

27. APRIL 2017

BACHELOROPGAVE 27.4.2017

HOLD: BA-2 DA13-2

ÆSTETISKE LÆREPROCESSER OG BEVIDSTGØRELSE AF
LÆRING VEJLEDERE: DORTE VANG EGGERSEN & JENS
HANSEN LUND

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	1
PROBLEMFORMULERING	1
1. BESKRIVELSER AF DE UDVALGTE ÆSTETISKE ØVELSER	2
1.1 SKULPTURØVELSE	2
1.2 LINJEØVELSE	2
1.3 DAGBOGSØVELSE	2
2. METODE	3
2.1 VIDENSKABSTEORETISK GRUNDLAG	3
2.1.1 FÆNOMENOLOGI	3
2.1.2 KROPSFÆNOMENOLOGIEN	3
2.1.3 FÆNOMENOLOGI SOM METODE	4
2.2 EMPIRISK PRÆSENTATION	4
2.2.1 PRÆSENTATION AF INFORMANTER	4
2.2.2 DET KVALITATIVE LIVSVERDENSINTERVIEW	5
2.2.3 DOKUMENTATION (DATAINDSAMLING)	5
2.3 BEARBEJDNING AF EMPIRI	6
2.3.1 MENINGSKONDENSERING	6
3. FAG- OG DANNELSSESYN	7
3.1 DANSKFAGETS ÆSTETISKE DIMENSION	7
3.2 DANNELSSESYN	8
4. TEORIAFSNIT	9
4.1 BEGREBSAFKLARING	9
ÆSTETISK VIRKSOMHED	9
ÆSTETISK OPLEVELSE	10
ÆSTETISKE LÆREPROCESSER OG ÆSTETISK KOMMUNIKATION	10
KOMMUNIKATION	11
4.2 TEORI	12
4.2.1 DEN ÆSTETISKE PROCES' TRE NIVEAUER	12
4.2.2 DEN ÆSTETISKE LÆRINGSMÅDE	13
4.2.3 DET POTENTIELLE RUM	14
4.2.4 JEAN PIAGET - ERKENDELSESTEORI OG ERKENDELSENS UDVIKLING	14
5. ANALYSE	15
5.1 ELEVERNE TRAK PÅ DERES ERFARINGER FOR AT DET GAV MENING FOR DEM	16
5.1.1 SELVFORSTÅELSE OG KRITISK COMMONSENSE-FORSTÅELSE	16
5.1.2 TEORETISK FORSTÅELSE	17
5.1.3 ÆSTETISK KOMMUNIKATION	20

5.2 ELEVERNE OPLEVEDE ÆSTETISKE ØVELSER SOM LEG OG BELØNNING	22
5.2.1 SELVFORSTÅELSE OG KRITISK COMMONSENSE-FORSTÅELSE	22
5.2.2 TEORETISK FORSTÅELSE	23
5.3 ELEVERNE FANDT DE ÆSTETISKE ØVELSER TIL TIDER UDFORDRENDE	26
5.3.1 SELVFORSTÅELSE OG KRITISK COMMONSENSE-FORSTÅELSE	26
5.3.2 TEORETISK FORSTÅELSE	27
5.3.3 OPSAMLING	31
6. DIDAKTISKE MULIGHEDER OG UDFORDRINGER	32
6.1 STILLADSERING	32
6.2 LÆRINGSFORUDSÆTNINGER	32
6.3 RAMMEFAKTORER - RUM	33
6.4 EVALUERING	33
7. DISKUSSION	34
7.1 TAVS VIDEN	34
7.2 SYNLIGT LÆRINGSUDBYTTE	35
7.3 DANNELSE ELLER UDDANNELSE	36
8. METODEDISKUSSION	37
8.1 KRITIK AF METODE	37
8.2 KRITIK AF INTERVIEW	37
8.3 SLUTBEMÆRKNING	39
9. KONKLUSION	39
REFERENCELISTE	41

Indledning

I dette bachelorprojekt undersøges der, hvilke udfordringer elever møder i en æstetisk undervisning ift. at blive bevidste om eget læringsudbytte. Den forskningsmæssige undren beror sig på oplevelser med æstetiske læreprocesser fra to praktikker i to forskellige skoler i Aarhus Kommune.

Vores undren opstod efter gennemførslen af to undervisningsforløb i forbindelse med vores praktikperiode. I undervisningen, der foregik i 7. klasse i faget dansk, havde vi planlagt to separate litterære forløb. Forløbene tog afsæt i de samme tre æstetiske øvelser, da vi ønskede at se, hvordan eleverne tog imod øvelserne. De æstetiske øvelser omhandlede to litterære værker, Jesper Wung-Sungs ”Zam” og Kim Fupz Aakesons ”Brødre”.

Vi observerede, at eleverne fandt øvelserne sjove, anderledes og rare. De gav endvidere udtryk for en mangel på læringsudbytte gennem deres logbøger og samtaler, hvorfor vi valgte at forberede en interviewundersøgelse, der tog udgangspunkt i den fænomenologiske metode. Vi udarbejdede og gennemførte kvalitative livsverdensinterview med otte elever fra de to 7. klasser. Dertil indsamlede vi artefakter, som var med til at nuancere vores undersøgelse.

Vores undersøgelse er funderet ud fra vores interesse i æstetiske læreprocesser og det dannelses- og læringspotentiale, der ligger i disse.

Vi ser i dette bachelorprojekt en interesse i at undersøge og diskutere æstetiske læreprocessers betydning for elevers faglige dannelse i den danske folkeskole. Dette gør vi, da vi i vores praktikperioder oplevede, at æstetiske læreprocesser blev set som noget, der kun blev anvendt i de praksis-musiske fag (og ikke danskfaget), som vi alligevel i høj grad finder æstetisk.

Vores ovenstående undren og oplevelser ledte os til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvilke udfordringer møder elever i arbejdet med æstetiske læreprocesser i litteraturundervisningen dansk ifht. at blive bevidste om egen læring? Og hvilke didaktiske udfordringer og muligheder tegner der sig på baggrund af undersøgelsen?

1. Beskrivelser af de udvalgte æstetiske øvelser

Nedenfor beskrives tre æstetiske øvelser, som vil blive anvendt samt refereret til løbende i opgaven. Den indsamlede empiri tager afsæt i de tre øvelser.

Disse øvelser er alle blevet anvendt i *to forskellige* litterære forløb i de to forskellige 7. klasser. Det mener vi er med til at skabe en valid undersøgelse.

Skulpturøvelsen og linjeøvelsen er udformet med afsæt i Aarhus Teaters undervisningsmateriale (Aarhus Teater, 2016).

1.1 Skulpturøvelse

Hver gruppe får en scene tildelt fra det litterære værk. Grupperne skal ikke have kendskab til hinandens scener og skal derfor forberede deres skulpturer væk fra hinanden. Eleverne skal præsenteres for en skulptur af gangen og derefter snakke om, hvilken scene der bliver fremvist. Med læreren som ordstyrer tales der ved hver skulptur om, hvad de ser, hvilken stemning skulpturen udstråler og hvordan. Udvalgte elever modulerer skulpturen i samarbejde med resten af klassen for at tilpasse skulpturen til en fælles forestilling. Når en af grupperne står i sin skulptur, kan læreren eller eleverne gå rundt og prikke skulpturen. Når man har fået et prik, må man sige en sætning som passer til stemningen (ibid.).

1.2 Linjeøvelse

Læreren præsenterer eleverne for en linje, som hun har tegnet på gulvet med kridt. Læreren stiller herefter et problem på klassen, som eleverne aktivt skal tage stilling til. Eleverne får at vide, at de enten kan placere sig på den ene side af linjen, hvis de "enige" eller på den anden side af linjen, hvis de er "uenige".

Derefter spørger læreren ind til, hvorfor eleverne har placeret sig der, hvor de står. Når eleverne har forklaret og argumenteret, åbnes der op for, at de kan skifte side, hvis de er blevet overbevist (ibid.).

1.3 Dagbogsøvelse

Læreren udvælger en specifik situation fra det anvendte litterære værk, som eleverne skal arbejde med. Øvelsen går ud på, at eleverne skal indleve sig i hovedpersonen og den valgte situation med det formål at skrive en dagbog ud fra hovedpersonens synsvinkel. Efterfølgende

kan de elever, som ønsker det, læse deres dagbog op for derefter at føre en dialog om hinandens forståelser samt tolkninger af karakteren og den givne situation.

2. Metode

2.1 Videnskabsteoretisk grundlag

2.1.1 Fænomenologi

Fænomenologi handler om fænomener, og hvordan de fremtræder for menneskets bevidsthed. Lektor på Roskilde Universitet Jacob Dahl Rendtorff kortlægger i sit bidrag til bogen "Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer" fænomenologien og dens betydning. Dahl Rendtorff samler fænomenologien som en samlet betegnelse for en række filosoffer og samfundsteoretikers tænkning, der har sit metodiske udgangspunkt i den tyske filosof Edmund Husserl (Dahl Rendtorff, 2007). Ydermere beskrives det, at "Centralt i fænomenologien står den antagelse, at vores bevidsthed altid er bevidsthed om noget, og at vi altid oplever verden som umiddelbar meningsfuld" (Nielsen, 2015, s. 73).

2.1.2 Kropsfænomenologien

Vi er i denne bacheloropgave optaget af den franske filosof Merleau-Pontys opfattelse og udvikling af den fænomenologiske idé, hvor han opfatter kroppen som et redskab til erkendelse (Dahl Rendtorff, 2007). I Merleau-Pontys hovedværk "Phénoménologie de la perception" fra 1945 udtaler han, hvordan "[...] mening skabes i samspil med krop og verden, og at kroppen er nøglen til vores perspektiv på verdens mening, eftersom vi lever i en grundlæggende tillid til vores sanseoplevelser" (ibid., 284). I værket opfatter Merleau-Ponty kroppen som en metaforisk nøgle, hvor menneskets virkelighed er en kropslig virkelighed, og bevidstheden automatisk er en del af erfaringen af verden (ibid.).

Merleau-Ponty gjorde op med den dualistiske tankegang, hvor sindet og kroppen afviger fra hinanden. Han var optaget af, hvordan mennesket, og dermed kroppen, oplevede og sansede et rum, en oplevelse eller et fænomen, og argumenterer for, at erkendelsen sker gennem kroppen. Netop gennem erkendelsen kan mennesket begribe og håndtere verden (ibid.).

Vi er optaget af kropsfænomenologien, da man igennem kroppen opnår en kontakt til bevidstheden og verden, og dette åbner op for en erkendelse.

I forbindelse med de gennemførte litteraturforløb havde vi fokus på at bruge kroppen som et redskab til at opnå en kontakt til verdenen og bevidstheden. Med udgangspunkt i en fænomenologisk videnskabsteoretisk position igangsatte vi vores undersøgelse af 7. klasseelevers oplevelse af deres udbytte af undervisningen i æstetiske læreprocesser.

2.1.3 Fænomenologi som metode

Vi har i denne bacheloropgave valgt at arbejde ud fra den fænomenologiske metode, med en intention om at forstå og forklare vores empiri, der danner udgangspunktet for undersøgelsen. I forlængelse af dette fandt vi, at det kvalitative interview som forskningsmetode var hensigtsmæssig. Dette udgjorde grundlaget for den empiriske indsamling til undersøgelsen. Det kvalitative interview åbnede op for, at informanten kunne lave en redegørelse af hans livsverden (Brinkmann & Kvale, 2015). Den fænomenologiske metode vurderede vi derfor var nyttig til “[...] for at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af subjekterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som (ibid., s. 48).”

På baggrund af ovenstående refleksioner og forskningsspørgsmål udarbejdede vi en interviewguide, som var grundlaget for det semistruktureret livsverdensinterview, hvor vi ud fra den fænomenologiske metode og teori søgte at forstå de tematikker fra den levede hverdag set fra de interviewedes perspektiver. Vi ønskede at få et indblik i elevernes oplevelse af deres udbytte af undervisningen i æstetiske læreprocesser.

2.2 Empirisk præsentation

2.2.1 Præsentation af informanter

Vi har i denne undersøgelse valgt at foretage kvalitative semistruktureret livsverdensinterview med otte forskellige elever i 7. klasse, der alle havde gennemført de samme tre æstetiske øvelser skulpturøvelsen, dagbogsøvelsen samt linjeøvelsen i forbindelse med behandlingen af et litterært forløb i danskundervisning. Fælles for informanterne var, at de blev spurgt ind til de æstetiske øvelser, som alle elever havde gennemført. De to

elevgrupper, der gennemførte øvelserne var uafhængige af hinanden og havde intet kendskab til hinanden.

