projektets problemformulering.

Baseret på disse empiriske eksempler samt opgavens øvrige relevante teorier udarbejdes projektets afsluttende del, som er en analyse af disse forskellige elementer i en samlet helhed. Herpå forsøges der i projektets konklusion at finde et svar på projektets problemformulering ud fra primært et *motivationsmæssigt, engelskfagligt samt pædagogisk og psykologisk perspektiv*. Dette er efterfulgt af et kort handleperspektiv, der søger at besvare, hvordan praksis kan forbedres. Endelig herefter

optræder som afviklende instans en diskuterende perspektivering omkring skolens egentlige formål, og om hvorvidt æstetiske læreprocesser, som eksempelvis dramatiseringer, kan berettiges i engelskundervisningen.

3. Sprog, som kommunikation

Karen Lund Cand. mag i dansk, fransk og dansk som fremmed- og andetsprog påpeger at: sproget er et redskab til kommunikation og interaktion: ”... *sprog er også redskab ved hjælp af hvilket vores sociale og kulturelle verden igen og igen beskrives, vurderes, reproduceres og ændres.*” (Lund: 2009.: s. 85). Dermed er sproget med til at skabe vores verden, hvorfor det således er af ganske central betydning for det moderne individs liv og livsførelse. Ydermere udfolder sproget sig i: ”... *et integreret dynamisk samspil mellem grammatiske såvel som semantiske og pragmatiske funktioner og hver af disse tre funktioner bidrager i sig selv og i samspil til betydningstilskrivning – eller funktionstilskrivning – af det sproglige udtryk.*” (Ibid.: s. 85).

Dette betyder derfor, at man i undervisning inden for fremmedsprog, som eksempelvis engelsk, har flere elementer, der må inddrages og tilgodeses for netop at sikre, at eleverne opnår færdigheder på det pågældende målsprog, hvorpå de skal kunne kommunikere med deres omgivelser. Disse elementer er de fire færdighedsområder som at læse, at skrive, at tale og at lytte. Færdigheder, der dækker både det receptive såvel som det produktive færdighedsområde. Hertil er i de seneste år tilføjet kultur som det femte færdighedsområde, idet: ”*Engelskfaget får i stigende grad status af at være en ”kulturteknik”.*” (Olsen: 2009: s. 234). Denne status som kulturteknik skyldes det stadig stigende internationaliserede og globaliserede samfund.

På baggrund af den præmis, at sprog altså opfattes som kilden til kommunikation, er den kommunikative kompetence blevet det centrale mål for sprogundervisningen, hvilket ses ved et øget fokus på at: ”... *den kommunikative kompetence styrkes i et bredt perspektiv.*” (ibid. 2009: s. 234).

Det bliver dermed væsentligt at overveje, hvordan denne term ’kompetence’ nøjagtigt skal forstås, når det bliver engelskfagets opgave at danne elever til at være såkaldte kommunikativt kompetente, hvorfor følgende afsnit vil redegøre for dette.

3.1 Kompetence, hvad er det?

I samtlige aspekter af samfundet, og dermed også i skoleregi, vægtes kompetencebegrebet som et bærende fokuspunkt, der skal prioriteres og tages højde for. I relation hertil beskriver Undervisningsministeriet kompetencebegrebet som følgende:

I dag anvendes begrebet for det meste til at karakterisere forskellige menneskelige kvaliteter. Disse kvaliteter tematiseres i bred forstand forskelligt, afhængigt af, om synsvinklen fagligt er pædagogisk, psykologisk, socialpsykologisk.... Når kompetence anvendes til at tematisere menneskelige kvaliteter eller ressourcer, er der tale om at sætte ord på et gode, dvs. på noget, der værdsættes. (Undervisningsministeriet: 2005)

Det er derfor kendetegnende for begrebet, at det ofte indgår som en beskrivelse af menneskelig kvalitet, hvor det er forbundet med ”kunnen”. Det er kendetegnende for en kompetence, at den opfattes som en viden, der kan læres og oparbejdes i tre arenaer: Det civile liv, arbejdslivet og uddannelsessystemet, og endelig herefter, at den kan bruges i en konkret situation uden sammenhæng med, hvor kompetencen er oparbejdet (ibid.). Skolerne har derfor en central opgave, der består i at oparbejde og udvikle elevernes kompetencer, hvorfor dette ligeledes bliver et centralt område i engelskundervisningen, hvor det som allerede nævnt, bliver den kommunikative kompetence, der er målet for undervisningen, idet sprog er kommunikation (jf. afsnit 3).

3.2 Kommunikativ kompetence i engelskundervisningen

Kompetencebegrebet i engelsk indeholder således, som allerede omtalt, evnen til at besidde kommunikativ kompetence. Det bliver derfor dette mål, som er undervisningens sigte. Herunder denne kommunikative kompetence findes delkompetencer, som jeg vurderer, at man må være opmærksom på, da de indbyrdes hænger sammen og derfor udfylder den helhed, hvormed et individ kan betragtes som værende kommunikativt kompetent. Disse er som følger (Lund: 1996).

3.2.1 Lingvistisk kompetence

At have en lingvistisk kompetence betyder, at rækkefølgen hvorpå man producerer en sproglig besked ikke er underordnet. Karen Lund siger i denne sammenhæng, at:

For at kunne bruge et nyt sprog til interaktionelle formål skal man kunne de systemer sproget er underlagt, inden for såvel syntaks, morfologi som fonologi/ortografi. Uden disse redskaber, ingen vellykket kommunikation. Syntaksen, morfologien og fonologien eller ortografien er blandt sprogets grundbestanddele, og den måde vi organiserer sprogets elementer inden for det enkelte udsagn, har indflydelse - ikke blot på budskabet i dette udsagn, men på såvel den nære som den fjerne sproglige kontekst, og således på hvordan modtageren forstår budskabet. (ibid.).

Det er derfor centralt, at der er en vis mestring af (fremmed)sprogets form, idet der ellers vil forekomme ”støj på linjen”. I så fald medfører dette, at den ønskede kommunikation vil blive misforstået eller i værste fald bryde helt sammen.

3.2.2 Diskurs – og tekstkompetence

Diskurs og tekstkompetence drejer sig om, at have et kendskab til hvordan en skriftlig eller mundtlig tekst hænger sammen, idet en mundtlig såvel som en skriftlig tekst altid vil tilhøre en bestemt situation og dermed genre. Den lærende må derfor besidde et særligt kendskab til tekstens kontekst for at kunne kommunikere optimalt. Et sådant kendskab kan altså karakteriseres som en diskurs - og tekstkompetence. I en skriftlig situation er det centralt, at der er en ”rød tråd” i teksten, der bidrager til en sproglig sammenhæng. Derudover: *”... skal der være en indholdsmæssig sammenhæng i teksten, - kohærens. For at opnå kohærens er det imidlertid ofte nødvendigt at anvende specielle udtryk der markerer denne indholdsmæssige sammenhæng.”* (ibid.: 1996).

I en mundtlig samtale er der ligeledes krav til relativt stramme, logiske principper: *” ... men i og med at modtageren af vores budskab er til stede i samtalen, kan vi forlade os på en lang række ikke-sproglige faktorer som støtter afkodningen.”* (ibid.: 1996).

3.2.3 Strategisk kompetence

Den såkaldte strategiske kompetence bliver af særlig vigtig karakter, i det tilfælde hvor individet ikke evner at eksempelvis omformulere sig for at få sin besked frem eller fx ændre læsestrategi for at modtage en kommunikation. At besidde en strategisk kompetence vil nemlig medføre, at individet ikke nødvendigvis behøver at opgive sit sproglige forehavende, selv om individet ikke i den pågældende situation har det optimale sprog på lager:

Vi kan benytte os af en række sproglige og ikke-sproglige kommunikationsstrategier så vores budskab alligevel når igennem: Vi kan omskrive, fordanske eller 'forfranske', indlåne, forsøge os med oversættelse direkte fra modersmålet, stå på hovedet, bruge arme og ben osv. - forsøg der bringer kommunikationen videre... (ibid.: 1996).

Evnen til at være strategisk kompetent, og dermed omskrive og forenkle eksempelvis en besked, er i et kommunikativt perspektiv ganske fundamental, hvormed betingelserne for kommunikationen ikke går tabt, men bliver videregivet eller modtaget på anden og eventuelt forenklet eller omskrevet måde. I undervisningsregi bliver det dermed vigtigt, at: *”... eleverne får mulighed for at træne*

denne kompetence og at klargøre sig at også når de står ved grænsen for deres sproglige formåen, er der andre udveje end at opgive deres kommunikative plan.” (ibid.: 1996).

3.2.4 Pragmatisk kompetence

Det er dog ikke nok at være diskurs- og tekstkompetent eller at have en strategisk kompetence for at besidde kommunikativ kompetence. Det er også væsentligt, at den lærende har en pragmatisk kompetence. I denne forbindelse understreger Karen Lund at:

... Noget helt afgørende for hvordan vi vælger at skrive vores udsagn eller tekst sammen, er nemlig hvilken sammenhæng udsagn eller tekst skal indgå i. Hvem er modtager (hvordan er vores relationer; er der tale om et jævnbyrdigt, symmetrisk forhold, eller spiller f.eks. alder, køn, status en rolle der skubber symmetriforholdet eller magtbalancen; hvor tætte er vi på hinanden)? Hvilket formål har jeg med min tekst (vil jeg overtale, informere, søge information, anklage, overfuse eller rose min modtager)?(Lund: 1996)

Dette betyder altså, at det absolut ikke er uden betydning, hvordan et indhold formuleres til hvem og med hvilket formål.

3.2.5 Opsamling

Ovenstående viser, at flere aspekter spiller ind i forhold til at udvikle og besidde en kommunikativ kompetence. Afsnittet her har således bestræbt sig på at synliggøre de forskellige kompetenceaspekter, der skal opnås og udvikles i engelskfaget. Med implementeringen af dramatiseringer, kan undervisningen således søge at opøve og udvikle disse forskellige kompetencer. Hvis vi eksempelvis tager et helt konkret eksempel som en mindre dramatisering, hvor eleverne ”leger butik” og skal øve ord og sætninger inden for denne kontekst, kan den pragmatisk kompetence trænes, idet eleven fx træner brugen af ”please” og andre høflighedsmarkører og ”speech acts” (sproglige udtryk og vendinger), der er centrale i en indkøbssituation. Ligeledes kan eksempelvis også diskurs-, og tekstkompetencen trænes, da eleven får mulighed for at afprøve sin viden om, hvordan en sproglig besked sammensættes og afkodes. Endelig får også den strategiske kompetence mulighed for at blive styrket, da eleven her vil udvikle en viden om, hvordan han/hun ved at omformulere sig eller benytte sig af kropssprog, som fx at pege på den vare, man ønsker sig, kan opnå at kommunikationen stadig lykkes.

Dog finder jeg det vigtigt at understrege, at det ikke er tilstrækkeligt, for eleven at besidde disse delkompetencer, hvis ikke også eleven mestrer at sætte disse sammen for herved at opnå et flydende sprog, der netop gør kommunikationen forståelig og sammenhængende. Netop baseret på den

præmis finder jeg det oplagt at benytte dramatiseringer som én af flere gode kommunikative metoder, fordi den baserer sig på en interaktion mellem de involverede, der kræver en forståelig og sammenhængende kommunikation.

Lad os nu se nærmere på hvilke begreber og læringstilgange inden for fremmedsprogstilegnelse, der netop kan imødegå kravet om kommunikativ kompetence, hvilken som nævnt må være målet ved implementeringen af dramatiseringer i engelskundervisningen.

3.3 Stephen Krashens hypoteser og Merrill Swains outputhypotese

Stephen Krashens har introduceret to begreber, der netop sigter at illustrere vigtigheden i dels et forståeligt input samt et lavt affektiv filter for, at en optimal fremmedsprogstilegnelse kan finde sted.

Det første begreb hos Krashen som er relevant i fremmedsprogstilegnelsen og i relation til dette projekt er ”The Affective Filter Hypothesis” på dansk kaldet det affektive filter. I denne term ligger en metaforisk barriere, der forhindrer den lærende i sprogtilegnelse. Det affektive filter referer således til følelser, motiver, behov, attituder og en følelsesmæssig tilstand hos den lærende, som kan være høj eller lav. I tilfælde hvor den lærende har et højt affektivt filter, vil sprogtilegnelsen have svært ved at finde sted, idet barrieren dermed er for høj.

Det andet begreb hos Krashen som jeg kort vil fremhæve er ”The Input Hypothesis”, der søger at forklare følgende: *”...acquisition occurs when one is exposed to language that is comprehensible and that contains $i + 1$. The ‘i’ represents the level of language already acquired, and the ‘+1’ is metaphor for language (words, grammatical forms, aspects of pronunciation) that is just a step beyond level.”* (Lightbown and Spada: 2006: s. 37 f).

