

Forord

Denne afhandling er udarbejdet som et speciale ved Institut for Sprog og Kultur, Aalborg Universitet.

Jeg har taget den musikpædagogiske overbygning med speciale i klassisk korledelse fra Aalborg Universitet. Jeg har i en del år arbejdet som korleder for flere forskellige typer kor; både børne- og ungdomskor, mandskor og blandet voksenkor. I forbindelse med min uddannelse har jeg stiftet bekendtskab med det pædagogisk område, men det er dog kun overfladisk blevet knyttet sammen med den undervisning, som jeg har modtaget i korledelse.

Mit virke som korleder har sat nogle tanker i gang om, hvilken betydning andre områder end korledelse har for arbejdet med kor. Dette gav mig idéen til at lade udgangspunktet for specialet omhandle områderne læring, interpersonel kommunikation og ledelse.

Jeg vil gerne takke den korleder og koret, som har stillet sig til rådighed for mit speciale, min vejleder Anders Bonde for konstruktiv kritik og vejledning undervejs i specialet samt familie og venner, som har læst korrektur.

Afhandlingens omfang er 198.461 anslag, svarende til 82,6 normalsider.

Marts, 2008

Trine Georgsen

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	5
	Problemfelt	6
	Problemformulering	8
	Afgrænsning	9
	Metode.....	10
	Specialets opbygning	12
2	Elevers læring	15
	De mange intelligenser.....	15
	De syv intelligenser.....	16
	Stilladsring.....	21
	Selvobjekt.....	22
	Kommunikation og empati.....	24
	Krav til underviseren.....	25
3	Interpersonel kommunikation.....	28
	Verbal kommunikation.....	29
	Nonverbal kommunikation.....	30
	Kropssproget	31
	Gestus	31
	Ansigtstudtryk	32
	Blikket	33
	Kropsholdning.....	35
	Kropsnærhed og rumlig adfærd	36
	Berøring og kropslig kontakt	38
	Følelser	38
	Nonverbal vokalisering	39
	Påklædning.....	41
	Sociale evner	41
4	Ledelse	43
	Resonant lederskab.....	43
	Resonans og dissonans.....	43

	Følelsesmæssig intelligens	44
	Fornyelse	46
	Omtanke	47
	Håb	49
	Medfølelse	51
5	Integration af teorier	53
	Diskussion	54
	Kommunikation og forståelse	54
	Ydre	55
	Indre	59
	Undervisning	62
	Ydre	62
	Indre	64
	Læring	65
	Fagpersonen som person	67
	Sammenfatning af integrationen	69
	Kommunikation og forståelse	69
	Undervisning	70
	Læring	71
	Fagpersonen som person	71
6	Analyse	72
	Præsentation af koret og korlederen	72
	Korprøvens forløb	73
	Kommunikation og forståelse	74
	Social forståelse	74
	Korlederens erkendelser og erfaringer	77
	Påklædning	78
	Korprøven	79
	Støtte	79
	Korsangernes læring	86
	Socialt betinget	86
	Personlige erfaringer	87

	Korlederen som person	88
	Distance	88
	Status	88
	Dårlige vaner	91
	Sammenfatning	92
7	Konklusion	95
	Opsamling	95
	Kommunikation og forståelse	95
	Korlederens videregivelse af viden	96
	Korsangernes læring	97
	Korlederen som person	97
	Svar på problemformulering	98
	Diskussion	98
	Vurdering og perspektivering	99
8	Abstract	101
9	Litteraturliste	103

1 Indledning

Det at være korleder indeholder mange facetter og stiller mange forskellige kompetencemæssige og menneskelige krav til hans/hendes person. Ved arbejdet med kor er det selvfølgelig en forudsætning, at korlederen besidder et godt teoretisk fundament inden for feltet korsang og korledelse for at være i stand til at videreformidle musikalske intentioner til koristerne. Men det er dog ikke nok kun at besidde faglige kvalifikationer. Korlederen skal også kunne varetage rollen som beslutningstager, kommunikator og pædagog.

En væsentlig betydning for korprøvens forløb er korlederens udstråling og væremåde overfor koret. Hvis man som korleder har en dårlig dag, kan prøven tydeligt komme til at bære præg heraf, idet følelser smitter. Hvis man står og er træt og sur, så er det svært for sangerne at holde gejsten oppe. Derimod giver en glad og energisk korleder en helt anden stemning, og det smitter af på korsangerne i positiv forstand. Korlederens personlighed har indflydelse på sangernes personligheder. Det er derfor vigtigt, at man som korleder er opmærksom på hvilke signaler, man sender – bevidste såvel som ubevidste.

I korsammenhænge findes der ikke demokrati ved den ugentlige korprøve. Fællesskabet er derimod bygget op af et hierarki bestående af nederst de menige medlemmer/sangere, dernæst en bestyrelse af valgte sangere og på toppen den kunstneriske leder – korlederen. Det er korlederen, der har det sidste ord at skulle sige i forbindelse med prøverne og til koncerter.

Vores værdi- og normsystemer, kulturelle vaner og holdninger er alt sammen noget, som vi får med os under vores opvækst. Pierre Bourdieu benytter sig af begrebet habitus som betegnelse for det fælles, som ligger under vores individuelle forskelle. I det danske samfund er befolkningen delt op i klassegrupperinger efter forskelle i levevilkår. Mennesker inden for samme klasse gør sig nogenlunde de samme erfaringer med livet. De vokser op med nogenlunde enslydende indstillinger til, hvad der kan lade sig gøre, fx med hensyn til muligheden for at tage en uddannelse. Det er selvfølgelig ikke alle individer i en bestemt klasse, der gør sig de samme erfaringer, men de vil have flere erfaringsformer til fælles end med personer fra en anden klasse. Dette skyldes blandt andet, at de er vokset op med de samme kulturelle og samfundsmæssige vilkår. Derved formes habitusen gennem de sociale

betingelser som et produkt af kulturelle og materielle faktorer. På grundlag af Bourdieus habitus kan kor også ses som en gruppering. Her henviser klassebegrebet til den for alle fælles underliggende habitus. Derfor er det også udelukket, at alle individer i et kor har de samme erfaringer, men de vil have flere erfaringer til fælles. I forbindelse med at synge i kor mødes korsangerne med en fælles interesse for musik og korsang. Det, at de kan dele denne glæde og interesse med andre ligesindede, giver dem socialt en tilknytning til hinanden.¹

Problemfelt

Der findes ikke meget litteratur, der omhandler undervisning af voksne i de musiske fag og som begrundet den interaktion, der sker mellem korleder og korsangere. Den litteratur, der findes til hjælp for korlederens arbejde, omhandler almindeligvis direktionsmæssige og sangmæssige aspekter og ikke pædagogiske og ledelsesmæssige områder.

Undervisning af kor og for den sags skyld også orkestre kan ikke sammenlignes med læreinstitutioner generelt. Der er ingen læreplaner, som skal følges. De eneste retningslinjer, der findes, er dem koret og korlederen selv opstiller. Det kan være forskellige målsætninger omhandlende korets udvikling og det sociale miljø samt arbejdet frem mod forskellige koncertarrangementer. Korlederen bestemmer suverænt prøvens indhold og forløb.