Interviewgruppen bestod af blandede køn samt en faglig niveaumæssig diversitet. Endvidere foregik de otte interviews på to forskellige skoler. Dette valg begrundes med den optik, at vi som undersøgere søgte at skabe et bredere spænd samt at undersøge, om der var forskelle og ligheder mellem forskellige klasser, ikke mindst på to forskellige skoler i Aarhus Kommune. I interviewene og billederne vil eleverne grundet etiske årsager være anonymiseret.

2.2.2 Det kvalitative livsverdensinterview

Brugen og refleksionen over det kvalitative livsverdensinterview er defineret fra bogen ”Interview - det kvalitative interview som håndværk”, hvor Steinar Kvale og Svend Brinkmann definerer formålet med det kvalitative interview som et håndværk, hvor man som undersøger skal “[...] forstå temaer i den levede dagligverden ud fra subjekternes egne perspektiver” (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 48).

Vores belæg for, hvorfor vi valgte at indhente empiri gennem det kvalitative livsverdensinterview beror sig på den forståelse, vi som kommende lærere har af æstetiske læreprocesser. Den æstetiske læreproces går på menneskes oplevelse af en given situation, som vil lede til en analyse og dermed en erkendelse (Austring & Sørensen, 2006).

Vi oplever, at der er en tydelig parallel mellem den æstetiske læreproces og den fænomenologiske teori og metode, da begge søger at opnå en erkendelse gennem det oplevede via subjektets livsverden. Dermed så vi grund til at anvende den fænomenologiske metode, og dermed det kvalitative livsverdensinterview, til at få en indsigt i elevernes oplevelser i den æstetiske læreproces.

2.2.3 Dokumentation (Dataindsamling)

I vores dataindsamling har det centrale været at skabe en undersøgelse på baggrund af elevernes begrebslige og erfaringsmæssige perspektiv. Dette kommer til udtryk i vores interview, men også i vores observationer, som vi løbende indsamlede.

Vi har dokumenteret vores observationer fra praktikken ved at tage stillbilleder i videooptagelser fra undervisningen, hvor eleverne var i en æstetisk læreproces. Her har vi udvalgt stillbilleder til at beskrive, hvad der sker, når eleverne anvender deres kroppe som et

redskab til erkendelse. Derudover har vi anvendt dagbogsmetoden, som dataindsamlingsredskab, i denne opgave refereret som logbog. Eleverne fik til opgave i slutningen af hver undervisningsgang at beskrive deres oplevelse af undervisningsindholdet.

Her skulle de skrive mindst en negativ og en positiv ting ved undervisningen samt, hvad de havde lært. I tråd med Launsø, Olsen og Rieper (2011) er der blevet anvendt ustruktureret dagbogsmetode, hvor læreren i samarbejde med eleverne har angivet, hvilke tanker de skal gøre sig og derefter beskrive i logbogen. Dog har læreren ikke forinden givet eleverne faste svarkategorier.

2.3 Bearbejdning af empiri

2.3.1 Meningskondensering

Vi har valgt at anvende meningskondensering som et analyseværktøj til at kode og dernæst kategorisere vores transskriberede interviews. Til dette har vi anvendt Kvale og Brinkmanns kapitel om "Interviewanalyser med fokus på mening" (2015). Igennem meningskondensering kategoriseres det meningsbærende og centrale ind i mindre sætninger. Vores undersøgelse fordrer at opnå en indsigt i de interviewedes livsverden i et givent fænomen ud fra æstetiske læreprocesser. På denne måde søger vi som undersøgere at give stemme til det udforskede.

Meningskondenseringen er ifølge Kvale og Brinkmann inddelt i fem trin, hvor det første trin handler om at danne et helhedsindtryk i form af at læse alle interviews igennem. I det andet trin udledte vi de "naturlige meningsenheder" som blev udtrykt af interviewpersonerne (ibid.). I det tredje trin, tematiserede vi udsagnene, som dominerede den naturlige meningsenhed. I det fjerde trin søgte vi at undersøge og finde svar på de spørgsmål, der rejste sig i forbindelse med kategoriseringen ud fra de inddelte meningsenheder. Slutteligt samlede vi temaerne sammen til et deskriptivt udsagn, som blev genstand for vores analyse, diskussion og fortolkning (ibid.).

Ifølge Amedeo Giorgi er det nødvendigt at indsamle udtømmende og nuancerede beskrivelser af fænomener i den interviewedes hverdagsprog for at komme tæt på den interviewedes oplevelse af det givne fænomen, der undersøges (ibid.). Dette efterstræbte vi ved ikke at spørge direkte ind til elevernes læringsudbytte i de æstetiske øvelser. I stedet blev eleverne bl.a. spurgt om de oplevelser og erfaringer de gjorde sig, hvordan deres samarbejde var med deres klassekammerater, og hvorvidt der opstod nogle udfordringer i mødet med de æstetiske øvelser.

Vi har anvendt meningskondensering til at belyse de tre fortolkningskontekster selvforståelsen, kritisk commonsense-forståelse og den teoretiske forståelse i vores behandling af den indsamlede data. Selvforståelsen har vi brugt til at redegøre for informanternes egne opfattelser af, hvad de har sagt. I denne kontekst begrænses fortolkningen til informanternes selvforståelse. I kritisk commonsense-forståelsen rækker fortolkningen ud over informantens selvforståelse og indebærer en kritisk tilgang til, hvad informanten udtaler. Den teoretiske forståelse overskrider selvforståelsen og kritisk commonsense ved at anlægge et teoretisk perspektiv på meningskondenseringen.

Ved at arbejde med de tre fortolkningskontekster har vi skabt grundlag for at lave en bredere analyse. Via denne metode vekselvirker vi mellem del og helhed, og dermed benytter vi os af en hermeneutisk tilgang til at analysere vores interviews (Kvale & Brinkmann, 2015).

3. Fag- og dannelsessyn

3.1 Danskfagets æstetiske dimension

Ifølge folkeskolens formålsparagraf § 1, stk. 2. skal skolen “[...] udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (UVM, 2017a). Endvidere står der i vejledningen for faget dansk, at: “litteraturen giver mulighed for erkendelse gennem æstetiske oplevelser og etisk stillingtagen og bidrager således til, at eleverne dannes til livsduelige mennesker” (UVM, 2017b). Folkeskolens formålsparagraf og vejledningen for faget dansk argumenterer for, at der skal arbejdes æstetisk og erkendende, da dette er med til at danne eleverne.

Med dette ønsker vi at fremhæve, hvorfor vi mener, at man skal indtænke æstetiske læreprocesser i faget dansk. Danskfagets æstetiske dimension rummer kvalitet, da man kan arbejde med litteraturen og elevernes litteraturforståelse (herunder fordobling) gennem æstetikken. Dette forklares således af Mads Haugsted:

Som beskrevet tidligere er et af potentialerne i de æstetiske læreprocesser at den enkelte gennem medieringens immanente fordobling stillet en afprøvningsmulighed til rådighed (det er bare noget vi spiller). Men også en distanceringsmulighed: det er bestemt ikke mig - det er bare en jeg spiller (Haugsted, 2009 s. 82).

Med dette citat illustreres potentialet i æstetiske lærerprocesser. Eleverne kan i arbejdet med f.eks. et litterært værk bruge deres kreativitet og fantasi til at behandle danskfagligt indhold. Eleverne kan gennem æstetiske læreprocesser opleve og behandle problemstillinger i litteraturen. Her udvikler eleverne redskaber, som de senere kan benytte sig af både i skolekontekst og i eget liv.

Vi mener, at de æstetiske læreprocesser skal anvendes i faget dansk og ikke blot i de æstetiske fag såsom musik og billedkunst, da mulighederne for udvikling af elevernes sprog, kommunikation og dannelse udvikles. Dette kræver, at læreren har en indstilling til de æstetiske læreprocesser som en naturlig dimension i faget (Haugsted, 2009). Denne indstilling har vi som kommende lærere, og det vil derfor skinne igennem i vores bacheloropgave og i den undervisning, vi hentede empiri fra.

3.2 Dannelsessyn

Æstetiske læreprocesser kan være med til at udvikle et menneskets erkendelsesprocesser, så menneskets identitet bedre “[...] er i stand til at rumme og bearbejde den moderne verdens ambivalenser og kompleksiteter, og er dermed et vigtigt element i en nutidig dannelse” (Heinesen, 2005, s.11).

I forbindelse med vores undervisning finder vi det væsentligt at præsentere vores syn på det dannelsesmæssige potentiale ved de æstetiske læreprocesser. Her læner vi os op af den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis dannelses- og læringsteorier.

I Klafkis kritisk-konstruktive didaktik fokuseres der på en overordnet erkendelsesinteresse, hvor interessen går på at etablere evnerne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet på et individ- og samfundsplan (Schou, 2013). Vores undervisning bestod af æstetiske øvelser, hvor eleverne gennem indholdet skulle tilegne sig kategorier og udvikle evnen til refleksion og kritisk stillingtagen. Ifølge Klafki sker dannelsen først, når man har tilegnet sig kategorier, begreber og perspektiver, som mennesket kan bruge til at forstå sig selv og verden med (Brodersen, 2015). I arbejdet med forståelsen af kategorier, sker den dobbeltsidige åbning. Gennem denne skal eleverne arbejde med dannelsens materiale side og dannelsens formale side (ibid.). I undervisningen tilstræbte vi, at eleverne skulle udvikle kategorier gennem de æstetiske øvelser. Med litteraturen inddragede vi problemstillinger, som vi vurderede var relevante for elevernes livsverden samt vi vurderede kunne bidrage til den dobbeltsidige åbning.

Mennesket går fra ikke-forståelse til forståelse til en kategorial dannelse (Brodersen, 2015). Det vil sige, at der inden for den kategoriale dannelse både arbejdes med barnets egen udvikling samt barnets viden, så det kan fungere optimalt i samfundet (Schou, 2013).

I forlængelse af dette finder vi det interessant at argumentere for vores syn på det dannelsesmæssige potentiale, de æstetiske læreprocesser besidder. Når man som menneske skal tilegne sig viden om begreber, perspektiver og kategorier, vekselvirker man mellem den indre og den ydre forståelse (Brodersen, 2015). Ifølge Peter Brodersen har forståelsen en fænomenologisk side og en performativ side (en indre og en ydre). Ved en vekselvirkning mellem den performative og den fænomenologiske forståelse lader vi eleverne opnå en erkendelse om sig selv og sin omverden (ibid.). Denne kvalitet, mener vi, lægger sig op af folkeskolens formålparagraf stk. 2, hvor eleverne skal udvikle erkendelse og fantasi til at kunne handle i et demokratisk samfund (UVM, 2017a). Vores dannelsessyn skinner igennem vores undervisning og vores opgave. Dette syn på dannelse vil slutteligt i opgaven tages op til diskussion.

4. Teoriafsnit

4.1 Begrebsafklaring

Denne opgave undersøger, hvilke udfordringer elever møder i at blive bevidste om egen læring i arbejdet med æstetiske læreprocesser. I nedenstående afsnit vil begreberne æstetisk virksomhed, æstetisk oplevelse, æstetiske læreprocesser og æstetisk kommunikation blive redegjort for. Dernæst vil der blive afklaret, hvilket perspektiv og hvilken forståelse begreberne har haft på vores måde at anskue, og planlægge vores undervisning.

I bogen ”Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser” beskriver Bennye D. Austring og Merete Sørensen, hvordan ordet æstetik er en afladning af det græske ord sansning, fornemmelse og følelse; aisthesis (Austring & Sørensen, 2006).

De definerer yderligere æstetik som “[...] en sanselig form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser [...]” (ibid. s., 68).

Æstetisk virksomhed

Ifølge Austring & Sørensen vil man opleve at være i en æstetisk virksomhed, når man er i en aktiv fordybende proces (ibid.). Under den æstetiske virksomhed findes produktionen, hvor

mennesket er skabende. Dog betyder dette ikke, at produktet er den æstetiske virksomhed. Selve processen som mennesket befinder sig i, er den æstetiske virksomhed, da det er her at mennesket er eksperimenterende og udviklende i forhold til at lade deres oplevelser komme til udtryk. I denne proces er mennesket sanseligt kommunikerende. Det vil sige, at det er der hvor mennesket udtrykker sig symbolsk gennem personlige udtryk, at man er i en æstetisk virksomhed (Austring & Sørensen, 2006).