Det vil altså sige, at dele af fremmedsprogstilegnelsen kan finde sted alene ved, at den lærende udsættes for et forståeligt input. Dette synspunkt har dog siden været udsat for en del kritik, idet den lærende også har behov for selv at bruge sproget. En kritik jeg er meget enig i, da vi som engelsklærere netop skal sigte, at vores elever bliver kommunikativt kompetente, hvorfor jeg mener, at de også skal have mulighed for produktivt at beskæftige sig med sproget.

I forbindelse hermed har den canadiske andetsprogsforsker Merrill Swain, som et supplement til Krashen hypotese om input +1, fremlagt begrebet outputhypotesen, der ifølge Swain består i, at eleven udover et forståeligt input også selv skal have mulighed for at bruge sproget til kommunikative formål. Herved skal eleven blive sat i situationer, hvor de pga. deres kommunikationsbehov stimuleres til at betjene sig af sprogtilegnelsesstrategier, hvor den fx

tidligere omtale strategiske kompetence kan blive relevant. Dette betyder altså, at eleverne skal tilbydes tilstrækkelige muligheder for at bruge sproget til kommunikative aktiviteter fordi: *”Det er ikke nok at lytte; man skal også selv tale, og det er ikke nok at læse; man skal også skrive.”* (Lund: 2009: s. 132). Således argumenterer Swain altså for, at der skal finde en interaktion sted mellem den lærende og dets omgivelser for, at en tilegnelse af fremmedsproget kan realiseres. Som et resultat heraf må undervisningen derfor basere sig på kommunikative principper, hvilket er helt på linje med de krav om, at eleverne i engelsk skal udvikle kommunikative kompetencer som omtalt i afsnit 3.2.

Baseret på egne faglige erfaringer er jeg som nævnt meget enig i dette synspunkt, at det er gennem kommunikative aktiviteter, selve udviklingen af det nye sprog sker. Dog er jeg også af den overbevisning, at tilegnelsen af fx engelsk kræver mere end blot et forståeligt input og muligheder for at bruge sproget til kommunikative formål. Det bør også være nødvendigt med en bevidst opmærksomhed på sproget, der endvidere iværksætter bevidste kognitive problemløsningsprocesser, hvori eleverne får mulighed for at samarbejde om læring. Med en sådan proces, skal eleverne endvidere have mulighed for i fællesskab at afprøve hypoteser og dermed udvikle deres intersprog. Det er derfor min opfattelse af fremmedsprogstilegnelsen, at jeg som lærer skal kunne tilbyde mine elever en kommunikativ undervisning, hvori eleverne således skal opfordres til at tage risici for netop herved at udvikle deres kommunikative engelskkompetence. I denne form for undervisning bliver det også muligt, for eleverne at forhandle om betydninger, det såkaldte ”Negotiation of Meaning” begreb (Lightbrown and Spada: 2006: s. 44f), der på dansk kan refereres til som forhandling af betydning. Det er et begreb, der er centralt på samtlige niveauer i fremmedsprogstilegnelsen. I relation til projektet vil denne forhandling om betydning eksempelvis finde sted, når eleverne under en dramatisering forhandler om en fælles betydning af fx en læst roman, som det er tilfældet i projektets empiri, der inddrages i afsnit 6.2.

De begreber der omtales i dette afsnit, mener jeg er ganske centrale i forhold til dette projekts problemformulering. Begreberne tydeliggør væsentlige områder i forhold til elevernes sprogtilegnelse: Fx elevernes følelsesmæssige holdning til engelskfaget, behovet for både et forståeligt input og output samt behovet om at forhandle om betydning. Jeg vurderer derfor, at der må tages højde for alle disse elementer i implementeringen af dramatiseringer i engelskundervisningen, men at metoden i sig selv netop også kan tilbyde at ovennævnte elementer kommer i spil. Dette ses på baggrund af, at det i høj grad er en interaktionsbaseret metode, som

netop muliggør, at eleverne kan interagere med hinanden og heri opmuntres til at tage risici og at skabe forhandlinger om betydninger samt endelig også at benytte sig af forskellige sproglige talemåder- og vendinger. Dermed bliver det ganske væsentligt, at man som lærer må benytte en anerkendende pædagogisk tilgang til eleverne for at kunne imødekomme elevernes affektive filter, således de kan få mulighed for at få et fuldt læringsudbytte af undervisningen.

3.4 Lev Vygotsky og den sociokulturelle teori

Som det er fremlagt i ovenstående afsnit, spiller interaktion altså en meget central rolle, når eleven skal lære engelsk. I relation hertil er også begrebet stilladsering et væsentligt princip. Følgende afsnit vil derfor, som en naturlig forlængelse af Krashens hypotese om input + 1, omhandle stilladseringsbegrebet, som har rødder i Lev Vygotskys sociokulturelle teori.

Stilladseringsbegrebets oprindelige betegnelse er ”Scaffolding”, hvilket direkte oversat til dansk betyder stilladsering. Hermed understreger termen: ”... at stilladsbegrebet ikke skal opfattes som statisk, men derimod processuelt, som det at være i færd med at stilladsere.” (Tønnes Hansen & Nielsen: 1999: s. 10 f).

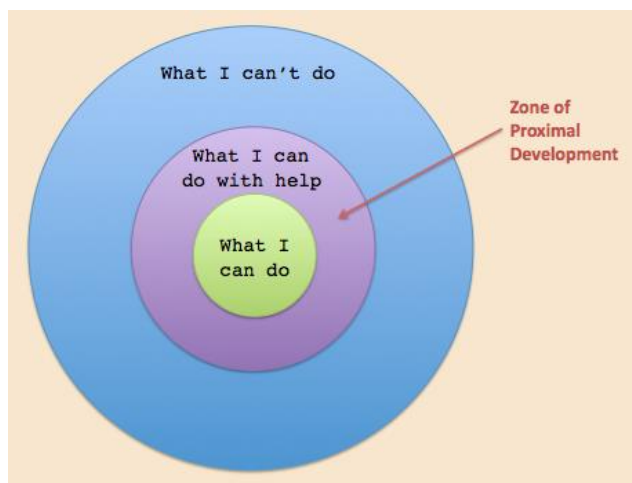
Med denne term er der således oprindeligt taget udgangspunkt i psykologen Lev Vygotskys teori om læring, som er baseret på social interaktion, hvorunder særligt begrebet om zonen for nærmeste udvikling har været inspirationsgrundlag. Begrebet zonen for nærmeste udvikling” betegner: ” ... afstanden mellem barnets aktuelle udviklingstrin for problemløsning og dets potentielt mulige udviklingstrin for problemløsning under støtte fra voksne eller mere vidende jævnaldrende.” (ibid.: s. 20 f). Det er altså i forbindelse med en social interaktion, at en læring kan rodfæste sig hos individet. Dog er det centralt for teorien om zonen for nærmeste udvikling, at den sociale interaktion må bestå af mindst to parter, hvoraf den ene part befinder sig på et kognitivt højere niveau end den anden: Eksempelvis mor versus barn, lærer versus elev eller fagligt stærk elev versus fagligt svag elev. Dette skyldes, at det potentielle udviklingstrin og dermed udviklingen af kognitive strukturer bedst kan nås i form af instruktioner, der gives af den mere kompetente anden til den mindre kompetente. Overført på læringssituationen drejer det sig altså om forskellen mellem det, som eleven formår på egen hånd og det, som eleven formår ved hjælp af vejledning dvs. en stilladsering fra en lærer eller en dygtigere elev. Stilladseringsbegrebet handler således om, at eleven i en læringssituation oplever at få en individuel støtte, der kan fungere som et stillads. Denne støtte må komme fra en mere kompetent anden person, hvormed den pågældende elev vil kunne opnå at komme i sin zone for nærmeste udvikling.

Derfor kan selve interaktionen eleverne imellem altså også fungere som et effektivt stilladsbyggeri i de tilfælde, hvor eleverne i deres indbyrdes interaktion får mulighed for at udforske hinandens ekspertiser og hver især bruge disse ekspertiser som grundlag for ny læring (Lund: 2009: s. 146).

Herved kan læreprocesserne ifølge et socio-kognitivt læringssyn altså bestå i den interaktion, som eleverne har med hinanden. Det betyder, at man må søge at inddrage aktiviteter, der i vid udstrækning giver mest mulig anledning til indholdsbaseerede problemløsningsaktiviteter, som kan bidrage til, at alle elever kan tage afsæt der, hvor de er i deres sproglige udvikling (ibid.: s. 147).

I relation til projektet er det således muligt, at dramatiseringer kan imødekomme denne stilladsring mellem eleverne, fordi den interaktionsbaseerede metode netop skaber mulighed for, at eleverne indbyrdes kan lære af hinanden i udforskningen af hver enkelt elevs ekspertiser. På denne måde kan undervisningen ligeledes også tilgodese Krashen hypotese om input + 1, da eleverne her har mulighed for at give hinanden et input + 1. Dette vil endelig have det positive resultat, at eleverne kan opnå at komme i zonen for nærmeste udvikling som illustreret i figur 1.

Figur 1: Zonen for nærmeste udvikling



3.4.1 Opsamling

Jeg mener på baggrund af ovenstående afsnit at kunne argumentere for, at den centrale opgave for engelskundervisningen bliver at være kognitivt udfordrende samtidig med at være psykosocialt støttende. Dette gør sig naturligvis også gældende i forhold til inddragelsen af dramatiseringer, fordi det er gennem de sociale interaktioner at sproget læres. Hvorfor jeg mener at kunne finde belæg for, at dramatiseringer har en særlig berettigelse, da disse netop er baseret på en social interaktion mellem de involverede.

Det bliver nu væsentligt at se nærmere på æstetiske læreprocesser herunder særligt dramatiseringer, for netop at kunne vurdere potentialet heri i forbindelse med tilegnelsen af engelsk.

4. Æstetik og læring

Ifølge lektor Bennyé D. Austring defineres æstetik som en sanselig symbolsk form, der kommunikerer til, fra og om følelser: *”Æstetik bliver i denne betydning en fælles term for leg, kunst og skabende aktiviteter, hvor vi bruger de symbolske formsprog til at kommunikere om os selv og verden”*(Austring og Sørensen: 2006).

Læring kan derimod defineres som en kognitiv proces, hvor individet omformer og udvikler sin viden, sin forståelse og sine færdigheder. Således kan en æstetisk læreproces altså defineres som en læringsmåde: *”... hvorved 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 og Sørensen: 2006: s. 202 f). Dette betyder at æstetisk virksomhed kan fungere som et redskab til kognitiv erkendelse, hvilket vil medføre en udvikling af en række særlige færdigheder samt tilegnelse af en særlig følelsesmæssig og kropslig forankret viden (ibid.).

Æstetiske læreprocesser er altså dem, der efterligner den kunstneriske arbejdsmåde ved at fokusere på både form – og indholdselementer i et problemfelt, som eleven selv kan bearbejde. Det betyder, at dét at kunne udtrykke følelser og tanker via forskellige ”sprog” vil medføre, at elevens evne til at forstå sig selv, andre og sin omverden vil kunne udvikles (Boelt: 2007: s. 15 f). I en undervisningssituation vil det betyde, at eleven kan opnå nye erkendelser gennem den skabende praksis, da eleven udfordres både gennem sit intellekt, sine sanser og sine følelser, idet der er mange måder at lære på. Det bliver altså centralt at stræbe efter at skabe en undervisning, der inddrager kunst, kreativitet og følelser. Dette påpeges ligeledes i Fælles Mål for elevernes alsidige personlige udvikling:

Teori skal kombineres med praktisk, kropslig aktivitet, og eleverne skal have mulighed for aktivt at opsøge, opleve og skabe æstetiske indtryk og udtryk. Ud over at være attraktive i sig selv kan de forskellige udtryksformer virke direkte befordrende for den mere abstrakte og teoretiske del af undervisningen.. Det afgørende kriterium er imidlertid, at den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen bidrager til elevernes aktive medleven, herunder at de bevarer lyst til at lære, og at de ikke pacificeres mentalt. (Fælles Mål for elevernes alsidige udvikling: 2009).

Sættes ovenstående i relation til engelskfaget fremgår det her, at tilegnelsen af dette sprog ifølge Fælles Mål for engelsk 2009 bør ske gennem både sproglige aktiviteter, oplevelser og sanseindtryk.

Undervisningen omfatter sproglige aktiviteter, der gennem mødet med en mangfoldighed af tekster og kulturer, oplevelser og sanseindtryk medvirker til at opbygge elevernes selvtillid som sprogbrugere og til at give dem sproglig bevidsthed med henblik på at kunne fungere i et globalt samfund. (Fælles Mål for engelsk: 2009)

Dermed åbnes muligheden for at fremmedsproget kan tilegnes gennem andet end blot en mekanisk tilgang, men måske også gennem en æstetisk læring, hvor det hele menneske har rum for at udvikle sig.