Der er nogle aspekter, der for mig skal være til stede ved korprøver og som en korleder skal være bevidst om, for at en prøve kan lykkes, nemlig læring, ledelse og kommunikation. Som korleder skal man være sig bevidst omkring både det pædagogiske/læringsmæssige, det interpersonelt-kommunikative og det ledelsesmæssige område i interaktionen mellem korleder og korsangere under en korprøve.

Det pædagogiske/læringsmæssige område: Der består en nuanceforskel mellem det at lære og det at tilegne sig viden. Når en elev lærer, sker det ifølge progressivismen ved bearbejdning af erfaringer og ikke gennem allerede eksisterende viden. Tilegnelse af viden sker derimod ved hjælp af allerede eksisterende viden, som bliver ”overført” til eleven via læreren.

¹ Fredens & Kirk (2001, s. 22), Jerlang (2004, s.76-77), Callewaert (1996, s. 176, 177)

Ifølge John Dewey skal man lære gennem personlige erfaringer og gennem praktisk aktivitet i interaktion med andre mennesker inden for et kulturelt fællesskab.² Det er netop sådan, korister lærer, når de synger i fællesskab med de andre sangere i koret. Her får de lov til at lære gennem egne personlige erfaringer, da der ikke er nogen, der kan gøre det for dem. De er nødt til at synge selv. I rollen som pædagog skal man sikre sig en korprøve, der har sigte mod korsangernes læring. Læringen skal foregå på et plan, hvor alle deltagere kan være med. Ved at tage hensyn til de enkelte korsangere sikrer man, at alle kan forlade korprøven med en følelse af at have fået et udbytte med sig. Måske kan de endda mærke, at de har udviklet sig. Denne udvikling kan formentlig hovedsageligt mærkes på længere sigt.

Det interpersonelt-kommunikative område: En væsentlig faktor, der er afgørende for, hvordan en korprøve forløber, er kommunikationen mellem korister og korleder. Alle parter kan betegnes som kommunikatorer, idet kommunikationen går begge veje. Overordnet sker der to former for interaktion under en korprøve:

- Interaktionen mellem korleder og korister
- Interaktionen indbyrdes mellem koristerne

Ved begge interaktioner benytter parterne sig af både verbal og nonverbal kommunikation. Korlederen er ansvarlig for kommunikationen mellem ham/hende og korsangerne, idet det er korlederen, der styrer prøven. Den hierarkiske korprøvestruktur sætter en begrænsning på mængden af verbale signaler, som korsangerne sender. Det kan være begrænset, hvor mange verbale signaler korsangerne sender. De vil hovedsageligt kommunikere ved hjælp af nonverbale signaler. Fx kan deres kropssprog fortælle korlederen, om de har forstået det, der er blevet forklaret. Det kan ske ved hjælp af nik, smil og øjenkontakt. Hvis det modsatte skulle ske, nemlig at korsangerne er uenige eller uforstående overfor det, der bliver fortalt, kan det fx ses på deres afvisende kropssposition, negative ansigtsudtryk eller der kan brede sig en uro blandt sangerne. I interaktionen mellem koristerne sker kommunikationen også hovedsageligt nonverbalt blandt andet for ikke at forstyrre korlederen og resten af koret, hvis de er ved at blive instrueret. Dette afhænger dog af, hvor godt opdraget de er i forbindelse med afholdelsen af korprøver og ellers er det korlederens ansvar at opdrage dem til, hvordan man opfører sig under korprøver.

² Dysthe (2003, s. 42), Dewey (1996, s. 37)

Det ledelsesmæssige område: Ledelse af kor er afhængig af mange faktorer. Det er korlederen, som står med ansvaret for de overordnede musikalske beslutninger (mange kor har en bestyrelse, der tager sig af de praktiske beslutninger). Han/hun skal udøve sin indflydelse på koristerne i bestræbelserne på at nå korets fastsatte mål og visioner samt sikre koret en løbende udvikling. Korlederen skal i samspil med sangerne varetage den ugentlige prøve og har hovedansvaret for, at den bliver afviklet vellykket. Udover ansvaret for selve korprøven skal korlederen også kunne motivere og skabe energi. Det kan fx være nødvendigt, hvis koristerne er ved at være trætte efter en lang prøve eller ved indlæringen af svært ukendt stof. Samtidig skal korlederen også sikre et godt socialt miljø både under og efter korprøven.

Som leder påvirker man dem, der befinder sig omkring en. Mange ser op til lederen og kan endda have en tendens til at sætte vedkommende op på en piedestal, højt hævet over alle andre. Det er korlederens opgave at skabe de optimale rammer for arbejdet. Derfor er det vigtigt, at man som leder forstår, at ens person påvirker de personer, som man styrer. En anden ting, der er vigtig for korlederen, er at være opmærksom på ens personlige fremtoning i forhold til korsangerne, idet den har stor betydning for, hvordan sangerne opfatter korlederen og det ønskede budskab, som denne kommer med.

I forbindelse med korprøver er det som korleder ikke nok at have kendskab til de tre nævnte områder. Han/hun skal kunne integrere disse, så de kan underbygge og støtte hinanden. Hvis det ikke lader sig gøre at integrere dem, kan det betyde en risiko for, fx at et område forhindrer varetagelsen af de andre områder.

Problemformulering

Set ud fra mit virke som korleder er hensigten med specialet, dels at få en større forståelse omkring den interaktion der sker i prøvesituationen mellem korleder og korsangere samt at blive bevidstgjort om, hvordan man bedst kan tage hensyn til alle personer i koret, så de alle efter en endt prøve kan gå hjem med følelsen af at have haft det sjovt og samtidig også at have fået et udbytte med sig. Formålet med dette speciale er ved hjælp af de tre teoriområder og deres integration:

- at udbygge den tilgængelige viden omkring, hvordan korsangere lærer og hvordan man kan varetage denne læring
- at udbygge viden omkring, hvordan et kor optimalt ledes gennem en korprøve
- at blive i stand til at aflæse korsangernes verbale og nonverbale signaler samt at blive bevidstgjort omkring hvilke signaler man som korleder selv sender af ubevidste og bevidste signaler

På baggrund af problemfeltet og formålet med specialet er følgende problemformulering udarbejdet:

Hvordan kan de tre teoriområder, læring, ledelse og interpersonel kommunikation, forenes i en integration? Hvordan kan denne integration benyttes af korledere i forbindelse med korprøver?

Afgrænsning

Jeg har valgt kun at beskæftige mig med en korprøve fra et kor samt et efterfølgende interview med korlederen, som skal give et billede af, hvor bevidst eller ubevidst korlederens handlinger er under prøven. At valget kun er faldet på et kor skyldes, at det har været problematisk at finde kor, som var interesseret i at stille op til min undersøgelse. Dette har også betydet, at mit fokus er blevet ændret undervejs i forløbet. Først fra et empirisk speciale med udgangspunkt i flere kors korprøver til udelukkende at være et teoretisk speciale, da jeg ikke kunne finde korledere, som havde tid eller lyst til at deltage. Undervejs i skriveprocessen af det teoretiske speciale gik det op for mig, at det ikke var holdbart uden inddragelse af empiri. Derfor vendte jeg tilbage til et empirisk speciale og denne gang lykkedes det mig at finde en korleder, der ville stille sig selv og koret til rådighed.

Koret er bevidst valgt ud fra, at det skal være et blandet amatørkor med voksne medlemmer samt at koret skal synge et blandet repertoire af både klassisk og rytmisk musik.