Målet med undervisningsforløbet var ikke, at eleverne skulle skabe et produkt, men at de derimod skulle indgå i en skabende proces - den æstetiske virksomhed. Ift. den æstetiske øvelse skulpturøvelsen var målet ikke at skabe den mest lignende skulptur fra en scene i de litterære værker, men målet var at skabe en indsigt i værkets karakterer, samt en opmærksomhed på elevernes forskellige forståelser og tolkninger af værkets univers.

Æstetisk oplevelse

En æstetisk oplevelse er et sanseligt indtryk. Dette sanselige indtryk kan opstå gennem et æstetisk udtryk, og påvirker den iagttagendes såvel som den skabendes følelser. De sanselige indtryk og udtryk kan skabe en "fælles menneskelig, følelsesmæssig erindring og erfaring" (ibid., s. 70). Æstetiske oplevelser kan aldrig være ens, da de beskrives som kontekstuelle og subjektive (ibid.). Det er her at mennesket når til en form for forståelse af et givet emne. I undervisningen havde vi udvalgt litterære værker og opstillet øvelser, der netop skulle fordre at eleverne fik sanselige indtryk.

Æstetiske læreprocesser og æstetisk kommunikation

Austring & Sørensen definerer æstetiske læreprocesser som "en æstetisk læringsmåde, hvorved man gennem æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden" (ibid., s. 107). Heraf udledes det, at æstetiske læreprocesser er et menneskes omsætning af kropslige indtryk til et udtryk.

Vi så et potentiale i den æstetiske læreproces, da den gennem sin kunstneriske og sanselige tilgang kunne give eleverne en indsigt i fiktionsværkerne. Forløbet blev æstetisk gennem øvelserne, som var designet til at lade eleverne fordybe sig samt bruge deres fantasi og indlevelse til at opnå en erkendelse af litteraturen og dem selv. Vi anskuer vores litteraturforløb som æstetisk, da vi udarbejdede øvelser, hvor eleverne skulle forholde sig til figurer, rum og forløb. Desuden var målet, at eleverne skulle dannes med litteraturen ved at opleve og føle litteraturen for derved forholde sig til litterære problemstillinger. Her skulle

eleverne afkode de indtryk, som de oplevede i samspil mellem kroppen og verdenen.

Elevernes kreativitet, fantasi og følelser kom til udtryk i opstillede øvelser, som bl.a. bestod af drama.

Kommunikation

I æstetiske læreprocesser vil der altid være en afsender, et indhold og en modtager (Austring & Sørensen, 2006). På baggrund af sanseoplevelser og en subjektiv forståelse vil afsenderen være præget af et personligt udtryk og oplevelse af tilværelsen. Måden hvorpå det æstetiske kommunikerer ud, er afhængig af den form, der benyttes. Formen kan f.eks. komme til udtryk i kropssprog, tale, farver og skrift. Med det æstetiske formsprog der vælges, opstår en proces, der betegnes som "mediering" (ibid.). Modtagerens afkodning af den æstetiske kommunikation er et vigtigt element i den æstetiske betydningsdannelse. Modtagerens kulturelle og æstetiske baggrund er afgørende i forhold til det udtryk, der kommunikeres. Afsenderen og modtageren vil altså altid være aktivt sansende og følelsesmæssigt og bevidsthedsmæssigt engagerede (ibid.). Dog er det væsentligt at påpege, at modtageren ikke altid vil opleve udtrykket som afsenderen intenderer, men derimod kan både afsender og modtager sanse og opleve forskelligt.

I afkodningsprocessen hos modtageren kan der forekomme støjkilder, som kan medvirke til at modtageren ikke afkoder indtrykket som afsenderen ønsker. Austring & Sørensen giver to eksempler på støjkilder: 1) enten mestrer afsenderen ikke sit medie til fulde, "[h]an har måske sammenkodet betydninger, der konkurrerer eller på anden måde forvirrer og 2) "[m]odtageren er ikke stemt i forhold til mediet, føler sig ikke grebet af forestillingen eller bryder sig generelt ikke om teater" (ibid., s. 75).

Den æstetiske kommunikation kom til udtryk gennem forskellige former. Vi planlagde undervisningen således, at eleverne både i samspil med hinanden men også individuelt skulle udtrykke sig gennem kroppen, skrift og tale. F.eks. i dagbogsøvelsen skulle eleverne indgå i en dialog med det litterære værk, hvor de ved hjælp af deres fantasi skulle skrive sig ind i karakterens univers. Her skulle eleverne afkode de indtryk, de mødte i værket, og anvende disse til at skrive sig ind i en forståelse af karakteren.

Austring & Sørensen har udarbejdet en model for æstetisk kommunikation (Bilag 15). Vi inddrager delelementer af denne model i vores analyse. Modellen har tre elementer: indkodning, produkt og afkodning. Disse elementer er del af den kommunikative proces, hvor afsenderen først får en idé via en impuls, en følelse eller andet, og dette fører til en kollektiv eller individuel kreativ proces, hvor ideen tager form. Gennem formgivningsprocessen skabes

et produkt, der rummer indhold og form. Dette produkt oplever modtageren, hvor vedkommende i en afkodende proces forholder sig til det oplevede og skaber et indtryk og nye følelser. Igennem det afkodede indtryk kan modtageren koble tidligere erfaringer, fantasier på oplevelsen af indtrykket (Austring & Sørensen, 2006).

Vi var bevidste om at skabe en undervisning, så eleverne kunne indgå i en æstetisk kommunikation. Den æstetiske kommunikation kom til udtryk på mange niveauer, da det både var noget, som foregik i værket og eleven imellem, såvel som elev og elev imellem. Via de æstetiske øvelser fungerede eleverne både som afsendere og modtagere, da de var i interaktion med hinanden, hvor de både indkodede og afkodede indtryk og derved skabte en forståelse.

4.2 Teori

Den danske forsker Kirsten Drotner var en af de første i Danmark til at introducere begrebet æstetik og æstetisk produktion. Hun beskriver i sin bog "At skabe sig – selv, Ungdom, æstetik, pædagogik", der bygger på et forskningsprojekt fra 1984-1987, at beskrivelsen af den æstetiske praksis er svær og udefinerbar og sammenligner det med at skulle forklare, hvorledes man cykler på en cykel: "Den kan opleves i nuet, men dårligt beskrives bagefter" (Drotner, 2004, s. 60).

4.2.1 Den æstetiske proces' tre niveauer

Drotners teori kan illustrere det kulturelle og det sociale aspekt i en æstetisk praksis samt belyse, at en æstetisk læreproces rummer en relationel dimension.

Drotner omtaler den æstetiske produktion, som "[...] er den specielle del af hverdagskulturen, vi tolker ved at give konkret form" (ibid., s. 59). I den æstetiske proces sprænges hverdagens ydre grænser, og dette danner nye perspektiver - både i en "ydre" og "indre" forstand. Drotner beskriver, hvordan den æstetiske proces kan deles op i tre niveauer og beskrive, hvordan den indre omtolkning kan modelleres og udvikles gennem en æstetisk proces (ibid.).

Det første niveau er det *individuelle niveau*, (forholdet jeg-mig), som gør det muligt at forholde sig til sin egen identitet. Her er en optagethed af at være i følelserne og det umiddelbare, som netop gør det muligt at udfordre (og udfolde) sine kropslige impulser (ibid.).

Det andet niveau af den æstetiske praksis er det *sociale niveau*, som Drotner betegner forholdet jeg-du. På dette niveau rummer den æstetiske praksis en social dimension, “følelser, ideer og fornemmelser bliver et offentligt anliggende gennem diskussionen” (Drotner, 2004, s. 64). Det er via denne sociale proces, at det æstetiske udtryk kan tage form.

Det tredje niveau er det *kulturelle niveau* (forholdet jeg-verden). Her påpeger Drotner vigtigheden af at forstå, at den æstetiske praksis og proces er kontekstuel ud fra dem, der indgår i en æstetisk proces. Drotner beskriver, hvorledes “praksis er en symbolsk kommunikation” (ibid.). Disse symboler tager form ud fra de hverdagserfaringer, der ikke kan sættes ord på.

4.2.2 Den æstetiske læringsmåde

I teoriets snit er det centralt at inddrage professor ved Institutt for Pedagogikk i Norge Hansjörg Hohrs model og teori om det æstetiske som udtryk for oplevelse. Modellen indeholder tre erfaringsformer, der bygger ovenpå hinanden i en livsproces, men kan samtidig også ses i ét forløb (Austring & Sørensen, 2006). Disse kaldes følelse, oplevelse og analyse. Hohrs teori anvendes, da den kan give et indblik i de processer, eleverne er i under den æstetiske læreproces.

Hohr skriver i bogen ”Perspektiver på æstetiske læreprocesser” at følelsen “[...] betegner en førbevidst og førsymbolsk erfaringsform, hvor sansning og emotion opstår og kommer til udtryk i sensomotoriske operationer og aktiviteter” (Hohr & Pedersen, 1996, s. 16-17). Det er i aktiviteten, at mennesket ubevidst tilknytter den nuværende situation til tidligere erfaringer, og derved opstår der følelser og sanser, som kommer til udtryk i selve aktiviteten.

Hohr definerer den erkendelsesmæssigt modsatte erfaringsform for analysen. Dette indebærer “[...] en erkendelse, som opløser en situation i dens komponenter og konstituerer en verden af enkeltfænomener” (ibid., s. 19). Erfaringen er baseret ud fra begreber, der artikuleres i det diskursive sprog. I det diskursive sprog kobler barnet sit tidligere oplevet følelsesliv på nye begreber sammen med sprogsystemer. Hohr pointerer her vigtigheden af, at der ikke sættes lighedstegn mellem sprog og analyse, da formen i denne forbindelse kan være mere eller mindre synlig (ibid.).

Den sidste erfaringsform er oplevelsen, der definerer det direkte møde med kulturens sanselige symbolsystemer. Det drejer sig om en oplevelse af verdenen med æstetikken. Hohr

nævner samtidig, at uden oplevelsen af verden vil denne falde sammen i meningsløshed (Hohr & Pedersen, 1996).

4.2.3 Det potentielle rum

Vi vil inddrage Donald Winnicotts teori om det potentielle rum, der beskriver, hvad der sker i mennesket, når de befinder sig i en æstetisk læreproces.

Winnicott hævder, at mennesket lever i en indre personlig og subjektiv verden, også kaldet subjektverdenen, der omgives af en ydre verden kaldet objektverdenen. Imellem de to verdener argumenterer Winnicott for at der eksisterer et rum – det potentielle rum. I dette rum hører legen, kunsten og æstetiske oplevelser til, og det er her, at mennesket kan “[...] fastholde og bearbejde erfaringer fra den indre verden i symbolsk form” (Austriung & Sørensen, 2006, s. 108).

Det potentielle rum er et spændingsfelt mellem fantasi og virkelighed og er præget af den kultur og det samfund, som individet er vokset op i samt de mennesker, der har været individet nærmest gennem opvæksten (ibid.).

Individet vil gennem sit liv skabe overgangsobjekter, der f.eks. kan tage form af forskellige genstande. Det er gennem den fælles leg, at genstanden får en betydning. Betydningen gør, at det bliver til et overgangsobjekt, der medvirker til at individet kan indtræde i det potentielle rum. Dette skyldes at individerne sammen giver objektet en følelsesmæssig betydning. Det vil sige, at overgangsobjektet formår at skabe bro mellem barnets ydre og indre verden, da den i sin sanselige form er til stede i begge verdener. Det potentielle rum er ikke blot forbeholdt barnet, men er noget, der eksisterer i mennesket resten af dets liv (ibid.).

4.2.4 Jean Piaget - Erkendelsesteori og erkendelsens udvikling

Jean Piagets teori kan bruges til at forstå og undersøge hvad der sker, når eleverne er i en erkendelsesproces. Teorien kan være et redskab til at undersøge det enkelte individs kognitive processer i en given kontekst.

Udgangspunktet for Piagets psykologiske tænkning er, at der er en afhængighed mellem den levende organisme og de omgivelser, den lever i (Gulbrandsen & Hundeide, 2011).

Piaget udviklede tre processer, der forklarer en tilpasning til de erfaringer, et individ gør sig i mødet med omverdenen i forbindelse med erkendelsens udvikling. Vi redegør kort nedenfor for de tre processer: assimilation, akkommodation og adaption.

Assimilation er når et individ fortolker sin omverden, så det passer ind i dets givne intellekt. På denne måde organiserer et menneske sit intellekt, så det passer ind i det miljø, den færdes i (Gulbrandsen & Hundeide, 2011).