På baggrund af min opfattelse af læring og dannelse mener jeg, at det er meget positivt, at der både i Fælles Mål for elevernes alsidige udvikling samt i Fælles Mål for Engelsk skabes rum for at læring også bør indeholde sanseindtryk og oplevelser. På denne måde kan eleverne få mulighed for at udvikle sig læringsmæssigt, da der er flere ”kanaler” i spil, der som en helhed kan bidrage til en optimal læreproces.

I arbejdet med æstetiske læreprocesser skabes endvidere rig mulighed for, at eleven kan udvikle sig rent kompetencemæssigt. Vedkommende kan eksempelvis udtrykke sig gennem form, tolke andres udtryk/oplevelser samt vurdere kunstnerisk kvalitet. Dermed kan en undervisningssituation med brug af æstetisk læring bidrage til at udvikle æstetiske kompetencer, idet der i en sådan situation vil være mulighed for at arbejde med sanserne. Sansearbejdet er dog ikke en udtømmende del af det æstetiske læringsbegreb, da begrebet også dækker over områderne: At skabe, at lære at skabe og at lære af at lære at skabe. Det vil altså sige, at undervisningen skal være bygget op omkring en proces, hvorved eleven både: sanser (fx føler og hører under en dramatisering), oplever og handler (fx en dramatisering, hvor eleven får mulighed for at fortolke verden), og endelig reflekterer (fx når eleven fortolker de udtryk, der finder sted under en dramatisering).

Ifølge Mads Haugsted, lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet, er det således karakteristisk for æstetiske læreprocesser, at de lærende tilegner sig en kompetence i at bruge udtryksmidlet ved netop at bruge det (Haugsted: 1996: s. 13). Det betyder som følge deraf også at: ”Ved tilrettelæggelsen af undervisningen skal der derfor tages hensyn til, at eleverne ikke blot gives personlige udtryks- og udfoldelsesmuligheder og rum for nye erkendelser, men at de også, gennem fordybelse i selve udtryksmidlet, lærer og forandres”(ibid.). I relation til projektet betyder det, at eleverne gennem dramatiseringer opøver og udvikler særlige kompetencer, hvori de også får mulighed for selv mentalt, socialt eller fagligt at forandres. Jeg vurderer derfor, at dette er en

væsentlig bevæggrund til, at dramatiseringer kan indgå som en kompetenceudviklende metode i engelskundervisningen.

4.1 Hvad er drama?

Drama is doing. Drama is being. Drama is such a normal thing. It is something that we engage in daily when faced with difficult situations. You get up in the morning with a bad headache or an attack of depression, yet you face the day and cope with other people, pretending that nothing is wrong [...] Getting on with our day-to-day lives requires a series of civilised masks if we are to maintain our dignity and live in harmony with others. Charlyn Wessels (1987) (Mullamaa: 2009).

Ovenstående citat synliggør, hvorledes drama er en: “... *intrinsic part of everyone’s life - not something that demands special talent.*” (ibid.) I samme artikel “*Using Different Forms of Drama in the EFL Classroom*” (ibid.), påpeger forskeren Kristina Mullamaa, hvordan drama bør opfattes som en ressource i fremmedsprogsundervisning: “*Drama is surface and underlying reality and we should help learners think about and express, as well as experience, both to make language learning a real and memorable experience.*” (ibid.).

4.2 Drama som pædagogisk metode i fremmedsprogstilægnelsen

Professoren Larry M. Lynch argumenterer for, at drama bør have sin berettigelse i undervisningen af fremmedsproget engelsk, idet han understreger at:

As English language teaching professionals we're always on the lookout for new ideas and activities to expand the repertoire of dynamics in our EFL class rooms. One area which could always use more attention is the use of drama. It's all around us and our learners in the media of television, radio, cinema, stories in the printed media and the internet. Everyone loves a good story. So why not then incorporate more drama into our class rooms? (Lynch: 2013).

Han fremhæver endvidere, hvordan drama eksempelvis kan bruges i forbindelse med: “... *listening comprehension, error-correction exercises, pronunciation, language use or grammar practice activities.*” (ibid.). Eleverne vil således gennem brugen af forskellige former for dramatiseringer, hvad enten det være sig øvelser de selv er virksomme i, eller dramatiseringer de ser eller hører, få mulighed for at træne og øve kompetencer, der er centrale led i tilegnelsen af engelsk (jævnfør afsnit 3.2.1 – 3.2.5 vdr. kompetencer i engelskfaget).

I relation hertil argumenterer den tidligere omtalte forsker Kristina Mullamaa for, hvordan brugen af drama og aktiviteter i forbindelse hermed kan indeholde gode muligheder for fremmedsprogtilegnelsen idet: *”It encourage children to speak gives them the chance to communicate, even with limited language, using non-verbal communication, such as body movements and facial expression.”*(Mullamaa: 2009). Hun opstiller ligeledes følgende punkter, der gør sig gældende for berettigelsen ved brugen af dramatisering som pædagogisk metode i engelskundervisningen. Her kan begrundelserne herfor bl.a. være:

- *To give learners an experience (dry-run) of using the language for genuine communication and real-life purposes; and by generating a need to speak.*
- *To make language learning an active, motivating experience.*
- *To help learners gain the confidence and self-esteem needed to use the language spontaneously*
- *To bring the real world into the classroom (problem-solving, research, consulting dictionaries, real time & pace, cross-curricular content.)*
- *To emulate the way children naturally acquire language through play, make-believe and meaningful interaction.*
- *To make what is learned memorable through direct experience and affect (emotions)for learners with different learning style.s*
- *To stimulate learners’ intellect and imagination.*
- *To develop students’ ability to empathize with others and thus become better communicators.*
- *Helps learners acquire language by focusing on the message they are conveying, not the form of their utterances. (ibid.)*

Som det tydeligt ses ovenfor, indeholder metoden flere positive dimensioner, som ved en optimal udførelse kan sikre eleven en spændende, autentisk, motiverende og lærerig engelskundervisning, der tager højde for den kommunikative kompetence. Eleverne får tilmed gode vilkår for at udvikle sociale kompetencer, fordi der som allerede nævnt er tale om en social interaktionsbaseret metode.

Endvidere kan brugen af drama og dramatiseringer fungere som en del af, hvad Mads Th. Haugsted i sin bog *”Sprog på spil”* definerer som en *”handlende mundtlighed”*. Betegnelsen søger at beskrive en pædagogik, hvor mundtlighed ikke blot er undervisningens redskab, men også dens genstand. Herved forstås at der i sprog- og i særligt grad også fremmedsprogsundervisningen arbejdes med elevens sproglige beredskab som den sproglige viden og bevidsthed. Oparbejdelsen af et sådant sprogligt beredskab kan manifestere sig ved at: *”...skabe rum for sproglig nysgerrighed og opmærksomhed, for fantasi og intuition, for sproglige nederlag, for overvejelser og valg mellem sproglige udtryk og for forståelse af sprogforskelle og for relativering af eget og andre sprog”*(Haugsted: 1996: s. 12). Den handlende mundtlighed kommer i aktion såfremt der

implementeres et spil, hvorved det forstås at ”spil” betegner alle de former for handlinger som opfattes som dramatiske i betydningen, hvilket vil sige et brud med eller overskridelse af virkeligheden. ”Fælles for disse typer spil er bl.a. at de skaber rum for sprog og motivation for tale – naturligvis under forudsætning af at den rette atmosfære for denne arbejdsform er skabt.”(ibid.). Ved brug af dramatisering som pædagogisk metode vil eleverne få mulighed for at udtrykke egne oplevelser og erfaringer inden for rammerne af et fiktivt rum, en fiktiv figur og et fiktivt forløb. Der bliver således tale om en dobbelthed baseret på den præmis, at: Jeg er her, men jeg kan spille at jeg er hvor som helst, at: Jeg er mig, men jeg kan spille at jeg er hvem som helst, og at: Jeg ved det er en ”leg”, men jeg overholder legens regler (Aarøe: 1998: s. 43 f).

Alt dette kan møde kravene til en kommunikativ orienteret fremmedsprogsundervisning, der benytter sig af en helhedsorienteret pædagogik.

4.5 Empirisk undersøgelse: hvad siger drama-, og engelsklæreren?

I forbindelse med dette projekt har jeg udarbejdet et spørgeark i form af forskellige spørgsmål vedrørende brugen af æstetiske lærerprocesser i fremmedsprogsundervisningen. Dette spørgeark (bilag 3) er besvaret af flere engelsklærere, hvoraf jeg i dette afsnit vil tage udgangspunkt i besvarelsen fra en kvindelig lærer, der udover at undervise i engelsk også underviser i drama. Hendes profil er derfor særlig interessant, da hun bevæger sig inden for både sprogfaget og dramafaget og som følge deraf kan belyse sagen fra begge sider. Til dagligt underviser hun i dagsundervisningen på en ungdomsskole, hun beskriver i det følgende elevernes møde med engelsk:

Mange har svært ved sproget og har en opfattelse af at de ikke kan, de er demotiveret og opgivende (fra starten) grundet en manglende tro på dem selv og egen formåen. Opgivende og frustrerede. De er utrygge ved sproget. De vil helst ikke tale engelsk på klassen, af frygt for at lave fejl og reaktionen fra de andre. Nogle har en sund indstilling og kæmper bravt men har faglige huller. Nogle er nysgerrige og fagligt dygtige.(Bilag 3)

Udtalelsen giver indtryk af, at dette engelskhold er sammensat af både fagligt stærke elever, men også elever der er bange for at bruge sproget og derved har et højt affektivt filter, som besværliggør fremmedprogstilignelsen. Overordnet set kan dette engelskhold sagtens fungere som et generelt billede på en elevgruppe i en hvilken som helst skole, da mange klasser er sammensat af ganske forskellige elever med meget varierende forudsætninger.

Til spørgsmålet om denne lærer støtter brugen af æstetisk læring, svarer vedkommende, at hun er: *”Absolut for brugen af æstetiske læreprocesser, jeg mener vi skal undervise det hele menneske og tage udgangspunkt i den enkeltes ressourcer. Æstetiske læreprocesser giver os mulighed for at udfordre og udvikle på flere planer, kognitivt, socialt, kreativt, psykologisk/følelsesmæssigt.”* (ibid.)

Herudover skriver hun også, at hun forsøger at implementere æstetiske læreprocesser i så vid udstrækning som muligt. Dette skyldes, at det er vigtigt for hende, at hendes elever er aktive medskabere af undervisningen, da det at involvere eleverne i form af forskellige æstetiske læreprocesser giver mulighed for fordybelse og refleksion. Hun nævner i den forbindelse imidlertid at brugen af æstetiske læreprocesser:

... kræver dog en tilvænnning fra elevernes side om at arbejde og tænke på en ny måde og at kunne bære ansvar for egen indlæring. Flere af mine elever stejler ved selvstændigt arbejde og har svært ved at overskue det at indgå i en proces hvor de er medskabere. Derfor er det ikke alle dramaturgiske opgaver jeg kan servere for dem fra starten, men noget jeg sniger ind af sidedøren. Jeg benytter drama i min undervisning fra starten i form af små pauselege og små tillidsøvelser. Det vigtigste er at de er trygge og har tillid til mig og deres klassekammerater, hvilket er en lang proces. (ibid.)

I forbindelse med konkret at benytte drama og dramatiseringer i sin engelskundervisning giver lærerinden eksempler på, hvad formålet i en sådan sammenhæng kan være, og hvilken læring hun tilstræber, at eleverne opnår. Her ønsker læreren dels, at hver enkelt elev i en sådan undervisning får mulighed for at få: *”... tillid til egne evner og flyttet grænser for at kunne arbejde frit og utvunget i gruppen, at få udviklet sit kropssprog, kropsudtryk, og sin kropsbevidsthed, at have tilegnet sig kompetencer i at formidle det talte sprog.* (ibid.)

Hun udtaler i relation hertil, at de i engelskundervisningen arbejder på at opøve sproglige strategier, hvormed eleverne får mulighed for at kunne udtrykke sig med andet end det verbale eller understøtte det talte sprog med gestikulationer og kropssprog. Dette betyder altså, at hun i sit arbejde i engelsk også søger at implementere andre områder af fremmedsprogstilegnelsen end blot det umiddelbare talte sprog. Her tænkes fx på viden om og udvikling af eksempelvis den strategiske kompetence, hvor eleven også må kunne få sit sproglige budskab frem ved hjælp af andet end sproget alene.

Hun skriver yderligere at: *”...ved arbejdet med tekster i engelsk arbejder jeg gerne med opbygning af en karakter udefra tekstens fokus på det talte sprog, artikulation, dialekt, tryk, pauser og retning, hvem siger du det til og med hvilken følelse.”* (ibid.)