Korlederen er uddannet sanger og sangpædagog og ikke korleder. Hun har dog stiftet kendskab til korledelse gennem sin bachelor i musik fra universitetet. At korlederen ikke er uddannet korleder har ingen betydning for brugen af hende som case-studium. Hun har faglig

musikalsk viden, som hun er uddannet til at kunne videreformidle til hendes sangelever. Mit speciale drejer sig ikke om direktionmæssige færdigheder, men pædagogiske og ledelsesmæssige aspekter og kommunikation mellem korleder og korsangere. Så længe korlederen står i spidsen for et kor, anser jeg hende egnet som case-studium.

Metode

Som teoretisk fundament i specialet har jeg udvalgt teorier inden for de tre førømtalte områder. Under en korprøve er det vigtigt, at teorierne ikke modarbejder hinanden. For at korlederen kan benytte teorierne på lige fod under prøverne, integrerer jeg dem. Jeg tager udgangspunkt i denne integration under bearbejdelsen af min undersøgelse af en korprøve. Samtidig ønsker jeg at bevidstgøre korledere i de forskellige elementer og aspekter, som vedkommende skal være opmærksom på i forbindelse med en korprøvesituation, så korlederens fokus ikke kun er koncentreret om det musikfaglige, men at han/hun også har en forståelse for det pædagogiske/læringsmæssige, det ledelsesmæssige og det kommunikative, der foregår under prøven.

Hermeneutikken kan forklare den proces, som jeg benytter til at opstille min integration. En vigtig del indenfor hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel. Ifølge Schleiermacher karakteriserer den forholdet mellem del og helhed i forståelsesprocessen til at forstå verden. Det betyder, at for at kunne forstå delen er det nødvendigt at forstå helheden og omvendt kræver det at forstå helheden også en forståelse af delen. Fokus er lagt på integrationen af udvalgte teorier i forhold til udøvelsen af korledelse i korprøveregi. Denne integration skal benyttes til behandling af empirien. For at kunne integrere teorierne er det nødvendigt at opstille nogle fælles parametre, hvorfra jeg kan applicere og diskutere teorierne. Parametrene er både afhængige af min analyse af empirien samt af de valgte teorier. Det betyder, at integrationen af teorierne er afhængig af analysen og analysen er afhængig af integrationen. Denne forståelse er en løbende proces, hvor der hele tiden bygges nye forståelsesniveauer til de allerede eksisterende, som i en spiral-bevægelse. Ny forståelse af delen betyder en ny forståelse af helheden og omvendt. I starten af integrationsprocessen er opstillingen af parametrene mere eller mindre spontane. I takt med at jeg undervejs i processen opnår nye erkendelser, revideres helhedsforståelsen samt den allerede eksisterende viden. Den endelige

behandlig af empirien er resultat af integrationens bevægelse frem og tilbage mellem del og helhed.³

Den empiriske del af specialet bygger på to elementer:

1. Observation/optagelse af en enkelt korprøve.
2. Interview af korlederen med henblik på at få indblik i korlederens bevidsthed eller mangel heraf omkring korprøvens forløb set ud fra integrationen af teorierne.

I forbindelse med optagelsen af korprøven havde jeg to kameraer og to mikrofoner opstillet. Det ene kamera var rettet mod korlederen, mens det andet kamera optog koret.⁴ På grund af korets størrelse og deres opstilling i rummet var det ikke muligt at få hele koret med på dette ene kamera; det ville have krævet, at jeg havde haft et ekstra kamera på koret, hvilket ville have været optimalt i forhold til analysen.

I tilknytning til interviewet har jeg benyttet den interviewform, som Kvale benævner *det kvalitative interview*. Denne form for interview er et halvstruktureret interview, hvor interviewerens gennem samtale søger at få indblik i den interviewedes syn på de temaer eller emner, som ønskes belyst.⁵

Den hermeneutiske cirkel har også en betydning for interviewets udformning. De forberedte spørgsmål tager udgangspunkt både i integrationen og i analysen. Interviewet skal anskueliggøre aspekter, som er opstået på baggrund af analysen af den optagede korprøve, samtidig skal interviewet også afklare emner i integrationen, som ikke kan ses ud fra den optagede korprøve. Selvom analysen af korprøven har betydning for interviewet, kommer denne analyse samt analysen af interviewet til at udgøre en fælles analyse.

³ Kjørup (2000, s. 102-103, 272)

⁴ Opstillingen ses på bilag 1

⁵ Kvale (1997, s. 19)

Specialets opbygning

Specialets opbygning kan deles op i tre hovedområder. Først en teoridel, der beskriver de udvalgte teorier. Dernæst en del, hvor jeg integrerer teorierne og sidste del er en behandling af empirien.

I kapitel 2 gennemgår jeg to læringsteorier. Den første teori er Howard Gardners teori om De mange intelligenser. Gardner beskæftiger sig med elevens indlæringsmåde. Essensen i hans teori er, at elever er forskellige og derfor lærer på forskellig vis. I undervisning skal der tages hensyn til denne differentiering, således at alle elever opnår et udbytte af undervisningen. Gardners teori er på nogle områder mangelfuld eller overfladisk beskrevet, derfor inddrager jeg Thomas Armstrong og Per Fibæk Laursen, som har beskæftiget sig med Gardners De mange intelligenser og som uddyber nogle af områderne. Den anden læringsteori er Jan Tønnes Hansens Stilladsering. Ifølge Hansen skal eleven ikke blot lære for at lære. Derimod skal eleven gennem undervisning også udvikle sig i forhold til verden. Hansen tager udgangspunkt i selvet og dets rettigheder og herudfra beskæftiger han sig med, hvordan underviseren kan støtte eleven i dennes læring og udvikling. I denne teori supplerer jeg også med Jens Rasmussen, som kritiserer forståelsen af empati i forbindelse med Stilladsering. Både Gardners og Hansens teori beskæftiger sig med elevens læring. De komplementerer dog hinanden ved, at Gardners teori har fokuset på elevens måde at lære, hvor Hansens teori fokuserer på, hvordan underviseren kan støtte eleven i sin læring. Disse teorier er valgt med henblik på, at give korlederen et indblik i korsangernes læring og hvordan han/hun kan støtte denne læring.

I kapitel 3 gennemgår jeg en teori omkring interpersonel kommunikation. Den beskæftiger sig med, hvordan kommunikation finder sted mellem interagerende personer. Kommunikationen kan foregå både verbalt og nonverbalt og på bevidst og ubevidst plan. I teorien tager jeg udgangspunkt i flere forskellige forfattere, idet det er forskelligt, hvor de har deres fokus i forbindelse med interpersonel kommunikation. Helle Alrø og Marianne Kristiansen beskæftiger sig med, hvad kommunikation er og hvordan den foregår på overordnet plan under interaktion mellem kommunikatorer. Lars von der Lieth, Rolf Kuschel og Arne Friemuth Petersen behandler kort den verbale kommunikation. Richard Dimpleby og Graeme Burton beskæftiger sig både med den verbale og den nonverbale kommunikation. Michael

Argyle beskæftiger sig med den nonverbale side af interpersonel kommunikation ud fra undersøgelser og forskning, der er foretaget af andre indenfor området. Han går i dybden med sine forklaringer omkring kropssproget både på det teoretiske såvel som det empiriske plan. I forhold til Argyle er Dimbleby og Burtons beskæftigelse med det nonverbale mere overfladisk. De specificerer ikke så dybdegående de forskellige dele af denne kommunikation, men til gengæld giver deres opdeling af den nonverbale kommunikation en bedre forståelse, end den opdeling Argyle anvender. Undervejs i teorien supplerer jeg med Allan og Barbara Pease samt Howard Giles og Richard L. Street, jr. Det samme gælder Richard Boyatzis, Annie Mckee og Daniel Goleman som ellers er forfatterne til den ledelsesteori, jeg benytter i det efterfølgende kapitel. Jeg benytter disse forfattere til at uddybe nogle af de nonverbale aspekter i den interpersonelle kommunikation. Begrundelsen for at medtage teorien om interpersonel kommunikation er, at den kan give et indblik i den interaktion, der foregår mellem korleder og korsanger samt hjælpe til en forståelse og bevidstgørelse hos korlederen om sin egen person samt korsangernes personer.