Der forekommer også akkommodation. Dette er, når individet omorganiserer sit intellekt på baggrund af erfaringer. Her vil et individ opleve, at en assimilation ikke passer ind i den erfaring, det gør sig med miljøet (ibid.).

Adaption består af de ovenstående processer, hvor mennesket konstant tilegner sig viden, der passer til menneskets kognitive skemaer. Dog vil der også forekomme ny viden, som ikke passer ind i de allerede eksisterende skemaer, og derved bliver der nødt til at opstå en revidering (ibid.).

5. Analyse

Med udgangspunkt i den metodiske og teoretiske præsentation analyseres den indsamlede empiri i det følgende afsnit. Der vil blive undersøgt, hvilke udfordringer eleverne mødte i arbejdet med æstetiske læreprocesser i litteraturundervisningen i dansk ift. at blive bevidste om egen læring. Dernæst belyses de didaktiske udfordringer og muligheder, der findes på baggrund af analysen.

Som nævnt i metodeafsnittet, er den videnskabelige tilgang fænomenologisk. I analysen arbejdes der primært med de kvalitative interviews. Hvor det findes relevant, inddrages observationer samt logbøger fra vores tid som praktikanter. I bearbejdningen af interviewene udarbejdede vi tre centrale meningskondenseringer.

Meningskondenseringerne illustreres nedenfor.

Meningskondenseringer
Eleverne trak på deres erfaringer for at det gav mening for dem.
Eleverne fandt til tider de æstetiske øvelser udfordrende.
Eleverne oplevede æstetiske øvelser som leg/belønning.

Meningskondenseringer udarbejdet af de studerende.

Meningskondenseringerne anvendes til at undersøge de udfordringer, som eleverne mødte i de æstetiske læreprocesser i forhold til bevidstgørelse af læring. Herefter følger tre kapitler, hvor vi analyserer ud fra den teoretiske rammesætning herunder: den æstetiske kommunikation, Piagets skemaer, Drottners tre niveauer, det potentielle rum samt Hohrs erfaringsformer. Der vil endvidere blive anvendt de tre fortolkningskontekster selvforståelse, kritisk commonsense-forståelse samt teoretisk forståelse jf. det metodiske afsnit.

5.1 Eleverne trak på deres erfaringer for at det gav mening for dem

5.1.1 Selvforståelse og kritisk commonsense-forståelse

Der er en fælles selvforståelse blandt informanterne, hvor de inddrager tidligere erfaringer med litteraturundervisning, brugen af deres kroppe og lignende dramaøvelser. F.eks. udtaler eleven J, hvordan den æstetiske øvelse skulpturøvelsen har fungeret godt, men også at den for ham fungerede som et kronologisk hjælpemiddel:

05:13

J: [...] det der med at leve sig ind i, hvad det er, der sker med Zam og så skrive det på den måde, som man har oplevet, han vil skrive det på, så kan det også tage stilling til, hvordan man har fulgt med, så den synes jeg var en god opgave. (Bilag 1, s.1)

Endvidere udtaler han senere i interviewet, hvordan han tror, at øvelsen skal foregå som en repetitionsopgave:

06: 39

J: [...]. Fordi det var ikke kun sådan en opgave, hvor det er, at man skal repetere, men jeg tror, at det var det, der var meningen. Så det var på sådan en måde, så man kan repetere. (Bilag 2, s. 1-2)

Disse citater kan indikere, at eleven J har haft nogle andre forventninger til udbyttet af undervisningen. Ud fra en kritisk commonsense-forståelse kan det formodes at J ikke har forstået formålet med øvelsen, eller at undervisningen ikke har været tydelig nok for J. Det

kunne tænkes, at J derfor henter erfaringer fra tidligere undervisning, hvor repetition og kortlægning af kronologi har været det centrale. Denne tendens af svar finder vi gennemgående hos informanterne, hvor de blev spurgt om deres tidligere oplevelser med litteraturundervisning i dansk.

5.1.2 Teoretisk forståelse

Jean Piagets skemaer

I dette kapitel vil der blive fokuseret på den første meningskondensering. I interviewene oplevede vi to former for svar, når informanterne skulle beskrive, hvordan de oplevede skulpturøvelsen. Informanten, som var negativt stemt over for de æstetiske øvelser, foretrak den undervisning, som han var vant til i dansk. Denne undervisning bar præg af spørgsmålsark og repetition. De informanter, som udtrykte glæde ved de æstetiske øvelser, beskrev øvelserne med stor entusiasme. Fælles for de to udsagn var, at når informanterne beskrev deres oplevelse af øvelserne, så forklarede de det ud fra den undervisning, som de tidligere har modtaget.

06:39

I: [...] Så bevæger vi os videre til det næste, hvor vi havde om den der skulpturøvelse, som vi lavede sidste fredag. Hvad var din oplevelse af at lave skulptur ud fra forskellige scener fra romanen.

J: [...] Fordi det var ikke kun sådan en opgave, hvor det er at man skal repetere, men jeg tror, at det var det, der var meningen. Så det var på sådan en måde, så man kan repetere.

(Bilag 2, s. 1-2)

08:37

I: [...] Kan du ikke lige resumere det op for mig? Hvad fik du ud af skulpturøvelsen?

J: At jeg fik repeteret, hvad det er, der er sket, så jeg husker det bedre og fremad, hvis vi skulle lave nogle opgaver, der havde noget med det at gøre. Og så fik man også sat sin kreativitet på spil.

(Bilag, 3 s. 2)

I citatboksen er der et uddrag fra interviewet med informanten J. J er i interviewet positivt stemt for den æstetiske øvelse. Informanten fortæller i interviewet, at han fik anvendt sin kreativitet, og at øvelsen indeholdte andet end blot repetition. Han anerkender, at øvelsen har

et bredere indhold end blot repetitionen, men han ræsonnerer sig hurtigt frem til sine tanker om øvelsens formål - repetition. Da informanten J i interviewet bliver spurgt ind til den æstetiske øvelse, genfinder han den erfaring/erkendelse, han gjorde sig under øvelserne. Interviewerens spørgsmål skaber i situationen en refleksion over øvelsens formål samt informantens egen position i den æstetiske øvelse.

Piaget skriver, at mennesket i mødet med omverdenen vil tilpasse sine erfaringer, så det giver plads til en udvikling af erkendelser (Gulbrandsen & Hundeide, 2011). I interviewet gengiver informanten J sine tidligere erfaringer og kan derved opnå en erkendelse. Dog var denne erkendelse uventet, da den lå langt væk fra hvad praktikanterne havde planlagt med øvelsen.

Det analyseres, at eleven i mødet med den æstetiske øvelse assimilerede sin oplevelse. Det formodes, at informanten fortolkede den nye viden, så det passede ind i hans allerede eksisterende skemaer. Informanten J har generaliseret den æstetiske øvelse, så den passede ind i de skemaer, han havde skabt i forhold til behandling af litteratur. Hvis informanten derimod havde lavet en akkommodation, altså skabt ændring i sine kognitive skemaer, så havde han opnået en ny erkendelse og viden. På denne måde ville han i stedet for at generalisere have differentieret "oplevelsen" af den æstetiske øvelse. Som tidligere nævnt er J opmærksom på, at der forekommer noget anderledes i form af det kreative aspekt. Dog kan det tolkes, at informanten finder det nødvendigt at trække på tidligere erfaringer fra litteraturundervisningen for at skabe en forståelse for øvelsens indhold og formål. Det er her, at han opnår en erkendelse, der imidlertid ikke var det samme som praktikanternes formål med øvelsen.

I nedenstående citater fortæller informant G om sin oplevelse med skulpturøvelsen:

06:58

I: [...] Hvad var din oplevelse af at lave skulptur ud fra forskellige scener fra romanen?

G: Ja, okay det kunne jeg ikke lide.

I: Du kunne ikke lide det. Og kan du lige hurtigt forklare igen, hvorfor det var, at du ikke kunne lide det?

G: Jamen jeg synes ikke, at man skal stå stille. Jeg synes hellere, at man skal lave et skuespil til det i stedet for bare at stå helt stille.

(Bilag 4, s. 3)

Vi finder det interessant at inddrage informant G, da han afviger fra tendensen med sin negative oplevelse af undervisningen. Det tolkes, at informanten i øvelsen har forsøgt at assimilere, ved at drage paralleller til skuespil, som han kender fra tidligere undervisning. I videooptagelserne af skulpturøvelsen observerede vi, at han var en aktiv del af øvelsen. Dette kan tyde på, at han har assimileret øvelsen ved, at han brugte sin krop til at formidle en scene i øvelsen. Det er muligt, at G har assimileret sine kognitive strukturer, men at han efterfølgende i interviewet har reflekteret og er blevet bevidst om, at han foretrækker skuespil. Da han flere gange i interviewet nævner skuespil som et alternativ til skulpturøvelsen, kan det fortælle os noget om, at G har sanset og erkendt gennem skuespil, hvorimod han muligvis mangler den sansende og erkendende del af skulpturøvelsen. Han fortæller, at han hellere ville bevæge sig end at stå stille. Dette tyder på, at han sanser gennem kroppens bevægelser.



Billede 1. G (i midten) deltager i skulpturøvelsen som overrasket "Zam".

For at eleverne kunne indgå i den æstetiske læreproces, krævede det at eleverne skabte en forståelse for undervisningens formål samt tilgang til læring. Eleverne skulle være omstillingsparate og åbne overfor den nye og anderledes undervisningsform for at opnå et optimalt læringsudbytte. Med andre ord krævede det, at akkommodation fandt sted hos eleverne. Dette var også tilfældet hos informanten G. Tom Ritchie skriver, at det kan være energikrævende at akkommodere (2007). Det krævede af G, at han skulle forlade eller omstrukturere sine eksisterende skemaer til fordel for nye. Det er ikke sikkert, at han har haft energien til denne proces, og hans udsagn kan muligvis have været et tegn på en oplevelse af at være utilstrækkelig (ibid.)

Refleksion

Vi hæfter os i denne analyse ved, at eleverne når til en vis erkendelse. Informanterne G og J har potentiale til at nå et vist erkendelsesniveau, men opnår ikke at akkommodere.

Vores elever er aktive i de æstetiske øvelser i litteraturundervisningen men formår ikke at udvikle en optimal læringsforståelse for skulpturøvelsen.

Piagets teorier placerer individet i en erkendelsesproces og belyser ikke erkendelsesprocesserne i deres sociale kontekst. Piagets teori negligerer altså den sociale kontekst, den kulturelle kontekst og de kontekstuelle relationer i læringsituationen. For at afdække dette aspekt anvendes Drottners tre niveauer sidst i analysen.

Det er væsentligt at påpege, at Piagets teorier er analytiske begreber. Begreber anvendes til at stringere og kategorisere en given praksis. Vi forsøger ikke at optegne en stringent linje mellem teoriernes og praksissens universer. Praksissen rummer i virkeligheden langt mere kompleksitet, end nogen teori kan afdække. Vores undersøgende og analyserende brug af teorien er derfor blot ét bud på, hvordan praksissen kan forklares videnskabeligt/teoretisk. Piagets skemateori skal bl.a. bruges til at analysere, hvorfor eleverne inddrager tidligere undervisningserfaringer til at skabe en forståelse for den nye undervisning.

Piaget kritiseres yderligere for, at han lægger for lidt vægt på følelsernes indflydelse på læring. Netop dette kritikpunkt tager vi til os og finder det her væsentligt at påpege, at vi i denne opgave vil nuancere Piagets teori ved at inddrage bl.a. Drottners teori og undersøgelser jf. afsnit 4.2.

5.1.3 Æstetisk kommunikation

I forlængelse af ovenstående analyse, findes det væsentligt at analysere den æstetiske kommunikation. Herunder undersøges det, hvordan den kommunikative dimension kan influere elevernes modtagelighed over for læring.

Eleverne i de to 7. klasser havde tidligere ikke beskæftiget sig med æstetiske læreprocesser. For at indgå i en æstetisk læreproces er det nødvendigt, at der forekommer en tydelig æstetisk kommunikation mellem afsender og modtager. I forlængelse af dette finder vi det centralt at undersøge og analysere, hvorvidt der var en klar og tydelig æstetisk kommunikation. Informanten G vil i det nedenstående blive anvendt som eksempel på en analyse af æstetisk kommunikation.

07: 35

I: Okay, ja. Og så har jeg skrevet, hvordan oplevede du den scene, som du lavede?

Hvordan var det at lave den?