Således synliggør denne empiriske undersøgelse, hvorledes dramatiseringer netop kan være ganske glimrende metoder at benytte sig af i engelskundervisningen, fordi der netop kan være et fornemt fokus på det talte sprog, og alt hvad der hører herunder som eksempelvis følelser, udtale, tryk, dialekt samt et hensyn til modtageren af kommunikationen.

Naturligvis hviler der en særlig rolle på læreren under et sådant arbejde, hvilket også fremgår af undersøgelsen, hvor den adspurgte beskriver: *"Jeg går ofte fra underviser til vejleder."* (ibid.) Hertil hun også tilføjer, at hendes rolle er som: *"koordinator og hende med det store forkromede overblik så alt kører som det skal, uden at blande sig for meget i deres (elevernes) proces."* (ibid.) Dernæst synliggør hun også vigtigheden i at være en igangsætter og at være tydelig i sine instruktioner samt at være: *"Motiverende, være forgangsmand for at gøre det "ufarligt"*. (ibid.)

4.6 Opsamling

Jeg er i høj grad enig med forskeren Kristina Mullamaa og professoren Larry M. Lynch, der begge argumenterer for, at drama og dermed også dramatiseringer giver glimrende muligheder for læreprocesser, der kan benyttes som et led i fremmedsprogstilegnelsen, idet en sådan pædagogisk metode vil muliggøre en interaktion mellem eleven selv og de ydre udtryk: såvel forholdet til sig selv, egne forestillinger, tanker og følelser som forholdet til andre og verden. Med inddragelsen af den empiriske observation i form af et spørgeark, besvaret af en engelsk- og dramalærer, har vi fået et indblik i hvad brugen af dramatiseringer i praksis kan betyde. I den forbindelse er det blevet fremhævet, at dramatiseringer stiller store krav til både lærer og elever, men at den til gengæld også rummer helt særlige potentialer, da den som metode til fremmedsprogstilegnelse ligeledes kan udvikle andre menneskelige evner som selvtillid og sociale kompetencer.

Efter at have undersøgt æstetiske læreprocesser og herunder dramatiseringer som metode til at opnå tilegnelse af fremmedsproget engelsk, vil det kommende afsnit anvende psykologisk og pædagogisk teori til yderligere at belyse de æstetiske læreprocessers særlige potentiale i undervisningsregi og dermed også i en engelskfaglig sammenhæng.

5. Anvendt psykologisk og pædagogisk teori i relation til æstetiske læreprocesser

5.1 Det potentielle rum

En skabende praksis, som en æstetisk læreproces er, vil finde sted i hvad den amerikanske psykolog Donald W. Winnicott omtaler som det "potentielle rum" (Austring og Sørensen: 2006: s. 108 f). Winnicotts teori herom søger at forklare, hvorledes en symboldannelse finder sted i det potentielle rum: *Ifølge Winnicott lever vi hver især i en indre, personlig og subjektiv verden, subjektverdenen,*

omgivet af en ydre kontekstuel verden, objektverdenen. Mellem disse verdener indfører han så et tredje: Det potentielle rum (the potential space), som er legens og kunstens domæne...”(ibid).

Det betyder således, at individet i dette potentielle rum er tilbudt et slags ”fristed”, hvor en fastholdelse og bearbejdning af erfaringer fra den indre verden i symbolsk form er mulig. Det betyder at symboldannelsen i det potentielle rum kan bygge bro mellem den indre og den ydre verden. Dette vil konkret indebære, at i en undervisningssituation, hvor eksempelvis dramatisering bliver inddraget som en pædagogisk metode i fremmedsprogstilgængelsen, vil eleven få mulighed for at fortolke og bearbejde sine indre personlige følelser og indtryk af et givent tema, som alt sammen finder sted i legens potentielle rum, hvor den indre og ydre verden mødes.

Jeg er i høj grad enig med Winnicotts teori om det potentielle rum, da det er min overbevisning og erfaring, at den positive effekt, der opstår i form af leg, skabelse og læring, som det potentielle rum giver mulighed for, kan bidrage til en tilegnelse af fremmedsproget engelsk. Dette forudsættes dog af, at elevernes affektive filter er lavt samt, at jeg som lærer er i stand til at give mulighed for, at elevernes læreproces stilladseres. Dog er der endnu et aspekt, som jeg anser for værende vigtigt for at implementeringen af dramatiseringer kan få bedst mulige betingelser og resultater, nemlig mit relationsarbejde som lærer.

5.2 Lærerens relationsarbejde og relationernes betydning for elevernes læreprocesser

Relationsarbejde er et område, der er konstant i forandring og derfor aldrig kan siges at være afsluttet, men altid under udvikling og påvirkning fra både lærer samt elevs side. Relationsarbejdet bliver dermed en del af lærerens øvrige ansvarsområder, netop fordi evnen til at ”se” hver enkelt elev og skabe en social rummelighed medfører en kultur i klasse miljøet, 5der er gunstig for både den enkelte elevs læring og den læring, der foregår i det sociale samspil mellem eleverne (ibid. S. 14 f). Ydermere betragtes læring som perspektivet i relationen mellem lærer og elev, hvorfor den gode relation er udgangspunktet for, at en læringssituation kan finde sted. Dette skyldes, at læring i dag anses som værende ikke blot en mekanisk tilegnelse, men derimod en bearbejdning af de påvirkninger der finder sted i undervisningen og skolen og, som jeg fremlagde i afsnit 3.4, er afhængig af en social interaktion.

Hertil finder jeg det også vigtigt at pointere, at den enkelte lærer i høj grad må være sig bevidst om, at relationerne indbyrdes eleverne imellem også har en væsentlig indflydelse på den enkelte elevs skolegang og dermed læring. Det bliver derfor kendetegnende for relationen mellem henholdsvis eleverne samt mellem lærer og elever, at denne må være præget af anerkendelse. Ifølge den norske

pædagogiske forsker Berit Bae, er relationens karakter afgørende for hvilken læring, der kan rodfæste sig: *”Det, der er kendetegnende for relationen, skaber forudsætninger for, hvad barnet lærer, både om fagstof og om sig selv”* (Bae: 1992: s. 47) (Ibid.) En anerkendende tilgang kan defineres således, at eleven oplever, at det kan fastholde andres opmærksomhed, og at der bliver lyttet til det, hvormed eleven vil tillægge sig selv og sine oplevelser en gyldighed, som får indflydelse på barnets selvværd og trivsel.

Personligt vægter jeg i høj grad den anerkendende tilgang i min lærergerning. Jeg mener, at det er af stor betydning, at jeg som lærer kan skabe et såkaldt ”hvilested for mine elevers selv”, og jeg er meget enig med Berit Bae, når hun argumenter for vigtigheden i, at eleverne ikke skal være bange for at blive defineret, misforstået, eller manipuleret ud fra andres interesse, men i stedet skal have mulighed for at komme i kontakt med og skabe tillid til det, som foregår i barnet selv (Bae: 2004).

I brugen af en æstetisk læreproces som dramatisering, er vigtigheden af en god relation mellem lærer og elever ganske fundamental, hvilket projektets første empiriske undersøgelse (afsnit 4.5) også synliggør, idet den adspurgte lærer argumenterede for at: *”Det vigtigste er at de er trygge og har tillid til mig og deres klassekammerater, hvilket er en lang proces.”* (bilag 3).

Denne vigtighed skyldes den uvante situation det kan være, for en elev at skulle indgå i en dramatisering, hvor eleven endvidere skal agere og kommunikere på et fremmedsprog. En situation, der kan medføre, at eleven føler sig udsat og usikker, hvorved elevens affektive filter kan være for højt og dermed forhindre en sprogtilegnelse i at finde sted. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på det faktum, at alle læreprocesser kan påvirkes af de relationer, som omgiver elevernes arbejde, fordi kvaliteten af de relationer, der skabes i skolen har afgørende betydning for, hvilke læreprocesser der kan igangsættes (Richie: 2006: s. 167 f). Dette betyder at en æstetisk læreproces som eksempelvis en dramatisering kan have svære betingelser for at blive optimal og udbytterig, i de omgivelser der bærer præg af relationer, der kan modarbejde sådanne arbejdsprocesser. Det være sig fx relationer præget af manglende respekt, hvorved eleverne kan føle sig utrygge og dermed ikke er i stand til at indgå i en dramatisering. Netop fordi metoden udspiller sig i det tidligere omtalte potentielle rum, der for eleverne kan have karakter af at være en anderledes, kunstig og måske ukendt arena, kræver metoden derfor også en smule mod fra dens deltagere. Der bør ikke herske nogen tvivl om, at der i den udfoldelse som en dramatisering fordrer, kan være risiko for at eleverne vil blive udstillede på baggrund af både dramatiseringen i sig selv samt det at udføre

dramatiseringen på et fremmedsprog. For at dette skal blive en god oplevelse for eleverne, er det således essentielt med gode relationer mellem eleverne indbyrdes samt mellem elever og læreren.

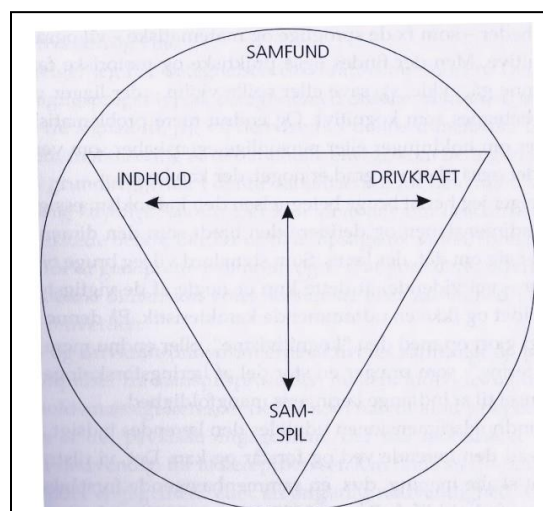
I forlængelse heraf bliver det relevant også at være opmærksom på andre områder, der må medtænkes for at skabe de rette betingelser for en optimal læringsproces. Dette vil følgende afsnit se nærmere på.

5.3 Knud Illeris' læringstrekant og drivkraftens betydning heri

For netop at kunne realisere at eleverne i engelskundervisningen opnår en kommunikativ kompetence ved brugen af dramatiseringer, vil dette afsnit se nærmere på selve læringsbegrebet med inddragelse af Knud Illeris, som er professor i livslang læring på Danmarks Pædagogiske Universitet. Knud Illeris forklarer i sin bog ”Læring”, at begrebet læring må forstås som: *“processer som socialisering, kvalificering og kompetenceudvikling”* (Illeris: 2007: s. 17). Ifølge Knud Illeris er der tre dimensioner, som gør sig gældende, når vi skal lære noget. Dette er indhold, drivkraft og samspil, hvilket illustreres nedenfor i figur 2.

Figur 2: Læringens tre dimensioner (Illeris: 2007: s. 39)

Det er værd at bemærke, at modellens tre forskellige dimensioner anses for at være lige vigtige i læringsprocessen. En læring kan ikke finde sted uden at trække på alle tre dimensioner, da de indgår i en helhed. Det er i relation til projektet her særligt interessant at se nærmere på, hvad Illeris betegner som læringens drivkraft dimension, da denne bl.a.:



... omfatter de forhold, der drejer sig om omfanget og karakteren af den mentale energi, der investeres i læringen, dvs. typisk den motivation, de følelser og den vilje, den enkelte mobiliserer i en læringssituation eller læringsforløb. (Illeris: 2007: s. 106)

I forbindelse med dramatiseringer kan sådanne arbejdsmetoder virke både motiverende, men også direkte demotiverende – alt efter hvilken elevtype, der er tale om. Det bliver derfor meget afgørende at være sig bevidst om det faktum, at læringens drivkraftsdimension i høj grad påvirkes af, hvorvidt de læringsmæssige udfordringer appellerer til elevens interesser og forudsætninger,

hvorfor det affektive filter, zonen for nærmeste udvikling samt stilladseringsbegrebet bliver særligt centrale, da udfordringerne må være afbalancerede, så der opstår en lyst til at lære og beskæftige sig med den konkrete situation, uden at eleven bliver utryk og forsøger sig med en undgåelsesmanøvre. Dog finder jeg det meget tankevækkende, at denne drivkraft, der egentlig er meget individuel, alligevel er dybt afhængig af den sociale interaktion med omverdenen, der finder sted når man eksempelvis arbejder med dramatiseringer. Dette skyldes at samspilsdimensionen (ligesom det fremgår af Illeris' figur) er en vigtig komponent for drivkraftsfaktoren – særligt i sociale interaktionsbaserede arbejdsmetoder. Dette nævner professoren Ema Ushioda også i sin artikel *"Motivationsparadokset"*, hvortil hun argumenterer for, at der ligger et paradoks i, at motivationen kommer indefra, men alligevel må være socialt medieret. Derfor bliver det helt essentielt, at i arbejdet med dramatiseringer er det også nødvendigt, at engelskundervisningen bygges op omkring et socialt læringsmiljø, hvor eleverne indbyrdes har gode relationer (som omtalt i det foregående afsnit) og derfor får lyst til at deltage, fordi motivationen også kan udvikles gennem interaktioner mellem mennesker.