I kapitel 4 gennemgås Richard Boyatzis, Annie McKee og Daniel Goleman's ledelsesteori om Resonant lederskab, som drejer sig om, at ledelse skal ske med omsorg og omtanke. Denne teori beskriver, hvordan man som leder skal sørge for at forny eller udvikle sig, så man ikke kører træt og derved mister gejsten. Denne teori er valgt, fordi den ikke blot omhandler en ledelsesstil, men også har fokus på lederens person. Den tager hensyn til både lederens indre og ydre. Teorien vil derfor kunne ses i forhold til en korleders ledelsesstil samtidig med at have fokus på selve korlederens person både på det indre og det ydre plan.

I kapitel 5 integrerer jeg teorierne for at finde ud af, hvordan lærings- og ledelsesteorier samt teorien om interpersonel kommunikation kan arbejde sammen og hvordan det i givet fald kan foregå.

I kapitel 6 analyseres den indsamlede empiri. Optagelsen af korprøven og interviewet med korlederen analyseres på grundlag af integrationen af teorierne.

Kapitel 7 er konklusionen på specialet. Her starter jeg med at opsamle pointerne, som jeg er kommet frem til i opgaven, med henblik på at vise hvordan integrationen kan finde sted, samt

hvordan korledere kan anvende integrationen i forbindelse med korprøver. Derefter besvarer jeg problemformuleringen og diskutere, vurdere og perspektivere opgaven opgavens anvendelse.

2 Elevers læring

De mange intelligenser

Den amerikanske psykolog Howard Gardner har i 1983 udviklet teorien omkring de mange intelligenser. Denne teori er et opgør med den traditionelle forestilling om, at der kun findes en generel intelligens, den sproglig og logisk-matematisk intelligens.⁶ Gardner arbejder med den centrale pædagogiske udfordring *at udvikle en undervisning, der på en gang er på højde med den mest avancerede kunnen, som vores kultur kan byde på, og som samtidig er livskær og brugbar i børns og voksnes hverdag.*⁷ Dette gør han primært ud fra den videnskabscentrerede læseplanstænkning, der baserer undervisning på begreber og metoder, og ud fra progressivismen. I henhold til progressivismen udvikler elever viden gennem bearbejdning af personlige erfaringer. Viden tilegnes gennem handling og erfaringer af egne handlinger. Ved tilegnelse af viden opnås der nye handlingsmuligheder.⁸

En af årsagerne til, at Gardner er overbevist om, at de mange intelligensers eksistens stammer fra studier af normale mennesker, der har fået en hjerneskade efter slagtilfælde eller traume. Nogle slagtilfælde-patienter kan have en uskadet taleevne, men er ude af stand til at finde rundt på hospitalet eller i deres eget hjem. At disse evner kan blive isoleret fra hinanden, støtter Gardner i hans forestilling om separate intelligenser i bestemmelsen af sprog og spatial tænkning. En anden årsag er intelligensprofiler af fx vidunderbørn og idiot savanter. Vidunderbørn udviser ofte ekstreme resultater inden for blandt andet skak, matematik og musik i en ung alder, men er ikke exceptionel inden for andre områder. Savanter er individer med lav IQ, men som ikke desto mindre viser bemærkelsesværdige evner på et enkelt område. De kan fx være i stand til at tegne med stor nøjagtighed eller spille efter gehør. Tilstedeværelsen af et specifikt højt niveau af evner hos individer, som ellers ikke er usædvanlig eller som ligefrem er retarderede, indikerer at Gardners intelligenser er evner, som kan adskilles.⁹

⁶ Laursen (2004, s. 208)

⁷ Citat fra Laursen (2004, s. 208)

⁸ Laursen (2004, s. 208)

⁹ Gardner *et al* (1996, s. 204)

De syv intelligenser

Ifølge Gardner er intelligens ikke en selvfølge men derimod et potentiale, der kan komme til udtryk, hvis det udfordres af omgivelser, kultur og samfund. Han antager, at der er en mangfoldighed af intelligenser, som alle arbejder sammen i forskellige kombinationer. Grunden til, at mennesker har forskellige evner, skyldes, at kombinationen af intelligenser er forskellig fra individ til individ.¹⁰ Gardner har opstillet ni intelligensmoduler, som er ofte forekommende måder at opfatte, forarbejde og udtrykke sig på. Der hersker stor uenighed om, hvorvidt de forskellige intelligenser eksisterer og om, hvor mange intelligenser mennesket besidder. Scarr har kritiseret Gardner for at konstruere de mange intelligenser under den forudsætning, at psykologien betragter intelligens som en helhedsevne reflekteret af IQ resultater. Scarr hævder, at de fleste psykologer ikke fastholder, at IQ reflekterer universet af menneskelige evner. Scarr argumenterer for, at Gardners påstande omkring eksistensen af adskillige intelligenser er motiveret mere af sociale overvejelser end videnskabelige. Gardners modargument til denne kritik er, at det er almindelig praksis kun at betragte evner inden for sprog og logik som intelligens, hvilket reflekterer den vestlige tradition og dens indflydelse på intelligenstest.¹¹

Gardner er også blevet kritiseret for ikke at fremsætte et klart program for, hvordan undervisere kan implementere teorien om de mange intelligenser i skolen. Han forsvarer sig med, at teorier kan omdannes til praksis på forskellige måder, nogle ved direkte vejledning og andre af praktikere med en lille smule vejledning af teoriernes ophavsmænd.¹² Det er derfor, jeg også benytter mig af Armstrong, da han skriver om de mange intelligenser i klasseværelset.

Der hersker dog hos Gardner endnu en vis usikkerhed om validiteten af de to sidst fundne intelligenser (naturalistisk og eksistentiel intelligens), derfor medtager jeg ikke disse.¹³ De øvrige syv selvstændige intelligenser, som Gardner opererer med, er følgende:¹⁴

¹⁰ Gardner *et al* (1996, s. 203, 205)

¹¹ Gardner *et al* (1996, s. 212-213)

¹² Gardner *et al* (1996, s. 213)

¹³ Laursen (2004, s. 209-210)

¹⁴ Gardner (1999a, s. 33-43), Armstrong (2003, s. 10-11)

Kropslig-kinæstetisk intelligens: Den kropslig-kinæstetiske intelligens dækker evnen til at løse problemer eller skabe produkter ved hjælp af sin krop eller dele af kroppen og at kunne forestille sig en bevægelse, planlægge og udføre den. Derfor gælder også specifikke fysiske færdigheder som koordination, balance, styrke, fleksibilitet og hurtighed, samt evner som dybdesensibilitet. Et højt niveau af denne intelligens findes hos fx sportsfolk, musikere, håndværkere, kirurger og skuespillere.