G: [...] Den scene den kan man næsten ikke lave, hvor man sådan sidder helt stille, fordi at jeg kommer ind ad døren, og de andre sidder og spiser den der hund. Det er lidt sværere at finde ud af det, når det er man skal stå helt stille, og så at de andre skal komme over og rette på en. [...].

(Bilag 5, s. 3-4)

I det ovenstående citat siger Informanten G, at det er udfordrende, at hans klassekammerater ændrer på det produkt, hans gruppe har udformet. Det tolkes, at det ikke passer til Gs indkodede forståelse af mediet, og derfor skal han erfare en ny forståelse af scenen.

Endvidere siger G, at han finder det svært at være statisk i øvelsen. Dette kan skyldes de symboler og følelser, som han har indkodet, muligvis ikke kan komme ordentligt til udtryk for modtagerne. Han kan derfor føle sig rigid i sin kreative proces. Informanten har i øvelsen gjort sig tanker om, hvordan hans produkt skal perciperes af modtagerne, men denne forestilling lever ikke op til modtagernes forståelse.

Ifølge Austring og Sørensen forklaring af den æstetiske kommunikation samt ud fra Gs udsagn tolkes det, at der hos informanten i øvelsen opstod støjkilder. Med udgangspunkt i Gs udsagn finder vi det tydeligt, at støjkilden har influeret alle processerne i den æstetiske kommunikation. Da eleven siger i citatet, at han foretrækker en velkendt øvelse fremfor skulpturøvelsen, kan det fortælle, at han i den æstetiske øvelse ikke har været åben eller har haft svært ved at indgå i indkodningen af kommunikationen. Impulser og følelser var derfor ikke det første, der mødte eleven i indtrykket af øvelsen, men derimod en logisk slutning om, at han hellere ville indgå i andre og velkendte øvelser.

Det kan tolkes, at når G i kommunikationen når til produktet, er det udfordrende for ham at anvende en førsymbolisk viden samt at indgå i det kreative. Det kan skyldes, at han havde svært ved at indgå i den æstetiske mediering, hvor følelserne udgør formsproget, og formsproget udgør den æstetiske produktudvikling (Austring & Sørensen, 2006). Støjkilden kan være en af årsagerne til, at informanten G hellere ville lave en velkendt øvelse.

Ifølge Austring og Sørensen kan en anden væsentlig støjkilde være, at afsenderen ikke mestrer sit medie til fulde. Praktikantens æstetiske erfaring kan forvirre eleverne. Hvis praktikanten ikke har et nært kendskab til æstetiske læreprocesser, kan der mangle et kendskab til de processer, eleverne er i. En mangel på denne erfaring kan gøre, at der

muligvis kan sammenkodes forskellige betydninger, der kan forvirre og på denne måde skabe støjkilder (Austring & Sørensen, 2006). Grundet mangel på erfaring med æstetiske læreprocesser, så vi ikke elevernes behov, hvilket resulterede i, at vi i stedet for at hjælpe skabte støjkilder hos eleven G. Erkendelsen og den nye erfaring kan dermed ikke skabes for informanten G.

5.2 Eleverne oplevede æstetiske øvelser som leg og belønning

5.2.1 Selvføståelse og kritisk commonsense-forståelse

Mange af informanterne gav udtryk for, at de æstetiske øvelser var sjove, spændende og rare. Dertil var der en tendens: at eleverne oplevede øvelserne som leg, belønning eller som en pause fra undervisningen. Dette ses bl.a. i følgende udtalelse fra informanten O:

“[...] men jeg ved ikke om det er en nyttig øvelse, men det var rigtig rart lige at få gjort lidt andet.” (Bilag 6, s. 4).

I et andet interview giver eleven TH udtryk for, at de æstetiske øvelser fungerede godt som belønning fra den faglige del af undervisningen: “[...] man får en belønning for at nu er man færdig med fasen, nu får man en belønning.” (Bilag 7, s. 4).

Informanternes selvføståelse af de æstetiske øvelser er, at de er sjove men måske ikke har et stort fagligt udbytte. Derudover anskues det af informanterne, at det er behageligt at indgå i en anden form for undervisning.

Ud fra en kritisk commonsense-forståelse formodes det, at eleverne ikke er vant til de æstetiske læreprocesser som et fast inventar i undervisningen, og derfor opfattes det som et brud fra den normale undervisning. Dette kan medvirke til, at eleverne beskriver undervisningen med ordene “sjovt”, “nyt” og “anderledes” i interviewene. Det kan skyldes, at denne form for undervisning optræder sjældent, og derfor vil eleverne påpege en impulsiv begejstring for øvelserne.

I undervisningen i en alderssvarende 7. klasse på en anden skole gav elev T udtryk for, at: “[...] men de ting [de] lavede, de var rimelig anderledes end det [de] plejer at lave” (Bilag 8, s. 5). Eleven gav endvidere udtryk for, som mange andre adspurgte, at øvelserne var sjove, spændende og anderledes. Dette er med til at understøtte, at de æstetiske læreprocesser var nyt for eleverne, og dette fik dem til at udtrykke samt anskue øvelserne som leg og belønning.

5.2.2 Teoretisk forståelse

Drotners tre niveauer

Drotners inddeling af den æstetiske proces i tre niveauer inddrages i analysen for at give et indblik i, hvad der sker med eleverne i den æstetiske proces.

Informanterne gav udtryk for, at de fandt undervisningen sjov og at den mindede om leg. På trods af, at undervisningen var sjov, skrev mange af eleverne i deres logbøger, at de ikke følte, at de havde lært noget i de æstetiske øvelser. Vi har fundet det nødvendigt at undersøge, hvorfor der forekommer dette syn på de æstetiske øvelser i de to 7. klasser. Derudover ønskes det at påvise, at der kan forekomme læring i de æstetiske øvelser, men at det for eleverne kan være udfordrende at se.

Drotner fortæller, at “man kan blive optaget af noget så unyttigt som at lime en vinge på sit modelfly eller blive ved med at rette veninden foran kameraet, til hun også ser “rigtig” ud gennem linsen” (Drotner, 2004, s. 63). Ved aktivt at indgå i de tre niveauer i æstetikens praksis kan eleverne blive så stemt på den æstetiske virksomhed og den æstetiske oplevelse, at de kan have problemer med at beskrive æstetiske øvelser som andet end leg. Da de oplever øvelserne som en leg kan det fungere som en belønning og ‘noget andet’, end hvad eleverne normalvis oplever i skolen.

Eleven MA beskriver nedenfor bl.a. oplevelsen med den æstetiske øvelse, skulpturøvelsen.

04.36

I: Hvis vi skruer tiden tilbage til skulpturøvelsen, hvad var din oplevelse så at lave skulpturer ud fra den her novelle? Hvordan oplevede du karaktererne f.eks.?

MA: Det var lidt sjovt, fordi, nogle gange var det lidt svært at finde ud af hvilken person det var, ift. der var så mange delte meninger om det, hvordan folk så på det, og det synes jeg var lidt sjovt at se sådan noget. (Bilag 9 s. 5)

Informanten MA fortæller, hvordan der var mange delte meninger om, hvilken scene der blev vist i klassen. Under øvelsen blev det observeret, at eleverne var engagerede samt entusiastiske, hvilket kom til udtryk i deres aktive deltagelse i øvelsen. Eleverne viste med deres kroppe og høje stemmeføringer en begejstring for øvelsen. Det var tydeligt at se, at de levede sig ind i skulpturøvelsen med krop og sjæl, og at de delte hinandens tanker,

forestillinger og forståelse med hinanden. Dette kan indikere, at klassen var stemt på det æstetiske udtryk. Det er den proces, hvor den æstetiske praksis går fra det individuelle niveau til det sociale niveau. Kroppen har i det individuelle niveau genereret impulser og sanser. Dette observerede vi under skulpturøvelsen, da elevernes kropslighed udtrykte intensiteten af deres impulser (Drotner, 2004). Processen tager derefter form til det sociale niveau, hvor identitetsarbejdet udvikler sig (ibid.). Det er den proces informant MA beskriver i det ovenstående citat.

Drotner beskriver, hvordan “følelser, ideer og fornemmelser bliver et offentligt anliggende gennem diskussionen” (ibid., s. 64). Her anskuer eleverne altså ikke, hvad den “rigtige” forståelse af litteraturen er, men bliver derimod defineret og udviklet ud fra de værdier, der er i den kontekst, de befinder sig i. Dette kan være med til, at mange elever føler sig udfordret i at besvare spørgsmål om, hvad de har lært. Det ses f.eks. i de logbøger, som eleverne skulle udfylde efter hver endt dansktime. (Bilag 16).

I den sociale proces, hvor eleverne skal arbejde videre med deres impulser, sanser og umiddelbare følelser, bliver disse arbejdet med i en social interaktion. Det tolkes, at eleverne oplevede en problematik i at se læringsudbyttet i de æstetiske øvelser, da elevernes endelige æstetiske produkt ikke var målsat af underviseren. Vi havde valgt ikke at sætte mål for, hvordan bl.a. skulpturerne og dagbøgerne skulle se ud. Eleverne skulle selv bruge deres kreativitet og fantasi, og dermed de følelser og impulser der opstod i processerne til at forme deres æstetiske udtryk.

På trods af at eleverne i deres logbøger skrev, at de ikke lærte noget, så vi tydeligt, at de tilegnede sig et udbytte fra de æstetiske øvelser. Vi oplevede, at der skete en faglig og social udvikling hos eleverne. Det så vi i de øvelser, hvor eleverne skulle udtrykke meninger samt holdninger, reflektere over problemstillinger, bruge deres kroppe til at fortolke scener med samt skrive dagbog ud fra en konkret karakter med brug af et varieret og levende sprog.

Gennem de æstetiske øvelser så vi et engagement, der strakte sig ud over, hvad vi normalt oplevede i undervisningen i vores praktik. Indholdet, i denne forbindelse læsning og oplevelse af litteratur, blev bearbejdet gennem kroppen og sanserne og ikke som normalt, hvor de typisk arbejdede med en forståelse af en given roman. Hvor æstetikken adskiller sig fra den sædvanlige undervisning, er, at eleverne ikke kun skal møde én forståelse men derimod flere forskellige. Eleverne sansede og erkendte ud fra deres egne oplevelser i undervisningen. Denne undervisning var dermed ikke bundet op på et normativt ideal men

fordrede en subjektiv erkendelse, som blev skabt i mødet med sanser, krop og hverdagssymbolik (Drotner, 2004).

Vi oplevede ligeledes, hvordan eleverne i de to klasser indgik i de æstetiske øvelser med den tilgang at være omhyggelige. Eleverne var meget optagede af at være i øvelserne, og især i overgangsstadierne udviste de en interesse i at blive hørt, samt var de optagede af, hvad de andre elever sagde. Dette læner sig op af Drotners forskningsprojekt om de unge i ungdomsklubben i Birkeby, at “[...] Birkebys unge netop foretrækker de “overgangsstadier” i processen, hvor forvandlingen tager form [...]” (ibid., s. 63).

Elevernes engagement, som informanten MA beskriver, viser at den æstetiske proces indeholdte et kulturelt niveau. Elevernes interne interesser viste, som Drotner forklarer, at eleverne tolkede gennem en symbolsk form, der var kulturelt bundet. Når eleverne er i de æstetiske øvelser, bliver eleverne påvirket af den kultur de færdes i, også kaldet forholdet jeg-verden (ibid.). Kulturen indbefatter den kultur barnet er vokset op i, klassekulturen, kulturen i hjemmet osv.

Den æstetiske praksis indeholder endvidere “rester”, der er levn fra elevernes hverdags erfaringer de ikke selv kan give ord på. Disse rester ses bl.a. i de kropslige handlinger. Citatet kan derfor beskrive, hvordan den æstetiske produktion er en del af hverdagskulturen, der ikke kan sættes ord på, men at denne kommer til udtryk i den æstetiske praksis (ibid.).

Refleksion

Drotners teori kræver en opdeling af elevernes processer i de æstetiske øvelser. Denne opdeling opstår i det analytiske arbejde, men den finder ikke sted i elevens udførelse, da de forskellige niveauer i praksis vil udvikle sig samtidig. Ved at inddele elevernes praksis i niveauer kan det overskueliggøre de processer, eleverne bevæger sig i. Dog kan denne kategorisering medvirke til, at eventuelt væsentlig information kan gå tabt. Vi har dog valgt at anvende teorien, da vi ser en kvalitet i, at den kan vise, hvordan eleverne er i kroppens vold og følelsernes umiddelbarhed.