5.4 Et undervisningseksempel fra praksis

I det følgende vil jeg præsentere et undervisningseksempel fra min 4. praktikperiode på en international Cambridge skole i Danmark. Hensigten med at inddrage eksemplet er, at give indsigt i hvordan dramatiseringer kan bruges i et undervisningsforløb i engelsk. I denne skolekontekst er det faglige og sproglige niveau i engelsk højere, end hvad det vil være i en normal dansk folkeskole, eftersom engelsk ikke er et fremmedsprog, men derimod et modersmål eller et andetsprog. Klassen jeg underviste var en 9. klasse med blot ni elever, tre piger og seks drenge.

Under dette forløb blev de æstetiske læreprocesser bragt i anvendelse i arbejdet med den amerikanske romanklassiker *"To Kill a Mockingbird"*. Romanen blev anvendt i original form. Det vil sige, at der ikke var lavet nogen adaptation af romanen eller udarbejdet yderligere hjælpemidler i form af glosser til at lette læsningen og læseforståelsen. Selvom eleverne i den pågældende klasse var på et engelskfagligt højt niveau, var der stadig sproglige områder, som de endnu ikke mestrede og derfor havde brug for at videreudvikle. Disse områder blev derfor også genstande for forløbets læringsmål. Disse var som følger: **1)** Læseforståelsen herunder særligt evnen til at læse mellem linjerne og altså kunne "opfange" sproglige elementer, der gør en inferensdannelse mulig. **2)** Fortolkning af – og arbejde med romanen. **3)** Anvendelse af viden om dagligliv, levevilkår, værdier og normer hos forskellige befolkningsgrupper i lande, hvor engelsk anvendes som modersmål. **4)** Anvendelse af viden om kultur- og samfundsforhold i arbejdet med engelsk sprog og litteratur.

Foruden de opstillede læringsmål skaber dramatiseringer som tidligere omtalt også rige muligheder for at styrke eleverne i flere kompetencer. Dette blev derfor også et omdrejningspunkt for undervisningsforløbet. Disse kompetencer er fremhævet og kort beskrevet i skemaet nedenfor. Ydermere indeholder skemaet også eksempler på, hvordan vi rent praktisk arbejdede med dramatiseringer og udviklingen af de enkelte kompetencer.

Kompetencer:	Beskrivelse af de enkelte kompetencer:	Eksempler på hvorledes dramatisering som metode indgik i arbejdet med de enkelte kompetencer:
Æstetisk Kompetence	- Evnen til at skabe, udføre samt opleve dramatisk kunst.	- Eleverne skrev, øvede sig og udførte en mindre dramatisering, hvor de spillede figurerne fra den anvendte roman i en nyhedsudsendelse, som de filmede.
Empatisk kompetence	- Evnen til indlevelse og indføling ved at være i rolle som en anden.	- Eleverne spillede forskellige figurer fra den anvendte roman, hvilket af den enkelte elev kræver indlevelse og empatisk indføling.
Ekspressiv kompetence	- Evnen til at udtrykke tanker og følelser med krop og stemme.	- Gennem dramatiseringerne, fik eleverne mulighed for at udtrykke deres tanker og følelser vha. deres krop og stemme.
Handlekompetence	- Evnen til at omsætte idéer til et konkret udtryk.	- Eleverne arbejdede i processen fra idé plan til at have et færdigt produkt. I dette tilfælde et filmklip. Heri benyttede de sig også sprogligt af den umiddelbare handling, der ligger i at omsætte en idé og tanke til et konkret sprogligt udtryk på fremmedsproget.
Social kompetence	- Evnen til at samarbejde og skabe i praksis.	- Eleverne indgik i et gruppearbejde, hvori hver enkelt elev samarbejdede. Ved brugen af dramatiseringer har eleverne måttet udvise respekt og omtanke for hinanden, da situationen har været ny og fremmed.
Litterærkompetence	- Evnen til bl.a. at kunne meddigte, fortolke og forstå litterære værker.	- Eleverne arbejdede med dramatiseringer som har skabt mulighed for meddigtning. I denne forbindelse havde de også mulighed for at kunne fortolke og forstå romanen.
Kommunikativ kompetence	- Evnen til at kunne kommunikere verbalt og/eller nonverbalt.	- Eleverne har gennem interaktionen med hinanden, som dramatiseringerne giver mulighed for, arbejdet med – og benyttet sig af sproget, hvor der også har været mulighed for at forhandle om betydninger.

Den primære årsag til at jeg valgte at benytte mig af dramatiseringer var for netop at støtte læseforståelsen af og litteraturarbejdet med den sprogligt og tematiske svære tekst. Tanken var, at eleverne i dramatiseringerne kunne erfare på egen krop, at det især var gennem sproget med tilhørende tonefald, kropssprog og mimik samt gennem den sproglige interaktion at romanens figurer fik liv, hvormed en større forståelse for disse, samt romanens handling og tematikker, kunne rodfæste sig.

I det følgende vil elevproduceret empiri blive inddraget for at få indblik i elevernes modtagelse og tanker om forløbet, der var baseret på dramatiseringer.

6. Empiri i form af elevlogbøger og svar på summativ evalueringsspørgsmål

Den valgte empiriske undersøgelse tjener altså som formål at oplyse og belyse dette projekts omdrejningspunkt: Hvordan og hvorfor dramatiseringer kan bidrage i fremmedsprogsundervisningen. Empirien består af udvalgte elevlogbøger (se bilag 1) samt elevsvar på summative evalueringsspørgsmål (se bilag 2a). Eftersom empirien er elevproduceret, giver den et indblik i, hvordan eleverne arbejder under en æstetisk læreproces som dramatisering i engelsk, hvilket bidrager til at belyse den fremsatte problemformulering fra et elevperspektiv.

Der er tale om en kvalitativ undersøgelse, da denne bygger på sammenhængen mellem et større antal kendetegn hos få undersøgelsesenheder, hvilket den udvalgte elevgruppe må betragtes for at være. Eleverne er naturligvis anonymiserede, og navnene er derfor fiktive. Der er ligeledes også hentet tilladelse fra eleverne såvel som skolens ledelse vedrørende projektets brug af disse data.

Under forløbet med romanen *”To Kill a Mockingbird”*, hvor jeg primært gjorde brug af dramatiseringer som æstetisk læringsstrategi, blev eleverne opfordret til efter hver endt lektion at skrive i deres logbøger i ca. fem minutter. Jeg bad dem dels om at sætte personlige mål for sig selv ved forløbets begyndelse samt at reflektere over og forholde sig til, hvad de havde følt, lært og syntes om i de enkelte lektioner.

Logbøgerne giver således et indblik i elevernes tanker omkring det æstetiske arbejde, et indtryk af børnenes umiddelbare oplevelse og modtagelse af undervisningen samt en dokumentation for hver enkelt elevs udvikling.

6.1 Metodekritik af de anvendte empiriske undersøgelser

Eftersom undersøgelsesmetoden netop er kvalitativ, er svaret og resultatet herpå en anelse snævert, forstået på den måde, at undersøgelsen egentlig er ganske lille og dermed ikke giver mulighed for at

generalisere bredt. Endvidere er essensen i kvalitativ information ifølge forskeren og forfatteren bag bogen *”At forske i pædagogisk praksis – fortolkende forskning”* Hilary Radnor, at der er tale om en fortolkende forskning. Det betyder derfor, at den interaktion der er mellem mig selv som forsker og mine elever, som dem der udforskes, ikke kan undgå at have en indflydelse på min fortolkning af den indsamlede empiri. Fortolkningen vil blive konstrueret på baggrund af en subjektiv forståelse og opfattelse, der ”farver” de empiriske undersøgelser i dette projekt. Det er en præmis, man må have for øje i bedømmelsen af validiteten af projektets undersøgelser. Jeg mener dog på baggrund af de kvalitative undersøgelser at kunne argumentere for, at disse giver en god indsigt i den konkrete undersøgte situation samt i dette tilfælde, i de konkrete elevers modtagelse af dramatiseringer i den pågældende klasse. Ydermere bidrager denne enkelte situation, hvorpå empirien er baseret, til at sætte projektets anvendte teorier i spil, hvilket vil blive gjort i afsnit 6.2.

I forhold til elevernes logbøger er der kritikpunkter at være opmærksomme på. Eksempelvis er den empiriske undersøgelse, herunder især eleven ”Charlies” logbog, præget af at være af meget positiv karakter, idet han ofte beskriver undervisningen som: *”Today was really fun acting.”* (bilag 1). Det er muligt, at eleven ganske enkelt har nydt undervisningen, hvilket jeg er meget overbevidst om også er tilfældet. Alligevel kan udtalelsen forekomme en smule simpel og ukritisk, og man kan stille spørgsmålstejn ved, om elever overhovedet magter at evaluere og reflektere over sig selv, særligt hvis det ikke er noget, de trænede i, som det var tilfældet for den pågældende klasse. Man må derfor i inddragelsen af elevudtalelser tage et vist forbehold, da de naturligvis ikke reflekterer over en undervisning med faglige og professionelle ”briller”(Lorenzen: 2013).

6.2 Analyse af projektets empiriske undersøgelser i relation til projektets øvrige anvendte teori

Følgende uddrag er, hvad én elev, ”Charlie” skriver i sin logbog:

Today, was really fun acting. Most people said I acted really good which I was happy about. Sanne you are doing some relay cool and fun stuff. I am also learning many things at the same time. Sanne you are a good teacher. I also want to do stuff like this again. We did all this because you learn many skills like acting skills, speaking skills, reading skills, writing skills etc. (bilag s. 41).

En anden elev, ”Anna” skriver om samme lektion følgende: *Today we did a little play surrounding Tom Robinson’s trial. I played Mayella and found it quite fun. We went round asking questions to each other in our character form and afterwards discussed what had happened”* (ibid: s. 40.).

Analyseres disse udtalelser ud fra et **motivations - og drivkraftsmæssigt perspektiv** gives et indtryk af nogle elevtyper, der befandt sig godt med dramatiseringen som et led i undervisningen, idet ord som ”fun” bruges til at beskrive den konkrete lektion. Dette giver et indtryk af, at disse elever har følt en glæde ved undervisningen og faget, som endvidere er blevet naturligt styrket, da arbejdsformen har været sjov. Eleverne udtrykker altså en glæde ved undervisningen, hvilket med reference til Knud Illeris og læringstrekanten kan have en central rolle i forhold til drivkraftsfaktoren i forhold til læringsituationen. Dette aspekt af ”sjov” har ydermere en positiv effekt på motivationen i selve fremmedsprogstilegnelsen, da det tidligere omtalte affektive filter i en sådan situation præget af sjov og veltilpashed vil være lavt, hvilket betyder, at eleven vil være modtagelig og motiveret for at tilegne sig samt udvikle sit fremmedsprog.

Eleven ”Charlie” beskriver endvidere, hvorledes han gennem dramatiseringerne havde mulighed for at træne flere færdigheder, som alle har relation til engelskfaget. Her tænkes på tale -, læse-, og skrivefærdigheder samt ”skuespilfærdigheder”. Med denne udtalelse forstår vi, hvor vigtigt det er, at eleverne oplever, at der er et mål i undervisningssituationen og en pointe med arbejdsformerne, da disse faktorer medvirker til, at motivationen for undervisningen skabes.

I forbindelse med udarbejdelsen af den tv-nyhedsudsendelse, som eleverne producerede, påviser følgende logbogsnotat en stor motivation for processen, hvor hver elev havde et væsentligt ansvar for resultatet: *”This was very exiting! Today, we were filming and I found it quite a challenge as so many things happened at the same time. I felt a responsibility and I think I lived up to it.”* (bilag 1: s. 41). Udtalelsen giver et indtryk af, hvordan denne (indre) drivkraft (jf. afsnit 5.3), som jeg læser i ord som ”exiting” og ”responsability” kan betyde alverden for læringsprocessen. Indholdsdimensionen samt samspilsdimension er naturligvis også centrale komponenter for elevens engagement i den pågældende undervisningslektion, og disse to dimensioner har naturligvis spillet en positiv rolle, idet eleven ellers ikke ville have nedskrevet et så positivt notat i sin logbog. Endelig viser udtalelsen også det elementære i teorien om zonen for nærmeste udvikling, eftersom eleven i notatet synliggør, at lektionen var præget af udfordringer: *”I found it quite a challenge... ”*, men ikke umulig og demotiverende at løse, hvorfor eleven føler en stolthed ved at have løst opgaven: *”I felt a responsibility and I think I lived up to it.”*

Foruden logbøgerne ønskes ligeledes kort at inddrage elevernes skriftlige svar på den summative evaluering (se bilag 2a), der blev foretaget ved forløbets afslutning, fordi de summative evalueringsspørgsmål (se bilag 2) fokuserer på, hvordan dramatisering som pædagogisk metode har

hjulpet eleverne i undervisningen. Nedenfor ses udvalgte uddrag fra elevernes svar. Det første uddrag er i forbindelse med spørgsmålet,

“Has the drama helped you when working with the book and its characters?” (bilag 2). Her er hvad én elev, ”Sophie” ganske enkelt udtrykte: *”yes because you can live yourself into the book more...”* (bilag 2a: s 44.). En anden elev, ”Casper” udtrykker det således: *”yes because you can understand them (bogens personer) better when you play them.”* (ibid.: s. 45) og eleven ”Martin udtrykker det således: *”yes because you have to put yourself into their place and think how they would think.”* (ibid.: s. 43).