Spatial intelligens: Denne intelligens dækker evnen til at danne sig et mentalt billede af en rumlig verden; at danne sig indre forestillingsbilleder. At kunne skelne former, farver og afstande samt at kunne omsætte indtrykkene sprogligt eller visuelt gennem en tegning eller et landkort. Et højt niveau af denne intelligens ses ofte hos fx guider, arkitekter, billedkunstnere, videnskabsmænd og sportsfolk.

Musikalsk intelligens: En vigtig del af den musikalske intelligens består af evnen til at opfatte, udtrykke og skabe musik. At besidde en nøjagtig auditiv perception og at kunne opfatte og gengive enkeltlyde og sammenhængende lydige forskelle. Denne intelligens findes i særligt højt niveau hos fx komponister, musikere, dansere og musikkritikere.

Sproglig intelligens: Denne intelligens omhandler evnen til at forstå og bruge det verbale sprog, såvel mundtligt som skriftligt. Det drejer sig om fonologi (læren om sproglydes plads i sprogets system), syntaks (den del af grammatikken, der behandler ordenes forbindelse til sætninger og disses indbyrdes forhold), semantik (ordenes betydning) og pragmatik (om sproget som redskab). Fx politikere, skuespillere, studieværter, journalister og forfattere har et højt niveau inden for denne intelligens.

Logisk-matematiske intelligens: Evnen indenfor den logisk-matematiske intelligens dækker over abstrakt matematisk tænkning og problemløsning, det at tænke i sekvenser og at interessere sig for forbindelserne mellem sekvenserne. Personer med denne intelligens har en følsomhed over for logiske mønstre og udsagn og kan rumme mange variabler på en gang, hvilket gør dem i stand til at kunne klassificere, kategorisere, generalisere samt skabe og afprøve hypoteser. Denne intelligens findes med et særligt højt niveau hos fx videnskabsmænd, matematikere, programmører og sportstrænere.

Interpersonel intelligens: Denne intelligens handler om evnen til at forstå andre mennesker og at kunne opfange deres forskelligheder. Den bruges til at opfatte, bearbejde og forholde sig til andre menneskers adfærd, motivationer og intentioner. Det er en social intelligens, der tillader erfarne voksne at aflæse andres intentioner og ønsker, også selv om de er skjulte. Denne ses med et særligt højt niveau hos fx psykologer, psykiatere, sygeplejersker, pædagoger og lærere.

Intrapersonel intelligens: Denne intelligens omfatter evnen til at danne sig et præcist og sandfærdigt billede af sig selv og at kunne bruge det billede til at begå sig effektivt i livet – at have indsigt i egne tilstande og følelser, at kunne iagttage, forarbejde og udtrykke selvet, at kunne skelne mellem motivationer og intentioner, at have selvforståelse og selvværd. For at en iagttager skal kunne registrere, at denne intelligensform fungerer, er den afhængig af andre intelligenser, som fx musik eller sprog. De er nødvendige for at kunne give udtryk for et intrapersonelt kendskab. Et særligt højt niveau af denne intelligens ses hos fx psykologer, psykiatere, pædagoger, lærere, forfattere, instruktører, skuespillere, musikere og andre kunstnere.

Alle intelligenserne rummer muligheder for udvikling af viden, færdigheder, symboler og udtryksformer, som er specifikke for netop denne intelligens. De har dog alle et grundlæggende universelt niveau, som er uafhængig af kulturen. Alle intelligenserne er i betydelig grad uafhængige af hinanden.

Hos det voksne menneske fungerer de forskellige intelligenser ikke isoleret fra hinanden. De optræder altid sammen i en blanding af flere intelligenser. Alle mennesker besidder færdigheder inden for hver af intelligenserne, men deres styrkeområder varierer fra person til person. Derfor kan de samme fænomener og de samme situationer opfattes og udtrykkes på forskellig vis. Sanserne leverer informationer, der forarbejdes forskelligt, alt efter hvilken intelligens og hvilken forhåndsviden de relateres til. Da det er forskelligt fra person til person, hvilken blanding af intelligenserne man benytter sig af, vil menneskers oplevelse af samme hændelse udmønte sig på forskellig vis. Ved hjælp af teorien om de mange intelligenser kan man forsøge at klarlægge, om den anvendte metode er optimal i forhold til målet, eller om en

anden strategi vil være bedre. Ofte vil man opnå det bedste resultat, hvis man benytter de stærkeste af ens intelligenser. I praksis kan viden udøves på flere måder, men den kan også repræsenteres kognitivt i vores nervesystem på forskellig vis. Det åbner for en forståelse af, at intellektuel virksomhed er mangfoldig og at pædagogisk virksomhed, derfor også må være det. Ved anvendelse af flere tilgange i undervisningen er der således håb om at stimulere det største antal elever og opnå en højere grad af forståelse hos det enkelte individ. Elever er forskellige og har derfor brug for individuelt tilpassede læringsstrategier for at opnå den bedst mulige udvikling. Samtidig skal man sørge for at styrke og opmuntre disse forskelle. Fem forskellige tilgange er opstillet i forhold til intelligensernes forskellige kompetencer:¹⁵

- Narrativ (fortælling)
- Logisk-kvantitativ (tal, formler)
- Grundlagsorienteret (begrebslig, filosofisk)
- Æstetisk (sanselig)
- Empirisk (praktisk)

Individuelt tilpassede strategier gælder ikke kun for eleven, men også for underviseren. Ofte vil underviseren basere sin undervisning på de intelligenser, som er bedst udviklet hos én selv og som han/hun derfor automatisk tiltrækkes af. Som underviser er det derfor ikke nok kun at være bevidst omkring elevernes læringsmåder, han/hun skal også være bevidst omkring sin egen måde at undervise på og hvilke metoder, han/hun benytter sig af. Ved en manglende bevidsthed vil underviseren automatisk benytte sig af de tilgange, han/hun tiltrækkes af og derved ikke nå ud til de fleste elever.¹⁶

Gardner skelner mellem intelligensmoduler og fagområder. I udøvelse af et fagområde kræves der brug af flere former for intelligens. For at lære mest muligt inden for et fagområde er det derfor vigtigt at beskæftige sig med flere forskellige tilgange til faget, så man får berørt flere intelligenser. For eksempel kan man inden for det musikalske fagområde både spille og synge (empirisk), lytte til musik (æstetisk), lære musikhistorie (narrativ), lære noder (logisk-kvantitativ).¹⁷ De forskellige intelligenser er ikke afhængige af hinanden. En høj intelligens inden for et felt kræver ikke, at man ligeledes har et højt niveau inden for de andre

¹⁵ Gardner (1997, s. 206-208), Laursen (2004, s. 211-212)

¹⁶ Armstrong (2003, s. 25)

¹⁷ Laursen (2004, s. 211)

intelligenser. Men i udøvelsen af en intelligens fx den musikalske intelligens, er man afhængig af andre intelligenser. For at blive dygtig til at spille/synge er det udover den musikalske intelligens også nødvendigt at have en vis kropslig kontrol, så man behændigt kan bevæge sig i forhold til instrumentet (kropslig-kinæstetisk intelligens), samt man er nødt til at besidde visse færdigheder i at kunne forholde sig til et publikum (interpersonel intelligens).¹⁸

Udviklingen af intelligenserne afhænger af tre hovedfaktorer:¹⁹

- Biologiske evner: er afhængige af arv og genetiske faktorer, samt eventuelle skader på hjernen før, under og efter fødslen.
- Personlig livshistorie: afhænger af oplevelser, som enten udvikler eller afholder intelligenserne i at blive udviklet. Det kan fx være oplevelser med forældre, lærere eller venner.
- Kulturel og historisk baggrund: er afhængig af tid og sted, hvor man er født og opvokset, samt af den kulturelle tilstand eller den historiske udvikling.