Efter at have anvendt teorien i analysen, kan der reflekteres over hvorvidt at elevernes bevisliggørelse af læringen, er et problem. Ud fra denne problemstilling overvejer vi senere i diskussionen spørgsmålet: er det nødvendigt at undervisningen gøres transparent, hvorvidt kan dette påvirke æstetikens formål?

5.3 Eleverne fandt de æstetiske øvelser til tider udfordrende

5.3.1 Selvføståelse og kritisk commonsense-føståelse

I interviewene blev eleverne spurgt, om der forekom nogle udfordringer i undervisningen med de æstetiske øvelser. Informanterne gav i varierende form udtryk for, at de bl.a. fandt det svært at anvende deres indlevelse og deres fantasi. Dette ses bl.a. ved, at informant MA udtaler:

07:36

MA: [...] Bl.a. de der øvelser, der ikke var i bogen, der skulle vi udfordre os selv; Okay hvordan kunne det nu være, og sådan noget. Og så var det også sjovt og udfordrende at skulle finde en stilling så andre kunne gætte, hvilken scene man havde. [...] (Bilag 10, s. 6)

Deres selvføståelse vidner om, at de i en eller flere grader fandt det udfordrende at skulle skabe skulpturen med deres kroppe.

I en kritisk commonsense-føståelse kan det forstås som et udtryk for, at eleverne fandt de æstetiske øvelser udfordrende, når de skulle omsætte deres kreativitet ud i en faglig kontekst. Denne udfordring med den kreative omstilling ser vi derfor som noget, eleverne muligvis ikke var vant til at arbejde med i et kontinuerligt forløb. Informanten J forklarer endvidere nedenfor, hvordan den kreative omstilling til et fagligt udtryk er udfordrende:

13.39

J: [...] jeg synes det er svært, det er fordi, at for eksempel det det er meget sværere end i forhold til, hvis det var man fik et spørgsmålsark, hvor det var, at man bare skulle læse en tekst og så svare på nogle spørgsmål. Det er jo ret simpelt, selvom, at hvis der var nogle, der havde svært ved det her, så skal man sådan tænke meget og være mere kreativ. Og det er ikke altid, at man bruger sin kreativitet i skolen [...]. (Bilag 11, s. 6)

Citatet viser, at eleven ikke er nær så vant til at arbejde med æstetiske læreprocesser i danskfaget. Informanten J forklarer yderligere, at der normalvis arbejdes med spørgeark i undervisningen. Dette svar ser vi som gennemgående for alle interviews i spørgsmålet om, hvordan informanterne normalvis arbejder med fiktion i dansk. Vi kan derfor udlede, at

eleverne er vant til en fast rutine i bearbejdningen af litteratur, og de samtidig også er vant til, at der er en fastlagt rutine i arbejdet med litteratur, her bl.a. forklaret ved informanten MIs svar:

00:57

MI: Der plejer det at være sådan, der sidder vi meget ... Røv til stol undervisning, Øhm og sådan, så starter vi sådan med at få at vide ligesom lidt hvad den handler om, og sådan... En masse papirark om, hvad vi tror bogen handler om, og så læser vi bogen, og så flere papirark. (Bilag 12, s. 7)

Ud fra en kritisk commonsense-forståelse kan det tolkes, at hvis eleverne er vant til en fast rutine, kan de have problematikker i at se læringspotentialer i de æstetiske læreprocesser.

5.3.2 Teoretisk forståelse

Winnicotts potentielle rum

I forlængelse af ovenstående selvforståelse og kritisk-commonsense forståelse finder vi det væsentligt at undersøge, hvorvidt eleverne indgik i det potentielle rum, hvor legen og kunsten frit kan bearbejdes ud fra subjektverdenens erfaringer (Austring & Sørensen, 2006). Dette ønsker vi at undersøge, da rummet ifølge Winnicott er der, hvor de æstetiske udtryk kan komme til syne.

I danskundervisningen brugte vi æstetiske læreprocesser med den baggrund, at eleverne skulle bearbejde samt skabe en indsigt i de to litterære værker, Jesper Wung-Sungs "Zam" og Kim Fupz Aakesons "Brødre". I forbindelse med dette arbejdede de to klasser med forskellige øvelser, som skulle åbne for en æstetisk oplevelse. De æstetiske øvelser indeholdte elementer, der fungerede som overgangsobjekter mellem elevernes subjektverden og objektverden, hvormed eleverne kunne indgå i det potentielle rum. Overgangsobjekterne havde til formål at åbne op for, at eleverne kunne opleve, sanse og føle litteraturen helt tæt på i samspil med andre. I skulpturøvelsen var overgangsobjektet repræsenteret i rollerne, som eleverne tildelte hinanden. Formålet med øvelsen var, at eleverne skulle indleve sig i deres roller, og dermed håbede vi på, at der åbnedes op for en verden, hvor de kunne overskride deres kropslige grænser. Eleverne skulle ikke længere repræsentere dem selv, og her viser det æstetiske potentiale sig, fortalt af Drotner: "de får en velkommen - og tilladt - anledning til at

udtrykke voldsomme følelser og bruge hele kroppen, som de ellers sjældent lægger for dagen” (Drotner, 2004, s. 61).

Informanten TH udtaler nedenfor nogle udfordringer ved at indgå i den æstetiske øvelse.

11.28

I: Prøv og beskriv din oplevelse af at arbejde med din krop, nu ved jeg godt, du ikke var med, men alligevel brugte du din krop; du flyttede dig fysisk i linjeøvelsen og få andre til at bruge din krop, hvordan, prøv at beskriv det?

TH: [...] når man så skulle forklare det til andre så blev det virkeligt svært, for man kan ligesom prøve at lave det ved ansigtet, men man skal ligesom på en eller anden måde fremkalde et eller andet som gør dig irriteret [...].

(Bilag 13, s. 7-8)

Eleven TH udtrykker, at det var udfordrende at indleve sig i rollen samt vise hvordan følelsen irritation kunne se ud. Denne følelse skulle TH og hendes gruppe benytte sig af i scenen. Vi vurderer, at vi skal forholde os til anden teori for at undersøge, hvad der skete med TH i mødet med den æstetiske øvelse og det potentielle rum.

Hohrs erfaringsformer ift. det potentielle rum

Vi har valgt at inddrage Hohrs tre erfaringsformer følelsen, oplevelsen og analysen til at belyse, hvad eleven TH kunne have oplevet under øvelsen.

Øvelsen var udarbejdet således, at eleverne skulle indleve sig i scenen og hermed bruge deres følelser og sanser til at udtrykke, hvad de oplevede, når de forestillede sig scenen. Ved at eleverne ser, hører og sanser, opstår der en direkte kontakt med verden. Det var i denne kontakt, at TH ubevidst skulle tilknytte tidligere erfaringer, som her kom til udtryk i en følelse af at være irriteret.

TH fortæller i citatet, at hun finder det svært at fremkalde følelsen irritation. Dette betyder ikke, at hun ikke kan genkende følelsen af irritation, men at hun måske blot har svært ved at fremkalde følelsen og udtrykke det med sin krop og sin ansigtsmimik i situationen. Ud fra citatet tolkes det, at hun finder det svært at forklare og gengive følelsen til hendes klassekammerater, da hun ud af det blå skal finde noget specifikt, som kan skabe den følelse i hende. Det er muligt, at udfordringen kan have medvirket til, at TH har haft svært ved at knytte sig til overgangsobjektet, i dette tilfælde hendes rolle, og derved var udfordret ved at

indgå i det potentielle rum. Vi observerede, at TH prøvede at være med i den indledende fase af øvelsen, hvor grupperne skulle "øve" scenerne og forberede sig. Da eleverne skulle præsentere scenerne for klassen stod TH i siden uden at være en skulptur, hun havde derimod valgt mundtligt at forklare skulpturen i stedet for.



Billede 2. TH (længst til venstre) er passiv i skulpturens periferi.

Der kan sætte spørgsmålstegn ved om TH har følt, oplevet og analyseret på trods af, at hun måske har haft svært ved at indgå i det potentielle rum. Det er muligt, at informanten har været i en erkendelsesproces men ikke har kunne udtrykke sin erkendelse. Og måske har der været andre ting på spil, som har gjort, at hun enten ikke har følt sig tryk i øvelsen eller har gidet at være en del af det og derved ikke har været i en erkendelse.

Ud fra Hohrs teori er erfaringsformerne noget, der på den ene side kan anskues som isolerede processer, og på den anden en kontinuerlig proces igennem livet. Vi vælger at anskue THs situation som en isoleret proces, da vi ikke kan analysere den livslange proces. Det er derfor et aktivt valg at dele erfaringsformerne analytisk op. Vi er opmærksomme på, at THs situation som sådan ikke kan teoretiseres, men vi vælger at undersøge udsagnet nærmere, da det kan fortælle os noget om læringsudbyttet i vores æstetiske undervisning.

Hohrs processer kan flytte sig til fra noget sanseligt til en form for kognition og til noget sprogligt. Vi er opmærksomme på, at der er konstrueret processer og konstruerede analytiske begreber. Informanten TH kan muligvis befinde sig i alle processer på én gang, og vi er dermed klar over Hohrs teoretiske kompleksitet.

Teorien om det potentielle rum kan i denne analyse give et indblik i, hvordan rummet er relationelt og baseret ud fra gensidig tillid til underviseren og de elever, der er en del af den æstetiske virksomhed. Vi er opmærksomme på, at ved at inddrage praksis på et analytisk begreb kan det give en stringent opfattelse af vores praksis. Vi ser dog et potentiale i at inddrage Winnicotts teori, da det kan hjælpe til at belyse og nuancere vores undersøgelse.

Refleksion

Ved at inddrage en ny læringstilgang kan der skabes en utryk følelse hos eleverne. Når der arbejdes med æstetiske læreprocesser, er det vigtigt, at læreren formår at skabe rammer, hvor eleverne føler sig trygge ved at indgå i processerne. Dette kræver at medspillerne, her eleverne, har tillid til hinanden samt føler sig trygge nok til at træde ind i det potentielle rum.

Professor ved University of the Arts i London Anne Bamford bliver i artiklen "Er æstetik en løftestang for læring" af Signe Tonsberg (2015) nævnt, da hun har foretaget en undersøgelse, om kvaliteten og effekten af undervisningen i de æstetiske fag: "The Wow Factor" fra 2006.

Bamford konkluderer, at den æstetiske læreproces skal være god, før den gavner elevernes læring. Hun fortæller, at hvis den æstetiske undervisning ikke er god, gør den mere skade end gavn (Tonsberg, 2015). Endvidere påpeger hun, at der skal være en vis volumen og frekvens i undervisningen. Bamfords undersøgelse kan påvise, at de elever, der modtog æstetisk undervisning, kan have været udfordret i at se læringsudbyttet på baggrund af en manglende volumen og frekvens. Det var samtidig også første gang, at vi gennemførte en æstetisk funderet undervisning, og derfor kan det være muligt, at vi ikke selv mestrede undervisningen til fulde. Dette kan have påvirket eleverne, så de følte at det var udfordrende at være med til at forme øvelserne. Ligeledes kan det også have haft den virkning, at eleverne følte sig utrygge både ved undervisningen og os, som de skulle udføre øvelserne med. Det ovenstående kan have medvirket til at eleverne har haft svært ved at indgå i det potentielle rum.

Bamfords forskning går på de æstetiske fag. Det kræver at vi forholder os kritiske overfor vores anvendelse af forskningen, da vi bruger Bamfords forskningsresultater til at belyse en undervisning, hvor æstetiske læreprocesser indgår. Der kan dog argumenteres for, at danskfaget også er et æstetisk fag, da dens vejledning samt de forenklede fælles mål omtaler undervisning i æstetik.

Det kræves, at der tages hensyn til elevernes præmisser, og at de er medskabende og medbestemmende i æstetiske læreprocesser. Her er det interessant at se kritisk på egen lærergering. Da det kan være overvældende at indgå i en æstetisk læreproces, kan det påvirke elevernes deltagelse. Dette giver nogle af eleverne udtryk for, hvor de siger at de enten finder det svært, udfordrende eller decideret kedeligt. I nedenstående citat ses det, at informanten J finder den æstetiske læreproces svær og sammenkobler den rutinepræget undervisning med sikkerhed.

13.39

I: Ja, hvad gjorde du så nu hvor du synes at den var udfordrende? Hvad gjorde du?

J: [...] jeg synes det er svært, det er fordi, at for eksempel det det er meget sværere end i forhold til, hvis det var man fik et spørgsmålsark, hvor det var at man bare skulle læse en tekst og så svare på nogle spørgsmål. Det er jo ret simpelt, selvom at hvis der var nogle, der havde svært ved det her, så skal man sådan tænke meget og være mere kreativ. Og det er ikke altid at man bruger sin kreativitet i skolen [...].