Analyseres disse udtalelser ud fra et pædagogisk metodeperspektiv, giver det et indblik i, hvordan dramatiseringerne har bidraget i tilegnelsen af engelsk. Eftersom bogen rent sprogligt såvel som tematisk kan være svær, har brugen af dramatiseringer efter elevernes egne udsagn altså bidraget til at lette læseforståelsen i kraft af, at eleverne bedre har kunnet få indsigt i romanens karakterer. At forstå bogen og det at leve sig ind i den og dens handling har ydermere også været områder, der var lettere tilgængelige gennem dramatiseringerne. Målene for undervisningsforløbet ses derfor som værende imødekommet, idet dramatiseringerne netop indgik som pædagogisk metode til at nå til en bedre læseforståelse samt fortolkning af den anvendte roman (jf. afsnit 5.4).

Baseret på mit undervisningseksempel fra praksis samt mine empiriske undersøgelser er det ud fra et **engelskfagligt perspektiv** blevet synliggjort, at brugen af æstetiske lærerprocesser som eksempelvis dramatiseringer kan bidrage til, at sprogtilenelsen, herunder særligt læseforståelsen samt den mundtlige produktion, bl.a. kan ske gennem de interaktioner, eleverne har med hinanden. Eleverne vil under en dramatisering, der netop baserer sig på interaktion og kommunikation, have mulighed for at modtage både input og producere et output, hvorigennem forhandlinger af betydninger, hypoteseafprøvning og dét at tage risici kan realiseres, hvormed en tilegnelse og udvikling af deres engelskkompetencer kan finde sted. I de empiriske undersøgelser forhandlingen af betydninger manifesterer sig i form af de fortolkninger og tekstsamtaler, som dramatiseringen gennem den handlende mundtlighed har givet rum for. Forhandlingen af betydning får en særlig betydning i det empiriske eksempel tilfælde, hvor eleverne har arbejdet med en vanskelig tekst, som der har været brug for at forhandle sig frem til en fælles betydning og opfattelse af.

Logbøgerne og evalueringssuddragene har endvidere synliggjort, hvordan det i fortolkningsfællesskabet, som dramatiseringerne er, er blevet skabt rum for at en læring og mestring af fremmedsproget finder sted. Det er således i dramatiseringen, at det før omtalte potentielle rum findes (jf. afsnit 5.1). Heri får eleverne få indblik i fiktionen og dennes fiktive figurers særlige karakterer. Den handlende mundtlighed muliggør altså netop, at eleverne bliver aktive medspillere i tekstlæsningen, hvorfor der opnås en større medleven og et større engagement hos eleverne – selv i tilfælde, hvor den anvendte litteratur er vanskelig, som det var tilfældet i projektets anvendte empiri. Brugen af dramatiseringer giver i denne sammenhæng mulighed for, at en ellers sproglig og tematisk vanskelig tekst kan åbne og udvide sig, når eleverne bevæger sig ind i dens univers ved netop at leve sig ind i dens personer og dens miljø.

I relation hertil er det også væsentligt at inddrage og tilgodese Stephen Krashens begreb om Input + 1 samt det affektive filter for netop at kunne optimere læringsudbyttet. Det faglige indhold som der arbejdes med i engelskfaget skal med brugen af dramatiseringer således være afpasset og stilladseret, så eleverne kan få mulighed for at nå deres zone for nærmeste udvikling. Dette får også betydning for det affektive filter, idet eleven vil have risiko for at have et højt affektivt filter i de situationer, hvor input + 1 hypotesen samt stilladseringsbegrebet ikke er inddraget optimalt. Endvidere er vigtigheden af det lave affektive filter essentielt i situationer, hvor dramatiseringer implementeres i fremmedsprogsundervisningen, der kan have en risiko for at vække en vis utryghed hos eleverne. Fremmedsprogsundervisning som engelsk krydret med dramatiseringer kan altså i de ”forkerte lærer – og elevhænder” være en ”sprængfarlig cocktail”, der virkelig kan modvirke et læringsudbytte, fordi eleverne føler sig for bange og utrygge til at modtage læring i form af sprogtilegnelse.

Dette synliggør udfra et **pædagogisk og psykologisk perspektiv** i høj grad, hvor vigtige de gode relationer i læringsrummet er – både mellem læreren og eleverne, men også blandt eleverne selv. På baggrund af mit praksiseksempel er det i denne kontekst derudover også relevant at nævne, at jeg oplevede, hvordan det gode sociale miljø - og samspil netop kan videreudvikles og arbejdes med under et sådant undervisningsforløb, idet inddragelsen af dramatiseringer i høj grad kan styrke og med de rette betingelser kan berige elevernes sociale og indbyrdes forhold.

6.3 Konklusion

Projektet har forsøgt at besvare og belyse den fremsatte problemformulering: *Hvorfor og hvordan æstetiske læringsprocesser, herunder særligt dramatiseringer, kan bidrage til*

fremmedsprogstilegnelsen i engelsk. Projektet har vha. de anvendte teorier samt de empiriske undersøgelser synliggjort, hvordan og hvorfor implementeringen af dramatiseringer kan imødegå kravene til en undervisning, der sigter, at eleverne udvikler en kommunikativ kompetence på baggrund af en kommunikativ, interaktionsbaseret fremmedsprogsundervisning og en helhedsorienteret pædagogik. Vha. af de empiriske undersøgelser er der skabt et indblik i problemformuleringen ud fra dels et lærerfagligt perspektiv samt et elevperspektiv. På denne måde er det blevet belyst, hvilke engelskfaglige og pædagogiske overvejelser der ligger bag, når man vælger at arbejde med dramatiseringer, samt hvordan eleverne i den givne undersøgelse modtager og arbejder med denne pædagogiske metode.

En dramatisering er en spændende og alsidig pædagogisk metode, der giver mulighed for høj elevaktivitet, der minder om leg, som samtidig kan være både tæt på virkeligheden og meningsfuldt. Ligeledes giver arbejdet med dramatiseringer mulighed for, at eleverne kan opøve og afprøve de færdighedsområder, som engelskfaget består af: At tale, at skrive, at læse og at lytte, hvorunder alle kompetencerne: Lingvistisk, pragmatisk, strategisk samt diskurs. - og tekstkompetence (jf. afsnit 3.2.1 -4) ligeledes kan trænes og udvikles. Endelig kan dramatiseringer også bidrage positivt til, at eleverne får rig mulighed for at beskæftige sig med og tilegne sig kultur, der som nævnt i afsnit 3 er endnu et centralt færdighedsområde i engelsk. Dette så vi bl.a. i projektets anden empiriske undersøgelse, hvor eleverne arbejdede med en amerikansk romanklassiker, der hører under betegnelsen ”Big ”C” Culture”, hvor de største forfattere, kunstnere og musikere og disses mest anerkendte værker indgår. Der kan således gives svar for, **hvordan** dramatiseringerne kan bidrage til fremmedsprogstilegnelsen i engelsk.

Hvorfor metoden kan bidrage i forhold til tilegnelsen af engelsk skyldes, at denne ”leg”, som dramatiseringer tilbyder, har et helt særligt læringspotentiale, der involverer aspekter som aktivitet, engagement, kropslighed, glæde, fantasi og ikke mindst en social interaktion. Dette betyder, at en naturlig drivkraft og motivation for tilegnelsen af engelsk kan manifestere sig hos eleverne, hvormed en udvikling af fremmedsprogstilegnelsen kan styrkes. Desuden skaber denne kommunikative aktivitet mulighed for, at eleverne kan indgå i sociale interaktioner, hvori der er rum for, at eleverne kan afprøve deres hypoteser om sproget og forhandle om betydninger, hvilket vil bidrage yderligere i tilegnelsen af engelsk. Den adspurgte engelsk og dramalærer (afsnit 4.5) gav ligeledes udtryk for, at dramatiseringer netop kan være ganske glimrende læringsværktøjer i sprogundervisningen, fordi der netop kan være et solidt fokus på det talte sprog og alt, hvad der hører herunder som eksempelvis følelser, udtale, tryk, dialekt samt et hensyn til modtageren af

kommunikationen. Der synes derfor at være skabt en samlet besvarelse på projektets problemformulering.

Jeg vurderer derudover også, at dramatiseringer som pædagogisk metode kan berettiges i engelskundervisningen, hvis det bruges med omtanke af underviseren. Som det er blevet klarlagt i analysen, ligger der dog et paradoks i både fremmedsprogsundervisning såvel som i brugen af dramatiseringer: Ligeså ”sprængfarlig en ”cocktail engelskundervisning med brug af dramatiseringer kan være, ligeså fuldstændig frugtbar og udbytterig kan selvsamme kombination være, når alle centrale aspekter med respekt og opmærksomhed inddrages.

De anvendte empiriske undersøgelser som elevlogbøgerne og elevsvarene i den summative evaluering har givet et indblik, der tydeligt påviser en positiv modtagelse blandt eleverne, når dramatiseringer tages i brug i engelskundervisningen. Dette betyder derfor, at undersøgelsen kan fungere repræsentativt for den konkrete klasse med de konkrete elevtyper, der ikke er bange for at benytte sig af fremmedsproget og ikke føler sig negativt utrygge ved at skulle indgå i dramatiseringer på målsproget. Undersøgelserne har til gengæld ikke vidnet om en situation, hvor dramatiseringer ikke har fungeret i fremmedsprogstilegnelsen. Alligevel finder jeg det, på baggrund af projektets anvendte teorier om bl.a relationernes vigtighed, det sociale samspils betydning, inddragelsen og opmærksomheden på elevernes zone for nærmeste udvikling samt hypotesen om det affektive filter, muligt at kunne konkludere, at disse nævnte aspekter er ganske elementære for, hvorvidt dramatiseringer som et led i at en tilegnelse af engelsk kan realiseres eller ej.

6.4 Handleperspektiv: Hvordan kan praksis forbedres

På baggrund af at projektets problemformulering nu er søgt besvaret, bliver det hernæst interessant at overveje, hvad man som lærer kan gøre på baggrund af projekts undersøgelser og analyser. Det forekommer mig, at vi skal have endnu mere fokus på rigdommen i æstetiske læreprocesser som eksempelvis dramatiseringer, også når det kommer til engelskundervisningen. Med fokus mener jeg ikke, at alle engelsklærere skal inddrage metoderne i deres næste lektioner og ”springe ud” som kreative sproglærere, og slet ikke hvis det ikke føles naturligt. Jeg mener i stedet, at der må rettes et fokus i den pædagogiske tænkning på æstetisk læring, hvormed den æstetiske dimension kan styrkes. Lærere skal således have mulighed for at få mere kendskab til sådanne pædagogiske metoder, hvorefter hver enkelt lærer selv kan træffe en mere kvalificeret beslutning i forhold til, om de kan og vil benytte læreprocesserne i deres daglige undervisning. Der er som nævnt flere aspekter, der gør sig gældende for, om det er hensigtsmæssigt at benytte sig af fx dramatiseringer,

men kun med viden og indsigt kan den enkelte lærer tage stilling hertil. Derfor må der generelt set indføres mere fokus på æstetiske læreprocesser som pædagogisk metode i fremmedsprogstilegnelsen.

Helt konkret kan dette eksempelvis realiseres gennem en vidensdeling på den enkelte skole, hvor engelsk og andre fremmedsproglærere netop deler viden og erfaringer for sammen såvel som individuelt at udvikle sig til bedre ledere og brugere af æstetiske læreprocesser. Et sådant kollegialt samarbejde kan fx foregå via Skoleintra samt ved at observere hinandens undervisning. Hermed kan undervisningen få mulighed for at blive mere transparent og således sænke og måske endda fjerne den ubegrundede frygt, som jeg tror nogle fremmedsproglærere kan have overfor fx brugen af dramatiseringer i deres undervisning.