For den musikalske intelligens afhænger udviklingen blandt andet af, om man vokser op med traditionen for udøvelse af musik i familien og mulighederne for at få musikundervisning samt mulighederne for at opleve musiklivet.

Gardners teori er ikke en didaktisk teori. Dens fokus er ikke på mødet mellem eleven og pædagogen/læreren/forældrene. Udgangspunktet tages derimod i spørgsmålet om menneskets intelligensmæssige potentiale og læringsstrategier (måder at lære på), derved kan den yde et vigtigt bidrag til den samlede didaktiske tænkning.²⁰ Viden består i at kunne gøre det rigtige sammen med andre i bestemte situationer og ved hjælp af værktøj eller andre hjælpemidler. Det er Gardners hypotese, at viden tilegnes bedst ved brug af den i en kontekst, hvor det er meningsfuldt at bruge den, og under vejledning af en person, der mestrer den pågældende viden og selv udøver den. *At lede er at påvirke andre menneskers tanker, følelser og handlinger.*²¹ Påvirkningen praktiseres ofte ved, at underviseren ved hjælp af en fortælling

¹⁸ Gardner (1999a, s. 44)

¹⁹ Gardner m.fl. (1996, s. 155-158)

²⁰ Laursen (2004, s. 215)

²¹ Citat fra Laursen (2004, s. 218)

imødekommer et potentielt behov hos eleven. En reflekterende analyse af elevens hidtidige præstationer og udvikling er det bedste grundlag for fortsat udvikling.²²

Gardner tegner et positivt billede af undervisning med en underviser, der støtter og motiverer eleverne ved at tage hensyn til deres personligheder. Hver intelligens har en naturlig udviklingsbane, der begynder med en efterligningsevne. Det kan for den musikalske intelligens fx være evnen til at skelne toner. Denne efterligningsevne indenfor intelligenserne er hovedsagelig fremherskende i de første leveår. Det næste trin i udviklingen af en intelligens sker gennem et symbolsprog. Hos børn udtrykkes deres evner inden for de forskellige symbolsystemer gennem den måde, de håndterer de forskellige systemer på. Ved musik sker dette gennem sange. Efterhånden, som der sker en udvikling, repræsenteres hver intelligens sammen med dens symbolsystem i et notationssystem fx musiknotation. Intelligenserne manifesterer sig forskelligt på forskellige udviklingstrin. Den opmuntring og vurdering, der i de tidlige barneår styrker udviklingen, vil ikke være velegnet på senere stadier og omvendt. I skoleårene er en vis beherskelse af notationssystemer vigtig i vores samfund. Alle børn har i denne periode behov for en vis oplæring. Det kan dog være et problem at finde den rigtige form, da gruppevis oplæring i visse tilfælde kan være nyttig, mens det i andre tilfælde kan være skadelig. Et andet problem er at iscenesætte forbindelsen mellem praktisk viden og den viden, der ligger i symbolsystemer og notationssystemer. Instruktørrollen ændrer karakter i takt med udviklingsforløbet. Det stimulerende miljø, der er gavnligt for de yngste børn, er knap så afgørende for unge mennesker.²³

Stilladsring

Begrebet stilladsring kommer fra ordet stillads og kan defineres som læring med støtte. Stilladset skal forstås som en metafor for et redskab, som underviseren kan anvende i sit arbejde med eleverne. Metaforens opmærksomhed kan have to sider, nemlig at eleverne kan have behov for støtte i deres læreprocesser, men også at underviseren kan give støtten ved hjælp af et stillads, som han/hun kan stå på (hævet over eleverne) i bestræbelserne for at støtte eleverne. Underviseren sætter et stillads op som støtte, indtil eleven behersker det, der skal

²² Laursen (2004, s. 218-219)

²³ Gardner (1999a, s. 45-47)

læres.²⁴ Ifølge stilladseringsbegrebet er læring socialt betinget. For at kunne udvikle sig har eleven behov for støtte fra sine omgivelser. Ud fra stilladstækningen betyder det, at underviserens aktive støtte af elevens indlæring foregår i et socialt forum.²⁵ Selve målet med stilladsprocessen er, at eleven i forhold til en given problemstilling flytter sig fra at anvende andres strategier i problemløsningen til at blive i stand til at benytte sig af egne handlingsstrategier. For at hele processen kan lykkes, er det afgørende, at eleven på forhånd har en forståelse for, hvad målet er. Dette giver eleven et punkt at arbejde hen mod.²⁶

Selvobjekt

Selvpsykologien²⁷ har to afgørende grundantagelser. Den ene antagelse er den fænomenologisk-eksistentielle opfattelse, at vi som mennesker vil noget med vores liv og er målrettede mod vores fremtid. Den anden antagelse er, at vi som mennesker er socialt anlagte, og vi har brug for at kunne spejle os i andre som en slags medspillende modspillere i vores tilværelse. Disse medspillende modspillere kaldes i selvpsykologien for selvobjekter.²⁸

*Begrebet om selvobjekter er kort sagt en betegnelse for de dimensioner ved forholdet til andre betydningsfulde mennesker, der af den enkelte opleves som selvunderstøttende og selvopløftende, og som er nødvendige for etablering, opretholdelse og fortsat udvikling af et kvalificeret selvbestemmende selv.*²⁹

Forholdet mellem selvet og selvobjektet kan beskrives som et forhold mellem selvet og et konkret andet menneske, hvor dette menneske kun er selvobjekt, når og hvis det skaber selvobjektdimensioner, som fører en selvoplevelse med sig. En selvoplevelse er den enkeltes konkrete oplevelse af andre mennesker som understøttende, selvopløftende og/eller rammeskabende for udviklingen.³⁰ I en undervisningssituation er underviseren selvobjektet, som støtter elevens (selvets) indlæring og udvikling. Det er et naturligt behov, at mennesket

²⁴ Rasmussen (1999, s. 130)

²⁵ Hansen & Nielsen (1999, s. 9)

²⁶ Hansen & Nielsen (1999, s. 22)

²⁷ Selvpsykologien er en psykologi, der handler om selvet og dets subjektivt oplevede forhold til sig selv og sine omgivelser. – Hansen (2001, s. 79)

²⁸ Hansen (1999, s. 106)

²⁹ Citat taget fra Hansen (1999, s. 107)

³⁰ Hansen (2001, s. 80, 82-83)

har brug for selvobjekter. Behovet sikrer dets eksistentielle overlevelse og væren. Relationerne mellem et selv og et selvobjekt er den vigtigste faktor i vores psykologiske liv, fordi det kun er ved hjælp af selvobjekter, at et selv udvikler sig og bliver et selvstændigt individ.³¹ De selvobjekter, vi som mennesker involverer os med, har samme værdi for vores psykologiske overlevelse, som ilt har for vores fysiologiske. Ofte er vi ikke bevidste om, hvor nødvendige selvobjekterne er for selvets oplevelse af meningsfylde og for selvets mulighed for at opretholde en god selvfølelse. Det er først, når den psykologiske ilt fra selvobjektet mangler, at behovet for denne synliggøres.³² Der er fire hovedområder, hvor selvet specielt har brug for den psykologiske ilt. Behovet på disse fire områder er forskellige fra individ til individ, men grundlæggende har alle behov for ilt på alle fire områder:³³

Rettetheden mod selvhævdelse og selvfremstilling: Denne rettethed handler om individualitet. Det er selvets bestræbelse på at vise verden, hvem vi er og at vores person er unik. Fokuset er derfor på selvets egne følelser og udtryk. Det er underviserens opgave at anerkende elevens reaktioner og opførelse som et forsøg på at udvikle selvet og selvfølelsen. Underviseren skal som selvobjekt være empatisk og indfølelse og skal fungere som resonansbund for selvet.