(Bilag 14, s. 6)

Når eleven siger, at “det det er meget sværere end i forhold til hvis det var man fik et spørgsmålsark”, udtrykker eleven, at den kontekst eleven er sat i er noget vedkommende ikke er vant til. Man kan derfor sige, at objektverdenen, som nævnt ovenfor, er udgjort af en kontekst, som for eleven kan være svær at være i. Når praktikanterne gennem overgangsobjektet forsøger at åbne op for elevernes potentielle rum, vil det kræve, at eleven kan anvende sin kreativitet til at udføre øvelsen, og dermed indgå i det potentielle rum. Dog vil det ikke altid forekomme naturligt for eleverne at anvende deres kreativitet og fantasi, da det er øvelse som er iscenesat af praktikanterne, og eleven har derfor ikke har haft medbestemmelse i øvelserne. Dette kan anses som en hæmsko for at indtræde i det potentielle rum. Informant J siger i interviewet “så skal man tænke meget mere og være kreativ”. Dette kan tyde på at eleven er udfordret i den æstetiske læreproces, måske da der ikke er taget hensyn til elevens præmisser.

5.3.3 Opsamling

I vores analyse fandt vi frem til, at eleverne vendte tilbage til tidligere erfaringer for at forstå, hvad den æstetiske undervisning gik ud på. Det formodes, at de ikke akkommoderede, men i stedet assimilerede. Dette kan have medvirket til, at eleverne ikke har kunne se læringsudbyttet i de æstetiske øvelser.

Dette ledte til at vi i kapitel 2 undersøgte, hvorfor eleverne anså æstetikken som leg og belønning. Dette gjorde vi ved at inddrage Drottners teori og forskning om de tre niveauer og den æstetiske praksis. Vi kom frem til, at eleverne så det som leg, fordi de ikke var vant til en æstetisk undervisning.

Denne analyse hang sammen med det tredje kapitel, hvor vi analyserede, at eleverne muligvis var i "følelsernes umiddelbarhed" og derfor formodes det, at eleverne ikke knyttede sig til overgangsobjektet.

6. Didaktiske muligheder og udfordringer

I analysen er der dukket nogle didaktiske udfordringer og muligheder op, som vi ønsker at belyse i nedenstående afsnit. Disse vil senere blive brugt i diskussionen.

6.1 Stilladsring

I undersøgelsen blev vi opmærksomme på, at det kræver stilladsring, når man skal forberede, gennemføre og evaluere en æstetisk læreproces. Vi så bl.a. i undersøgelsen, at eleverne var udfordrede i de æstetiske øvelser grundet, at eleverne skulle benytte sig af deres kreativitet. Dette fortæller os noget om, at en grundig didaktisk forberedelse er essentiel i arbejdet med æstetiske læreprocesser.

6.2 Læringsforudsætninger

Vi blev opmærksomme på nødvendigheden af at overveje, hvordan man kan implementere æstetikken i undervisning. I undervisningen oplevede eleverne udfordringer i at indgå i de æstetiske øvelser samt se et fagligt udbytte herfra. Dette kan skyldes, at eleverne ikke tidligere har arbejdet med æstetiske læreprocesser samt ikke var blevet introduceret til denne læringsmåde. Derfor kræver det, at læreren overvejer, hvordan eleverne skal blive introduceret til æstetiske læreproces for at få et optimalt udbytte af den. Her kan man overveje, om eleverne skal introduceres til æstetikken lidt ad gangen, om der skal indgå opvarmningsøvelser, eller om man skal være eksplicit i, hvad undervisningen kan og skal.

Derudover kan der overvejes, om det er nødvendigt at gøre undervisningen transparent, så eleverne nemmere kan forstå og indgå i undervisningen samt har samme udgangspunkt for læring.

Ligeledes er det også centralt, at elevernes læringsforudsætninger tænkes ind for at skabe en inkluderende undervisning. I undersøgelsen viste det sig, at nogle af eleverne var udfordrede i at indgå i de æstetiske øvelser, grundet at der ikke var taget udgangspunkt i elevernes ståsted, deres faglige niveau, interesser og klassens sociale samspil.

6.3 Rammefaktorer - Rum

I undersøgelsen så vi dog også muligheder i den æstetiske læreproces. Med æstetikken som læringsmåde åbnedes der op for, at læreren sammen med eleverne kunne bryde de klassiske undervisningsrammer. Der var mulighed for at skabe rum for indlevelse og fordybelse.

Eleverne skulle bruge deres fantasi, kreativitet og kropslighed til at undersøge og opleve litteratur. Dertil lagde læringsmåden op til at bruge klasserummet på en alternativ måde, da der skulle tegnes på gulvet, og da eleverne skulle bruge rummet til at udtrykke kropslige oplevelser. De traditionelle og faste rammer var brudt, borde samt stole var rykket væk, så eleverne kunne udfolde sig.

6.4 Evaluering

Vi oplevede, at der var udfordringer i forbindelse med undervisningsevaluering. Gennem bearbejdningen af vores empiri fandt vi, at evaluering som didaktisk redskab ikke blev tildelt den seriøsitet og tid, som de æstetiske øvelser havde. I undersøgelsen så vi bl.a., at en del af eleverne fandt de æstetiske øvelser udfordrende. En didaktisk mulighed ser vi ved at give evaluering en større betydning i æstetisk undervisning.

Ved at rammesætte og indtænke evaluering kan man give eleverne mulighed for refleksion over dem selv og læringsudbyttet i æstetiske læreprocesser, som de i vores interviews gav udtryk for at mangle.

Samtidig ser vi også evaluering som en didaktisk udfordring i undersøgelsen. Ved at implementere logbogen som et formativt evalueringsredskab, skulle eleverne netop have været selvrefleksive som beskrevet ovenfor. En udfordring ligger dermed også i at optimere evalueringen, så den får en lige stor interesse og energi som øvelserne har fra elevernes side. Heri kræves det af læreren, at designet på evalueringsformen både skal være indbydende, muligvis gennem IT, og transparent ift. hvilket engagement, der forventes til evalueringen.

7. Diskussion

I dette afsnit diskuteres resultaterne af undersøgelsen, og der reflekteres over ubesvarede problemstillinger, som er opstået på baggrund af undersøgelsen. I den forbindelse diskuteres det, om læringsudbyttet i æstetisk undervisning skal være bevidst og synligt for elever.

7.1 Tavs viden

I analysen kom vi frem til nogle didaktiske udfordringer og muligheder, der dukkede op i forbindelse med undersøgelsen. Vi fandt ud af, at manglen på elevernes bevidsthed om læringsudbyttet kunne være influeret af måden, hvorpå vi evaluerede i undervisningen. Man kan stille spørgsmålet, om eleverne ville have været bevidste om egen læring, hvis vores forberedelse, gennemførelse og evaluering havde fået en mere central rolle i undervisningen?

At undervise ud fra et æstetisk princip anskuer vi - ud fra vores professionelle optik - som en sansende, erkendende og dannende undervisning. Hvis vi havde valgt at tillægge den didaktiske dimension en større betydning, ville eleverne muligvis have forstået og optaget læringen og forståelsen af litteraturen. Men ville eleverne så have nået frem til én fælles forståelse, eller deres helt egen, subjektive oplevelse? Den norske klasserumsforsker Olga Dysthe taler om potentialet ved læring i en dialogisk undervisning men pointerer vigtigheden af at være opmærksom på stilladsering og zonen for nærmeste udvikling, så elevernes tavse viden¹ bliver anvendelig og måske endda øjensynliggjort (Sandager, 2005).

Vores undervisning bar præg af at være dialogisk og flerstemmigt på baggrund af øvelsernes elementer af dialoger, og at eleverne skulle lære samt være reflektive i fællesskab.

Dog var vores didaktiske overvejelser manglende, og dette resulterede i, at eleverne ikke fik øje på deres tavse viden. Dette så vi tydeligt i de mange logbøger, som eleverne udfyldte, hvor de enten skrev, at de ikke havde lært noget, eller satte et spørgsmålstejn ved læring.

På baggrund af elevernes eksisterende tavse viden prøvede vi at implementere tydelige retningslinjer for eleverne. Vi håbede, at dette ville gøre undervisningen transparent samt give eleverne det samme udgangspunkt for læring.

Dog måtte vi konstatere, at retningslinjerne gjorde eleverne fokuseret på at nå et facit og ikke på processen i den æstetiske øvelse. Dette så vi bl.a. i dagbogsøvelsen, hvor den ene

¹ Tavs viden er kundskaber eller viden, der enten ikke er italesat eller kan italesættes (Sandager, 2005).

praktikant eksperimenterede med rammesætning. Her prøvede hun at skabe stilladsering ved at udforme en dagbogsskabelon, som eleverne skulle følge, og dertil viste hun et eksempel på en dagbog, som hun havde lavet ud fra den selv samme situation og karakter, som eleverne skulle skrive ud fra. Denne konkrete stilladsering medvirkede til at eleverne efterfølgende afleverede tro kopier af dagbog eksemplet. Praktikanten anså eleverne i øvelsen som værende produktorienteret frem for procesorienteret. Rammesætningen kan have medvirket til at eleverne følte sig fastlåste, og at de derfor ikke følte plads til fri bevægelse.

Her kan der diskuteres, hvordan man skal indtænke didaktik, når man arbejder med en æstetisk læreproces. Det vil altid være centralt at indtænke didaktik i undervisningen, da der uden den ikke ville være læring eller undervisning. Jævnfør vores fag- og dannelsessyn på æstetikken ser vi, at de performative og fænomenologiske forståelser formår at skabe kontakt til elevernes erkendelser.

Det handler for os om at finde en gylden balance mellem æstetikens potentiale som erkendelsesdimension og didaktikkens potentiale i at fremme læringsudbyttet.

7.2 Synligt læringsudbytte

Ovenstående bringer os til en overvejelse, om elever i arbejdet med æstetiske læreprocesser nødvendigvis skal være bevidste om læringsudbyttet? Æstetiske læreprocesser rummer for os et stort dannelsespotentiale, hvor elever bliver selvrefleksive, og hvor de benytter sig af kroppen som et middel til at sanse. Gennem de æstetiske øvelser ser vi ligeledes en dannelsesudvikling, hvor de bl.a. skal lære at diskutere, argumentere og lære dyder som at lytte og anerkende. Æstetiske læreprocesser rummer et dannelsespotentiale, som muligvis ikke er synligt for elever, når de er i øvelserne, men vi ser derimod øvelserne i et fremtidsperspektiv, hvor læringsudbyttet fungerer i en progressiv forstand. Den æstetiske øvelse, linjeøvelse giver bl.a. eleverne argumentative redskaber og åbner op for en refleksion over, at andre ikke nødvendigvis har den samme holdning som en selv. I den forbindelse kan vores dannelsesperspektiv på æstetiske læreprocesser inddrages. Da de æstetiske læreprocesser rummer en dannelse, der strækker sig længere end til et fagligt læringsudbytte, bliver eleverne dermed rustet til at kunne indgå som aktive medborgere i et demokratisk samfund jf. folkeskolens formålsparagraf §1 stk. 2- 3 og Wolfgang Klafkis dannelses teorier.

Dette bringer os til en overvejelse omkring, hvorvidt erkendelse gennem æstetiske læreprocesser kan måles. Den pædagogiske forholdemåde til det æstetiske er ifølge Drotner altid blevet taget alvorligt af de kredse, der forholder sig kritisk til det etablerede skolesystem

(Drotner, 2004 s. 139). Samtidig belyser Drotner også den dualisme, den klassiske skolediskussion besidder: dannelse eller uddannelse? Skolen for livet eller skolen for erhvervslivet (ibid.). På trods af, at den æstetiske dimension er at finde i vejledningen for danskfaget, finder vi det interessant at belyse, om erkendelse gennem en æstetisk praksis kan måles i en skolekontekst. Når elever finder det svært at se læringsudbyttet i æstetiske øvelser, ser vi det ikke som en mangel på læring, men derimod som et tegn på, at eleverne optager viden på en anden måde, end de er vant til. Denne viden indeholder både en faglighed og et dannelsesmæssigt aspekt.

Æstetiske læreprocesser rummer et stort fagligt potentiale, da den kan åbne op for læring ved at gøre brug alternative læringsformer. Det kan være motiverende, da eleverne skal anvende nye redskaber til at nå frem til læring. På denne måde ser vi, at æstetiske læreprocesser kan tilgodese forskellige læringsforudsætninger.