Endelig er det ligeledes interessant at overveje, at hvis implementeringen af dramatiseringer og andre æstetiske læreprocesser i engelskfaget og skolens andre fag i øvrigt skal kunne lykkes, kan der måske være en vis fornuft i at gøre op med tanken om skemalagt undervisning. For mig at se er der et stort modsætningsforhold mellem tanken om motivation, fordybelse og æstetisk virksomhed og tanken om en skemalagt undervisning. Drivkraften og motivationen kan ikke nødvendigvis fremtrylles nu og her på fem minutter, og hvis de kan, er det så fair for eleverne at afslutte en sådan tilstand allerede fyrrer minutter senere, når de skal videre til historietimen? Er det hensigtsmæssigt for elevernes virksomhed og kompetenceudvikling? Det mener jeg ikke, at det er.

7. Hvad bør være skolens formål og har æstetiske læringsprocesser relevans heri?

Projektet har belyst, hvorledes æstetiske læreprocesser, herunder dramatiseringer, kan fungere som frugtbare pædagogiske metoder i engelskfaget. Denne ageren som en fiktiv figur, i et fiktivt rum og i et fiktivt forløb, som er dramatiseringens kerneaktivitet, er for mig at se en meget interessant læreproces, hvor der kan ”spilles” og ”leges” med virkeligheden samtidig med, at der gennem elevernes interaktion, kommunikation, hypoteseafprøvning og forhandlinger af betydninger sker en tilegnelse og udvikling af fremmedsproget.

I forbindelse med projektets empiriske undersøgelser har jeg derudover adspurgt forskellige engelsklærere verden over med henholdsvis kinesisk, fransk og amerikansk nationalitet om deres syn på, og brug af, æstetiske læreprocesser i engelskundervisningen. Nedenfor ses kort, hvad den kinesiske lærer svarer.

I think aesthetic learning processes are necessary in an English class and I use them frequently in my teaching. Language is closely connected to the culture. As a means of expression, it is often associated with

other means of expression such as body language and music. Aesthetic learning processes help students to perceive the language from more channels...aesthetic learning makes the language class more enjoyable. Students may feel they are not only learning English, but they are enjoying beautiful and funny things. Second, the aesthetic learning presents the language in more channels, which helps the students to understand the language better. Third, the aesthetic methods influence the students' perception about western culture.

I think aesthetic learning plays an important role in the schools in general. We have schools for students to learn basic knowledge about the world and about certain fields, to cultivate skills of doing certain things. However, the most important thing is to teach the children to love the world and their life. Human beings are not machines that are made for certain purposes. We are living creatures with high intelligence and rich emotions. Aesthetic learning can help students learn to appreciate what life and nature brings us, so as to love the world and life. (Bilag 4)

De to andre adspurgte lærere fra henholdsvis Frankrig og USA giver ligeledes et positivt udtryk for brugen af æstetiske læreprocesser i deres engelskundervisning, hvilket giver mig en fornemmelse af, at vi på verdensplan har engelsklærere, der altså støtter denne æstetiske udfoldelse i forbindelse med at tilegne sig engelsk. Som kommende engelsk- og sproglærer i øvrigt lyser mine øjne op ved denne kendsgerning: At de æstetiske læreprocesser i et vist omfang måske allerede har vundet indpas hos engelsklærere verden over. Det betyder, at det større fokus på æstetisk læring i engelskundervisningen, som omtalt i forrige afsnit, netop har mulighed for at rodfæste sig nationalt såvel som internationalt. Det glæder mig, at undervisning i engelsk og andre sprogfag ikke blot kan handle om at videreformidle og undervise i udvikling af forskellige sproglige kompetencer, hvormed eleverne udvikler et flydende og kommunikativt sprog. Det er selvfølgelig også et fornemt læringsmål, bevares. Men hvis en sådan undervisning, der stadig evner at tage højde for ovenstående, foruden dette også kan rumme læreprocesser, der skaber et "frirum" for elevernes menneskelige og personlige udvikling og forbereder dem på livet, så bliver lærergerningen endnu mere vedkommende og vigtig.

Jeg er af den helt klare overbevisning, at skolen og dermed også hver enkelt fag som fx engelsk, således bør forberede børnene og de unge på netop det liv, som de er i gang med at leve, og som også stadig venter på dem forude. Som en naturlig del heraf bør skolerne og lærerne både i nationalt og internationalt perspektiv vægte det bredere syn på dannelse og tage del i dannelsen af det mere hele og fuldendte menneske. Der er ingen tvivl om at skolerne har en ganske unik mulighed for at udvide det enkelte menneskes perspektiv, hvilket bør være én af skolernes

fornemmeste opgaver. Spørgsmålet bliver så, hvorvidt skolerne rent faktisk lever op til denne opgave og formår at undervise hinsides videnssamfundet.

Litteraturliste

Aarøe, Karen (1998): *Den praksis-musiske dimension i fremmedsprogsundervisningen. Et udviklingsarbejde under udviklingsprogrammerne*. Danmarks Lærerhøjskole.

Austring, Benny D. & Sørensen, Merete (2006): *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Socialpædagogisk bibliotek. Hans Reitzels Forlag.

Boelt, Vibeke (2007): *Drama – kunst og pædagogik*. Gyldendal

Fink-Jensen, Kirsten og Nielsen, Anne Maj (Red.) (2009): *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis*. Billesø & Baltzer

Hansen, Jan Tønnes & Nielsen, Klaus: *Stilladser og læring – et forsøg på afklaring*. Kapitel i Hansen, Jan Tønnes og Nielsen, Klaus (Red.), (1999): *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Forlaget Klim.

Hargreaves, Andy (2003): *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Open University Press.

Haugsted, Mads Th. (1996): *Sprog på spil. Handlende mundtlighed og drama*. Dansk lærerforeningen.

Illeris, Knud (2006): *"Læring"* Roskilde Universitetsforlag.

Lightbrown, Patsy M. and Spada, Nina (2006): *How languages are learned*. Third edition. Oxford University Press

Lund, Karen (2009): Fokus på sprog. Kapitel i Byram, Michael et al. (2009): *Sprogfag i forandring – pædagogisk og praksis*. Samfundslitteratur

Lund, Karen (2009): *Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen*. Artikel i Byram, Michael et al. (2009): *Sprogfag i forandring – pædagogisk og praksis*. Samfundslitteratur

Lund, Karen (1996): *Kommunikativ kompetence - hvor står vi?* Artikel i Sprogforum Nr 4, Vol. 2,

Lorenzen, Sanne Ravn (2013): *Praktikrapport 4. årgang*. UC-Syddanmark

Olsen, Merete (2009): Sprogfagene og de fire færdighedsområder. Kapitel i Byram, Michael et al. 2009: *Sprogfag i forandring – pædagogisk og praksis*. Samfundslitteratur

Radnor, Hilary (2005): *At forske i pædagogisk praksis- fortolkende forskning*. Forlaget Klim

Richie, Tom (red.) (2006): *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. Billesø & Baltzer

Rogers, Carl: Hvad er læring? Om signifikant læring. Kapitel i bogen Illeris, Knus (Red.) (2012): *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur

Sørensen, Birgitte Holm (1998): *Det æstetiske et i dannelseperspektiv*. Danmarks lærerhøjskole.

Websider

URL 1: Ziehe, Thomas (2010): Tv-program på DR2 Deadline omhandlende interview med Thomas Ziehe. Lokaliseret d. 21.03.2013.

<http://www.dr.dk/DR2/deadline2230/VIP/20100811da212asd.htm>

URL 2: Undervisningsministeriet (2005): Metodebilag omhandlende Det Nationale Kompetenceregnskab. Lokaliseret d. 21.03.2013 <http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/kap19.html>

URL 3: Mullamaa, Kristina (2009): *Using Different Forms of Drama in the EFL Classroom*. Artikel omhandlende brugen af drama i engelskundervisningen. Lokaliseret d. 25.04.20013

<http://www.hltmag.co.uk/aug09/sart07.htm#C5>

URL 4: Lynch, Larry: *Add Drama to an EFL Class*. Artikel omhandlende brugen af drama i engelskundervisningen. Lokaliseret d. 21.03.2013. <http://www.eslbase.com/articles/drama>

URL 5: Ushioda, Ema: *Motivationsparadokset*. Artikel omhandlende motivation. Lokaliseret d. 27.04.2013. http://www.unipress.dk/media/2908437/978-87-7934-635-2_sprogforum_39.pdf

URL 6.: Fælles Mål 2009 for elevernes alsidige udvikling. Lokaliseret d. 21.03.2013.

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Mange-maader-at-laere-paa>

URL 7: Fælles Mål 2009 for engelsk omhandlende læseplan. Lokaliseret d. 2.05.2013.

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Engelsk/Laeseplan-for-faget-engelsk>

URL 8: Figur omhandlende zonen for nærmeste udvikling. Lokaliseret d. 02.05.2013:

http://www.innovativelearning.com/educational_psychology/development/zone-proximal-development.png

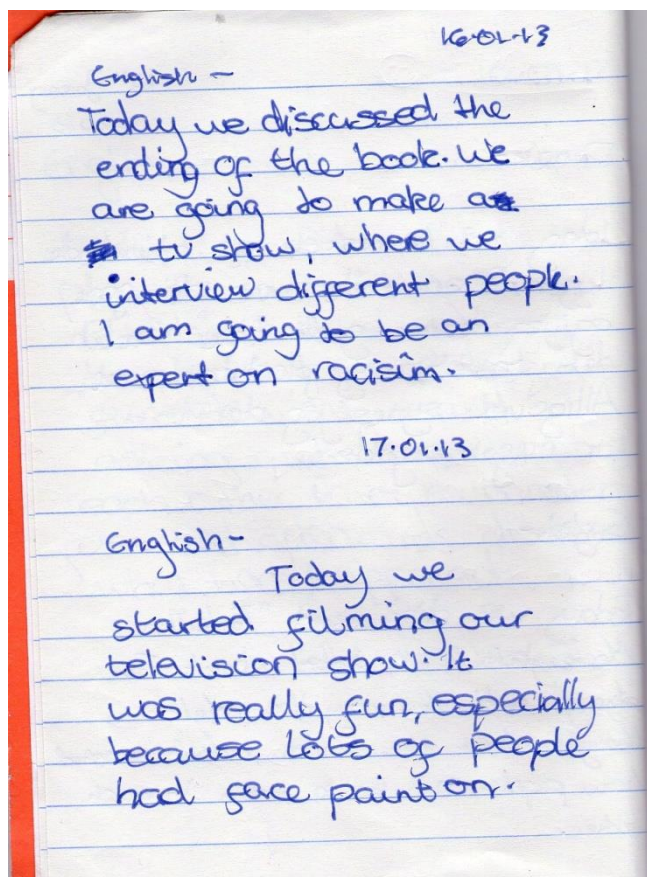
Sekundær litteratur:

Bae, Berit (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HIO-rapport nr. 25. Oslo. Universitet i Oslo.

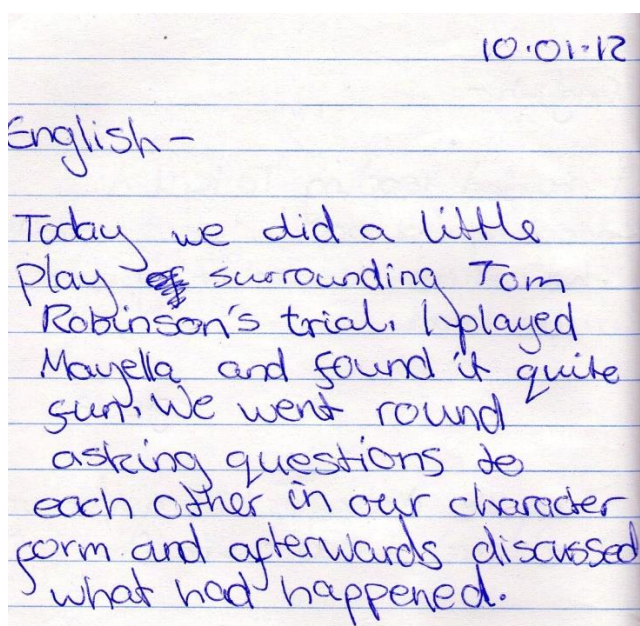
Hansen, Lene Bønnerup (2005): *Læringsstrategier. Muligheder og problemer belyst ved en undersøgelse af elevers strategibrug i sprogtilegnelsen*. Masterafhandling.

Vejleskov, Hans (2009): *Motivation. Om motivationens betydning for undervisningen*. Gyldendals lærerbibliotek.

Bilag 1: Elev logbøger



Eleven "Anna"



Eleven "Anna"

Thursday

Today, was really fun acting. Most people said I acted really good which I was happy. Also same you also doing some really cool and fun stuff. I am also learning many things at the same time. Same you are a good teacher. I also want to do stuff like this again. We did all this because you learn many skills like acting skills, speaking skills, writing skills and etc.

Eleven "Charlie"

January 17, 2013

This was very exciting! Today we were filming and I found it a challenge as so many things happened at the same time. I felt a responsibility and I think I lived up to it. Also, no homework was great!