Rettetheden mod betydningsdannelse: Denne rettethed handler om den ydre verdens menneskelige og kulturelle værdier. Gennem kompetente forbilleder søger selvet mening og værdi ud fra sin egen måde at være-i-verden på. Det er ikke kun indre meningsstrukturer, et individ danner. Individet har også brug for at relatere sig i forhold til andre personers meningsstrukturer. Det er selvobjektets engagement, livsudfoldelse og åbenhed mod kulturen og menneskeverdenen, der er forbillede for selvet.

Rettetheden mod samhørighed: Rettetheden mod samhørighed har betydning for menneskets behov for fællesskab, det vil sige behovet for at skabe sociale relationer til andre mennesker. For at kunne føle sig som en del af et fællesskab har selvet brug for en følelse af ligesind eller ligeværd med andre. Det har derfor brug for samhørighedsskabende selvobjekter.

³¹ Hansen (1999, s. 107)

³² Hansen (2001, s. 190)

³³ Hansen (1999, s. 107-113)

Rettetheden mod mestring: Denne rettethed omhandler menneskets bestræbelser på at gribe ind og forsøge at beherske forhold i den naturlige, den sociale og den personlige verden. Fokuset er her dels på udviklingen af selvets kognitive kompetencer, så det bliver i stand til at forholde sig kritisk til sig selv og den ydre verden, og dels på udviklingen af dets udadrettede handleevner, der derved gør det i stand til at omsætte sine intellektuelle erkendelser til praksis. For at opnå en optimal udvikling hos eleven er det vigtigt, at der ikke stilles for høje krav til vedkommende, således at modet til læring ikke svækkes. Det er selvobjektets/underviserens opgave at støtte og give udfordring til eleven på et passende niveau.

Kommunikation og empati

Ud fra en systemteoretisk³⁴ kontekst foregår støtten til elevens læring og udvikling kommunikativt. Men underviseren kan ikke overføre et budskab til eleven i form af kommunikation. Parterne skaber hver deres forståelse af budskabet. Så for at en kommunikativ støtte virker, skal der være nogle fælles betingelser for kommunikationen samt et medie. Betingelserne er blandt andet, at der skal være mere end en medvirkende part og kommunikationen skal have et formål og indhold. Ofte er det dominerende medie sproget. Kommunikationen foregår ved, at en person indleder med at kommunikere et budskab til den anden person. Denne anden person danner sin egen forståelse af det sendte budskab. Efterfølgende danner den første person sin forståelse af den anden persons respons, for at finde ud af om denne har forstået budskabet som ønsket. Ellers må vedkommende sende budskabet igen måske ved omformulering eller eksemplificering af det, der allerede er sagt. I undervisningssammenhæng er elevens forståelse af, hvad underviseren siger, et produkt af elevens egne konstruktioner af budskabet og underviserens forståelse af det, eleven siger, afhænger af underviserens konstruktioner.³⁵

Jens Rasmussen stiller sig kritisk overfor rettetheden mod selvhævdelse og selvfremstilling. Ifølge ham kan en underviser ikke være empatisk og indfølelse overfor elever. Det gælder

³⁴ Systemteori er opmærksom på det sociale betydning for den enkeltes udvikling og læring. Den moderne systemteori anser det psykiske og det sociale for at være to adskilte områder, der opererer på grundlag af forskellige elementer. Det psykiske opererer ved bevidsthed (tanker, følelser, fornemmelser) og det sociale opererer ved kommunikation. – Rasmussen (1999, s. 130-133)

³⁵ Rasmussen (1999, s. 137-140)

idet hele taget generelt for alle mennesker. Opfattelsen af, at undervisere er i stand til at opleve en empatisk forståelse af eleven, er ikke mulig. Empati skal forstås som den indfølelse, der gør det muligt for en underviser at sætte sig i elevens perspektiv og situation ved at forestille sig, hvordan han/hun selv vil tænke og føle i en tilsvarende situation. Men man kan ikke antage, at elever og underviser har fælles erfaringer eller et fælles udgangspunkt. Dette vil kræve, at de har samme viden og at de har haft de samme oplevelser og vilkår i deres livsforløb. Da underviseren ikke har de samme erfaringer, vil det ikke være muligt for denne at tænke og føle som eleven eller at sætte sig i elevens sted. Det er kun kommunikation, der kan mindske forskellen mellem underviser og elevs forståelsesforskelle. Men stadig giver det ikke et indblik i den andens tanker og følelser. Kommunikation kan ses som et stillads, der støtter både elever såvel som underviser i interaktionen, hvor forståelsen fremmes gennem samtale.³⁶ Hvis denne kritik implementeres i rettedheden mod selvhævdelse og selvfremstilling, betyder det, at selvets bestræbelse på at vise dets personlighed og individualitet kun kan foregå gennem kommunikation med omverden. Underviseren kan som sagt ikke være empatisk og indfølelse, men kan i stedet for gennem kommunikation forsøge at få en forståelse for eleven og dennes selvfølelse og i denne sammenhæng fungere som resonansbund for selvet.

Krav til underviseren

Ved undervisning skal nye informationer relateres til elevernes tidligere erfaringer. På den måde knyttes forhåndsværende kendt viden sammen med det nye, hvilket sikrer stabilitet og tryghed hos eleven. Det er også vigtigt, at alle elever tager aktiv del i læreprocessen. Underviseren risikerer ellers at hægte nogle af dem af, især hvis det drejer sig om undervisning af større hold. Viden lader sig ikke transportere fra den vidende til den uvidende. Den bliver formidlet gennem fælles deltagelse i de samme aktiviteter, hvor det, der skal formidles, i en periode gøres mere simpelt og overskueligt for den, der skal tilegne sig dette. Den pædagogiske udfordring er at etablere støtten som et stillads, hvilket kan være et både udfordrende og problematisk arbejde. I takt med at eleven tilegner sig viden, kan

³⁶ Rasmussen (1999, s. 140-141, 145)

underviseren gradvist lægge ansvaret over på eleven selv, og derved fjernes stilladset stille og roligt, som en følge af elevens udvikling.³⁷