7.3 Dannelse eller uddannelse

I forlængelse af vores analyse er der opstået spørgsmål, som kan være svære at besvare. Vi kan spørge os selv, om vi - i forlængelse af Drotner - kan bevare æstetikken som et felt, hvor man arbejder med særlige erfaringer og erkendelser samtidig med, at feltet er forankret i hverdagens modsætninger? (ibid.). I forlængelse af vores undersøgelse, kan vi spørge os selv: hvis det æstetiske bliver vægtet for let, bliver det så anset som leg og belønning? Omvendt hvis der er stort fokus på didaktiske kategorier såsom målstyret undervisning, mere differentiering og evaluering, vil læringen så ligne den almindelige undervisning? (ibid.)

Ovenstående leder os til den klassiske diskussion: dannelse eller uddannelse? Som mange pædagogiske holdninger ser vi i den forlængelse en vigtighed af fortsat at have den diskussion og at finde en balance.

8. Metodediskussion

8.1 Kritik af metode

Vi har i denne opgave valgt at benytte os af den fænomenologiske metode, da en af dens kvaliteter er, at den kan skabe indsigt og forståelse i det enkelte individs verden.

Da vi har valgt at arbejde ud fra en kvalitativ og fænomenologisk metode, kan opgavens reliabilitet diskuteres, da den blot inddrager enkelte og dybdegående udsagn. Hvis reliabiliteten skulle højnes, krævede det bl.a. at vi havde foretaget flere interviews eller havde anvendt flere undersøgelsesmetoder eller teorier (Rienecker & Stray Jørgensen, 2014). Vi har dog forsøgt at gøre vores undersøgelse transparent ved at skrive metodiske overvejelser samt at vedhæfte vores interviewguide.

Vi har valgt at anvende den fænomenologiske metode, da den er særdeles brugbar til at undersøge fænomener og skabe en forståelse for elevernes oplevelse af den æstetiske læreproces (Nielsen, 2015).

Vi er bevidste om, at vi har behandlet og tolket vores empiri gennem vores egen teoretiske og metodiske forståelse. Hvis en anden skulle foretage den samme undersøgelse, ville vedkommende sandsynligvis ikke få de samme resultater som os, da metoden netop bærer præg af subjektive forståelser ift., hvordan man interviewer og forstår.

Under praktikken bestræbte vi os på at indsamle en varieret empiri, der skulle danne grundlag for en nuanceret undersøgelse. Vi har i arbejdet med empirien valgt at fokusere på interviewene, som derfor vægtes tungest i undersøgelsen og opgaven. Vi har suppleret med stillbilleder fra videooptagelser, artefakter fra undervisningen samt erfaringer og observationer fra praktikperioden. De anvendes i de tilfælde, hvor en bredere kontekst findes væsentlig. De fænomenologiske interviews og udtalelserne deri var ikke fyldestgørende i forhold til at afdække didaktiske elementer af undervisningen, herunder evaluering. Derfor inddrages andre typer af empiri.

8.2 Kritik af interview

Det semistrukturerede livsverdensinterview har i vores opgave fungeret som et redskab til at undersøge problemformuleringen. En kombination af det semistrukturerede interview og den fænomenologiske tilgang åbnede op for en undersøgelse af elevernes tanker, følelser og oplevelser.

Interviewene fungerede som brugbare i vores analyse, men vi er opmærksomme på, at den subjektive oplevelse ikke er ensbetydende med, at alle elevers subjektive oplevelser i 7. klasse forholder sig sådan, hvorfor vi er forbeholdte over for informanternes holdninger. Et andet aspekt er, at ved at gøre brug af det kvalitative livsverdensinterview, formår vi at lave en form for generaliserbarhed ud fra otte interviews, hvor vi specifikt søger at undersøge et givent fænomen, som muligvis ikke findes i lignende undersøgelser. (Rienecher & Stray Jørgensen, 2014).

Det er væsentligt at overveje, hvem man interviewer samt relationen mellem interviewer og den interviewede. I vores undersøgelse interviewede vi børn, som havde indgået i en æstetisk læreproces. Brinkmann og Kvale udtaler vigtigheden af at være “opmærksom på det skæve magtforhold mellem barnet og den voksne og nødvendigheden af, at intervieweren undgår at blive associeret med klasselæreren [...]” (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 200). I interviewet var det praktikanterne, der udførte interviewet med eleverne.

Dette kan have påvirket, hvordan interviewet udartede sig, da der altid vil være en særlig relation mellem eleven og praktikanten. I nogle tilfælde kan det have et positivt udfald, hvis barnet føler sig tryk og tilpas ved den voksne. Det skæve magtforhold kan dog også påvirke barnets svar, da børn ofte ønsker at svare rigtigt og fyldestgørende.

Kvale og Brinkmann skriver at børn accepterer spørgsmål, som voksne ville have afslået. Dertil fremhæver de også at ledende spørgsmål kan påvirke interviewet og barnets svar (ibid.). Dette var også tilfældet i vores interview, hvor børnene brugte de samme ord og vendinger som intervieweren.

I forlængelse af dette så vi, da vi genlæste og -lyttede vores interviews, at vi gentagne gange formulerede os med flere spørgsmål i ét spørgsmål og spurgte ledende ind til situationer, hvor eleverne måske, måske ikke, havde været udfordret. Dette kan have haft en forvirrende effekt på informanterne og deres svar.

Vi kan samtidig reflektere over det sproglige niveau i vores interviewguide. I seks ud af tolv spørgsmål (hvoraf to var opvarmningsspørgsmål) brugte vi ordet “oplevelse” i forskellige former. Dette har ledt til en refleksion over ordets betydning. Ordet i dets grundlæggende form betegner en særlig hændelse. Det kan tænkes, at eleverne kunne tænke om spørgsmålet “hvad oplevede du” som værende abstrakt og udefinerbart. Elevernes beskrivelser blev derfor meget konkrete og refererende, hvor vi måske søgte mere beskrivende eller reflekterende svar.

8.3 Slutbemærkning

Efter at interviewene er udført, og vi forlader rollen som praktikanter, har det ikke været muligt at foretage yderlig dataindsamling. Det har forhindret os i at stille nye spørgsmål, som dukkede op i arbejdet med opgaven. De spørgsmål kunne vi ikke få svar på, så vi har forsøgt at besvare dem gennem andre veje.

9. Konklusion

Denne bacheloropgave søgte at finde svar på, hvilke udfordringer elever i 7. klasse møder i arbejdet med æstetiske læreprocesser ift. at blive bevidste om egen læring i litteraturundervisning i dansk. Dernæst søgte vi at finde frem til didaktiske muligheder og udfordringer, der tegnede sig på baggrund af øvelsen.

Ud fra undersøgelsen kan vi konkludere at: 1) at eleverne trækker på tidligere erfaringer for at de æstetiske øvelser giver mening for dem, 2) at eleverne anskuer de æstetiske øvelser som leg og belønning, og 3) at eleverne er udfordret i at se læringsudbyttet, da de ikke formår at knytte sig til bl.a. skulpturøvelsens roller.

Vi så samtidig, at stilladsering, rammefaktorer, læringsforudsætninger og evaluering som didaktiske kategorier rummede muligheder og udfordringer i arbejdet med æstetiske læreprocesser ift. bevidstgørelse af læring.

Ovenstående fund/problemer hviler på en analyse, der er foretaget ud fra en hermeneutisk fænomenologisk metode (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor vi kodede, meningskondenserede og analyserede ved anvendelse af teoretikere som Drotner, Piaget, Høhr og Winnicott. Disse teorier blev løbende reflekteret over, og vi gjorde opmærksom på, at ved at anvende analytiske begreber på en praksis kunne analysen blive stringent. Dog argumenterede vi for teoriernes gyldighed, da de kunne give indblik i sociale, kognitive og psykologiske processer ift. undersøgelsens formål. Analysen blev nuanceret ved at inddrage relevant forskning i form af Bamfords "The Wow Factor" og Drotners "At skabe sig -selv".

Vi valgte at anvende vores interviews som primærkilde. Den kvalitative metode, der blev anvendt i bearbejdningen af interviewene, gav nuancerede perspektiver på vores undersøgelse. Artefakterne, stillbillederne samt erfaringer og observationerne bidrog til at skabe en bredere kontekst og gjorde undersøgelsen mere konkret og valid.

I metodediskussionen kom vi frem til, at ved at bruge det kvalitative livsverdensinterview fik vi subjektorienterede svar, der ikke nødvendigvis kunne anvendes som noget generaliserbart.

Endvidere præsenterede vi vores refleksion over at interviewe børn. Ud fra vores undersøgelse samt metodediskussion kan vi konkludere, at det er nødvendigt at overveje relationen mellem interviewer og den interviewede, samt hvilke ord og begreber der anvendes i interviewet.

Vi vil vurdere, at undersøgelsens formål er opnået. Dette vurderer vi ud fra, at vi i undersøgelsen så udfordringer, der gik på elevernes bevidstgørelse af læringsudbyttet. På baggrund af analysen gjorde vi os didaktiske fund, der rummede muligheder, såvel som udfordringer. Disse udfordringer så vi i elevernes problematik i arbejdet med æstetiske læreprocesser. Desuden mener vi, at de nuancerede og kvalificerede svar i analysen besvarer vores undersøgelsesspørgsmål/problemformulering.

Konklusionen fremstår gyldig, da vi besvarer problemformuleringen ud fra vores informanternes livsverden. Undersøgelsens konklusion og besvarelse som helhed skal dog ikke ses som noget generaliserbart, men er forbeholdt vores specifikke undersøgelsesområde.

Referenceliste

- Aarhus Teater (2016). *Aarhus Teater Læring – Ej blot til lyst*. Lokaliseret d. 26. april 2017 på: https://issuu.com/aarhusteater/docs/1_rermateriale_ej_blot_til_lyst_h.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – En grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brodersen, P. (2015). *Æstetik og kategorial dannelse*. I: P. Brodersen, T. I. Hansen & T. Ziehe (Red), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen*. (s. 191-215). København: Hans Reitzels Forlag
- Drotner, K. (2004). *At skabe sig - selv - ungdom, æstetik, pædagogik*, (s. 69-84). (2. udg.). København: Nordisk Forlag
- Gulbrandsen, L. & Hundeide, K. (2011). Jean Piaget: En konstruktivistisk teori om børns udvikling. I: L. M. Gulbrandsen (Red.), *Opvækst og psykisk udvikling - Grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver* (s. 210-234). København: Akademisk Forlag.
- Haugsted, M. Th. (2009). "At gå fra sans til samling. Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk". I: K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red), *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis* (s. 73-88). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Heinesen, L. (2005). "Æstetik og æstetiske læreprocesser" [sic]. I: *Æstetik og dannelse. Dokumentation af det almene og faglige sigte i de æstetiske fags indhold og metode*. København: Folkehøjskolernes Forening.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*, (s. 11-22). Danmark: Dansklærerforeningen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (s.197-217; 267-282). (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, L., Olsen, L. & Rieper, O. (2011). *Forskning om og med mennesker - forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*, (s. 147-148). (6. udg.). København: Nyt Nordisk Forlag.

- Nielsen, K. (2015). "Det kvalitative forskningsinterview". I *KvaN* 35(103), (s. 72-84).
- Rahbek Schou, L. (2013). Kritisk-konstruktiv pædagogik og didaktik. I: A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori og didaktik* (s. 312-336). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rendtorff, J. D. (2007). "Fænomenologien og dens betydning—videnskabsteori som improvisation i jazzmusik" I: L. Fuglsang & P. Bitsch Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 278-300). (2. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2014). *Den gode opgave - Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*, (s. 299-318). (4. udg.). Frederiksberg C: Samfundslitteratur Forlag.
- Ritchie, T. (2007). "Om Illeris' læringsteori". I: *Teorier om læring: en læringspsykologisk antologi 1*, (s. 268-287).
- Sandager, K. (2005). Æstetiske læreprocesser og flerdimensionel læring. I: C. J. Schnedler (Red.), *Bredde og dybde i undervisningen - æstetiske læreprocesser* (s. 24-47). Esbjerg: CVU Vest Press.
- Tonsberg, S. (2015). "Er æstetik en løftestang for læring?" I: *Asterisk* 73, (s. 4-9).
- Undervisningsministeriet (UMV) (2017b). *Vejledning for faget dansk*. Lokaliseret d. 26. april 2017 på: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk>
- Undervisningsministeriet (UMV) (2017a). *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret d. 26. april 2017 på: <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formalsparagraf>.