Eleven "Peter"

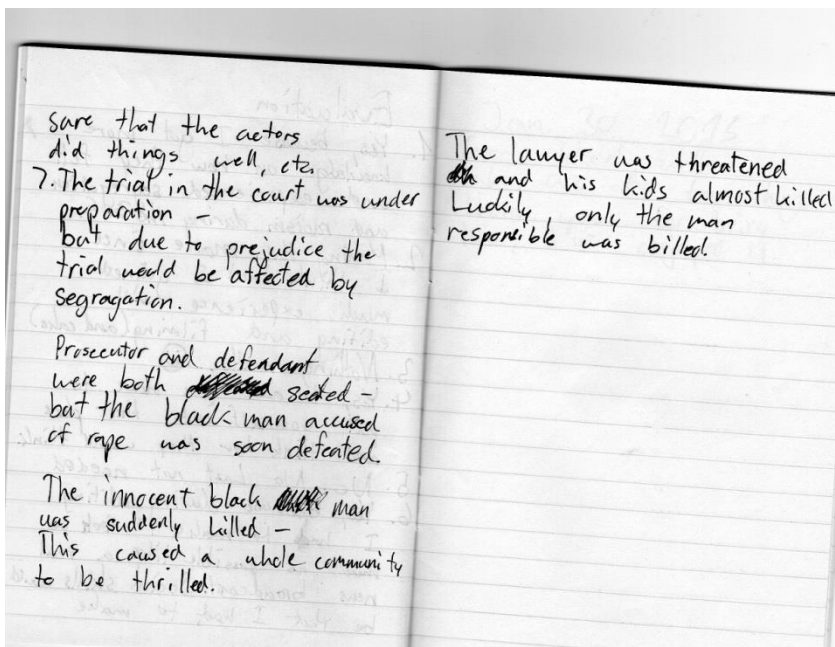
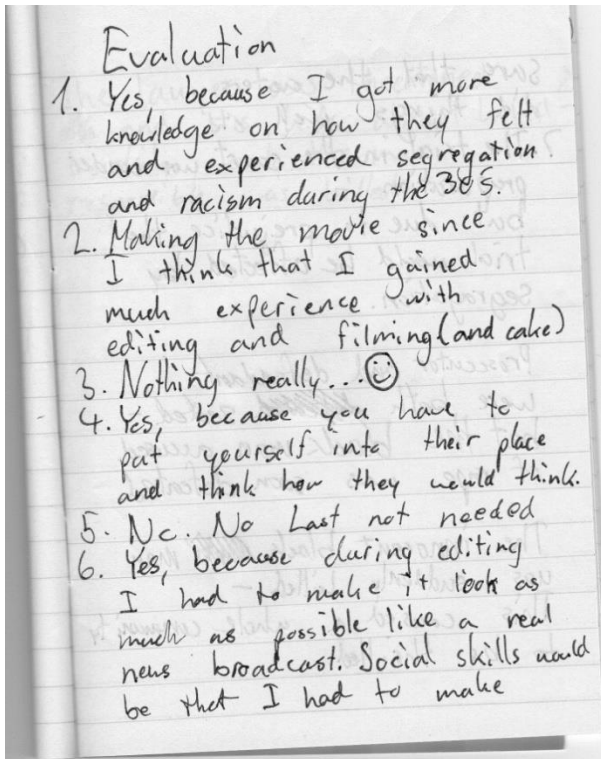
Bilag 2: Summative evalueringsspørgsmål til eleverne

Evaluation on the course
To Kill a Mockingbird by Harper Lee

1. Do you feel that your knowledge about African America and the colored people in the U.S. is more profound than before the course began?
 - a. Why/Why not?
2. What has been the best part of the course? Why?
3. Where there aspects in the course that you did not appreciate? Why?
4. Has the drama helped you when working with the book and its characters? Why and how? Why not?
5. Was it difficult for you to play the roles? Did you feel insecure or shy? If yes, did your classmates help and support you through the process? Did your teacher assist you and help you?
6. Has the course with drama helped you to use and develop your creative and social skills? Why? Why not?
7. Has the course with drama helped you in your development of English language skills? How? Why? Why not?
8. Please write below a short poem using some of the themes and keywords from the novel To Kill a Mockingbird
9. Other comments?

Bilag 2a: Elevsvar på evalueringsspørgsmål

Eleven "Martin"



Eleven "Sophie"

5. I played Calpurnia and my last question was about if I thought there was a difference was between blacks and white's

I didn't really know Calpurnia's answer because I think she doesn't think there's like a real difference but she has seen that the white's do. So that might make her thinking. My teacher told my to just say what I wanted to, because it was my character.

6 Yes, to make a play like this (It looks good!) I think everyone has used his/her creative skills, and your social skills because you need to work it out together and you need to think and agree about things together

7 ~~Præsentation~~

Evaluation on the course

To Kill a Mockingbird by Harper Lee

1. Do you feel that your knowledge about African America and the blacks in the U.S. is more profound than before the course began?
 - a. Why/Why not? Yes, because of the film we made we needed to think quick the way they did.
2. What has been the best part of the course? Why? Making the film - it was fun and we learned about the text when we discussed it. And in the end we had a beautiful result.
3. What has been the worst part of the course why? Reading the book, It took such a long time because I haven't read English for 2,5 years and never in this stage.
4. Has the drama and role plays helped you when working with the book and its characters? Why and how? Why not? Yes, because you can understand them better when you talk about there text or play them.
5. Was it difficult for you to play the roles? Did you feel insecure or shy? If yes, did your classmates help and support you through the process? Did your teacher assist you and help you? It wasn't that difficult because I needed to play someone of my own age. Though im not sure I did it right.
6. Has the course with the drama helped you to use and develop your creative and social skills? Why? Why not? Yes it has, we worked as a team that's why we were done quick, we were able to discuss text and make conclusions that felt good though 1 person didn't like it.
7. Please write below a short poem using the themes and keywords from the novel To Kill a Mockingbird

A harmless black spot on a sheet white sheet.
 The perfect white colour, so clean.
 But there's a black spot, it doesn't belong on the
 perfect white. It has to be brushed of or at least
 been put away that far that we can't see it
 any more.
 away from the perfect, far away.

8. Other comments?

Eleven "Casper"

Bilag 3: Spørgeark besvaret af drama – og engelsklærer

	<p>Professional position: Lærer Esbjerg Ungdomsskole</p> <p>Nationality: Dansk</p> <p>Age: 29</p> <p>Education and professional experience: Professions bachelor University College Vest Lederuddannelsen I Børne og Ungdomsteater</p>
<p>Theory on aesthetic learning processes:</p> <p>Austring, Bennyé D. And Soerensen, Merete: Aestetik og læring Grundbog om æstetiske læreprocesser</p>	<p>Short presentation of your students: (Primary school, secondary school etc. Their social background) 10 klasses elever. US10érne er et sammensat udd. tilbud til alle dem der kommer under kategorien ”ikke uddannelses parat” De kommer med mange forskellige forudsætninger. Vi har unge med indlærings vanskeligheder, ordblinde, social belastede, misbrugere, mobbeofre, udad reagerende, faglig og social svage elever. Hvad der gør sig gældende for størsteparten er at de har dårlige erfaringer med deres skolegang. De skal lære at gå i skole igen, få succes oplevelser og modnes til at kunne gå videre i uddannelsessystemet.</p> <p>Your students’ age: 15-19 år</p> <p>How would you generally define your students’ feelings towards the foreign language, English, and your teaching, are they curious, anxious, motivated, interested, vulnerable etc.:</p> <p>Mange har svært ved sproget og har en opfattelse af at de ikke kan, de er demotiveret og opgivende (fra starten) grundet en manglende tro på dem selv og egen formåen. Opgivende og frustreret. De er utrygge ved sproget. De vil helst ikke tale engelsk på klassen, af frygt for at lave fejl og reaktionen fra de andre. Nogle har en sund indstilling og kæmper bravt men har faglige huller. Nogle er nysgerrige og fagligt dygtige</p> <p>Aesthetic learning</p> <ul style="list-style-type: none"> What is your professional view on the use of aesthetic learning processes, are you in favor of the methods or you considering the methods as being useless: <p>Absolut for brugen af æstetiske læreprocesser, jeg mener vi skal undervise det hele menneske og tage udgangspunkt i den enkeltes ressourcer. Æstetiske læreprocesser giver os mulighed for at udfordre og udvikle på flere planer, kognitivt, socialt, kreativ, psykologisk/følelsesmæssigt.</p> <ul style="list-style-type: none"> Do you involve aesthetic learning when you teach (role play, drama, music, dance, painting and other creating processes):

	<p>Så meget som muligt, det er vigtigt for mig at mine elever er aktive og medskabere af undervisningen. At involvere dem i form af forskellige æstetiske læreprocesser giver mulighed for fordybelse og refleksion.</p> <p>Det kræver dog en tilvænnning fra elevernes side om at arbejde og tænke på en ny måde og at kunne bære ansvar for egen indlæring. Flere af mine elever stejler ved selvstændigt arbejde og har svært ved at overskue det at indgå i en proces hvor de er medskabere. Derfor er det ikke alle dramaturgiske opgaver jeg kan servere for dem fra starten, men noget jeg sniger ind af sidedøren. Jeg benytter drama i min undervisning fra starten i form af små pause lege og små tillidsøvelser. Det vigtigste er at de er trygge og har tillid til mig og deres klassekammerater, hvilket er en lang proces.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What is the purpose when including aesthetic learning processes in the teaching, what learning goal do you want your students to achieve – why: <p>have opnået tillid til egne evner og flyttet grænser for at kunne arbejde frit og utvunget i gruppen</p> <p>have udviklet sit kropssprog, kropsudtryk, og sin kropsbevidsthed</p> <p>have tilegnet sig kompetencer i at formidle det talte sprog. Sprog tilegnelses metoder og sproglige strategier så de får mulighed for at kunne udtrykke sig med andet end det verbale eller understøtte det talte sprog med gestikulationer og kropssprog.</p> <p>Ved arbejdet med tekster i engelsk arbejder jeg gerne med opbygning af en karakter udefra teksten fokus på det talte sprog, artikulation, dialekt, tryk, pauser og retning, hvem siger du det til og med hvilken følelse.</p> <p>have udviklet sin fantasi og spontanitet og have opnået en forståelse af improvisationens betydning.</p> <p>Jeg prøver at give eleverne en viden og forståelse af de grundlæggende regler i improvisation: Brug altid din første idé, og sig altid ja til din medspiller for ellers går spillet i stå.</p> <p>Dette mener jeg også er vigtigt i den virkelige verden og især for vores elevgruppe, fordi de ofte har samarbejdsproblemer og svært ved tætte relationer. Jeg prøver gennem drama at give dem en forståelse af relationer og påvirkninger af hinanden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Please define your teacher role when using aesthetic learning methods: <p>Coordinator og hende med det store forkromede overblik så alt kører som det skal, uden at blande sig for meget i deres proces.</p> <p>Jeg går ofte fra underviser til vejleder.</p> <p>Igangsætter, her er det vigtigt at være tydelig i instruktionerne.</p> <p>Motiverende, være forgangsmand for at gøre det ”ufarligt”</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bilag 4: Uddrag af spørgeark besvaret af en kinesisk engelsklærer.**Professional position:** primary school teacher**Nationality:**Chinese**Age:** 24**Aesthetic learning**

- **What is your professional view on the use of aesthetic learning processes, are you in favor of the methods or you considering the methods as being useless:**

I think aesthetic learning processes are necessary in an English class and I use them frequently in my teaching. Language is closely connected to the culture. As a means of expression, it is often associated with other means of expression such as body language and music. Aesthetic learning processes help students to perceive the language from more channels.

- **Do you involve aesthetic learning when you teach (role play, drama, music, dance, painting and other creating processes):**

Yes. It involves many aesthetic learning processes when I teach. I let students watch cartoons such as Disneyland's Magic English to let them enjoy the beautiful pictures and music. Students are asked to try to sing a song or say a rhyme which involves some words or expressions they've learnt in class. Sometimes I ask them to make up the lyrics or rhymes by themselves. When they've learnt a dialogue, I ask them to role play the conversations. In addition, I sometimes ask them to make something like an animal mask or to design their own letters when they start to learn the letters.

- **Why /why not**

There are many reasons. First aesthetic learning makes the language class more enjoyable. Students may feel they are not only learning English, but they are enjoy beautiful and funny things. Second, the aesthetic learning presents the language in more channels, which helps the students to understand the language better. Third, the aesthetic methods influence the students perception about western culture.

- **What is your professional opinion on aesthetic learning is it entitled to play a role in the schools in general:**

I think aesthetic learning plays an important role in the schools in general. We have schools for students to learn basic knowledge about the world and about certain fields, to cultivate skills of doing certain things. However, the most important thing is to teach the children to love the world and their life. Human beings are not machines that are made for certain purposes. We are living creatures with high intelligence and rich emotions. Aesthetic learning can help students learn to appreciate what life and nature brings us, so as to love the world and life.