Det kan være en stor udfordring at realisere stilladsbaseret læring i forbindelse med klasseundervisning. Klasseundervisning kan vanskeliggøre en kontinuerlig og udviklende dialog mellem underviser og elev og dermed hindre elevernes aktive deltagelse samt deres gradvise overtagelse af egne læreprocesser. Hermed er det ikke sagt, at stilladsbaseret læring ikke kan finde sted i undervisningssammenhænge, men det kan være besværliggjort af de mange faktorer, som er uden for relationen mellem underviser og elev, fx regler, påbud og forbud.³⁸ Undervisning af en enkelt elev mere ligetil. Her er udfordringen, hvordan underviseren midlertidigt kan støtte eleven kognitivt, emotionelt og socialt med det mål for øje, at eleven selv skal blive i stand til at overtage ansvaret for læreprocessen. I denne sammenhæng skal underviseren være opmærksom på, at stilladsbygning skal forstås dynamisk, således at den i en periode hjælper eleven til at reducere kompleksiteten eller at dele bestemte opgaver op i mindre sekvenser. Stilladsbygningen må aldrig blive et mål i sig selv. Målet skal være, at eleven selv skal kunne betjene den givne problematik samt føle sig motiveret til at turde håndtere tilsvarende eller endog mere komplekse opgaver i fremtiden.³⁹

Stilladsbegrebet stiller store krav til underviseren, både når det handler om undervisning af en enkelt eller flere elever. Underviseren skal ikke blot have stor faglig viden, men også have en fornemmelse for den enkelte elevs evner, færdigheder og kunnen til at håndtere læreprocessen samt elevernes indlæringsmotiver. Han/hun skal også være i stand til at opfange hvilken slags stilladsbygning, der er behov for i den specifikke situation.⁴⁰ Man kan med fordel tale om en pædagogisk tottrins procedure som metodisk baggrund for en undervisning baseret på stilladsring. I denne procedure er udgangspunktet at få kontakt med den enkelte elevs lærevirksomhed. Første trin handler om at forstå elevens tanker, forestillinger og motiver samt eventuelle behov for støtte. Når elevens behov for støtte er klarlagt, kan stilladset bygges op. Derved bliver støtten ikke målrettet opgaver, hvor eleven ikke har brug for hjælp. Andet trin i proceduren handler om den pædagogiske indblanding med hensyn til, hvad der konkret skal

³⁷ Hansen & Nielsen (1999, s. 27, 30)

³⁸ Hansen & Nielsen (1999, s. 27)

³⁹ Hansen & Nielsen (1999, s. 28)

⁴⁰ Hansen & Nielsen (1999, s. 28)

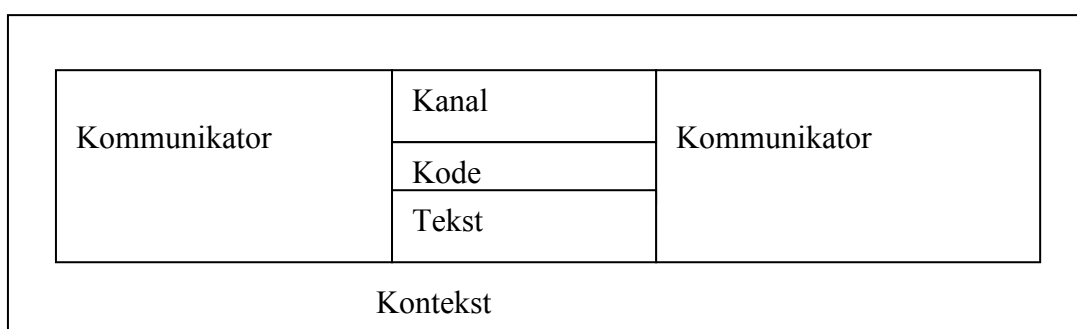
gøres for at støtte eleven i dens læring. Her skal man som underviser overveje, hvordan man kan komme videre i processen uden at eleven hæftes af. Stilladset kan først blive didaktisk interessant, når det aktiveres af eleven. Det gøres ved, at eleven på egen hånd iværksætter det. Underviseren kan kun tilbyde stilladset. Han/hun kan ikke anvende det på elevens vegne.⁴¹

⁴¹ Hansen & Nielsen (1999, s. 31)

3 Interpersonel kommunikation

Interpersonel kommunikation er en betegnelse for den kommunikation, der foregår mellem 2 eller flere personer. Denne kommunikation har en grundlæggende betydning for udviklingen af menneskers personlighed, sociale adfærd og handlen. Menneskers identitet og forestilling om omverdenen dannes i samværet med andre.

Model for interaktion mellem to kommunikatorer:⁴²



For at der kan foregå en kommunikation, skal der være både en sender og en modtager (også kaldet kommunikatorer) og der skal være direkte kontakt mellem de interagerende personer. Interaktionen er nødt til at finde sted i en fælles kontekst. Under interaktionen udveksler kommunikatorerne et bestemt betydningsindhold. De udveksler en tekst, som for at blive formidlet skal gennem en kanal. Kommunikationen kan grundlæggende foregå på to kanaler, nemlig den verbale og den nonverbale. Selv om kommunikationen går begge veje, betyder det ikke, at alle parter siger lige meget. Ikke desto mindre har de mulighed for at reagere spontant på de verbale og nonverbale udsagn. Kommunikationen kan fx forløbe på den måde, at den ene part kommunikerer både verbalt og nonverbalt, mens den anden kun benytter sig af nonverbale udsagn. For at sender og modtager kan udveksle meninger, skal der være nogle fælles regler og konventioner for, hvordan man fortolker signalerne. Der skal være en fælles kode. Mange af disse regler og konventioner er indprentet gennem vores opvækst. De sociale rammer inden for en kultur kan have betydning for de nonverbale signalers mening. Nogle signaler er tværkulturelle, mens andre er mere kulturspecifikke. Alle kommunikatorer

⁴² Alrø & Kristiansen (1988, s. 20)

foretager løbende en indre bearbejdning af de indkommende ydre sanseindtryk. Disse indtryk bearbejdes ud fra tidligere erfaringer, og ud fra følelser og oplevelse af den givne situation sker der en reaktion. Senders budskab kan findes i hans følelsesmæssige tilstand eller i de signaler, som han har i sinde at sende. Modtagerens forståelse af budskabet kan findes i dennes fortolkning af signalet. Derfor kan sender ikke være sikker på, at modtageren opfatter det sendte budskab korrekt.

Verbal kommunikation

Den verbale kommunikation kan opdeles i fem kategorier.⁴³

- Talesprog: Her er der ikke blot tale om de talte ord, men også i høj grad den mimik og de mundstillinger, som styrer det.
- Skriftsprog: Er opbygget på talesproget, men er på mange måder alligevel et selvstændigt sprog.
- Håndalfabet (dactylogi): Er en håndmodel af det fonetiske alfabet. Det svarer til skriftsproget.⁴⁴
- Semantiske gestus: Er en betegnelse for de gestus, der har en fast mening, men hvor der ikke er tale om et sprog, idet disse gestus næsten altid står alene og der som følge deraf, ikke eksisterer en grammatisk struktur.
- Døvtegnssprog: Svarer til det talte sprog. Det har sit eget ordforråd og grammatik.

Tale består af en kode af signaler, som bestemmes af konventionelle regler. Det talte ord består af signaler af lyd. Ord består af fonemer, små enheder af lyd. I en kombination af fonemer dannes ordene, men de er stadigvæk kun signaler. Disse signaler er tillærte gennem en længerevarende proces og er forskellige fra kultur til kultur. Ordet for *pige* kunne ligeså godt være ordet *flyve*. Men fordi vi gennem vores opvækst har lært, at netop ordet *pige* har denne pågældende betydning, så forbinder vi den hertil, i stedet for til ordet *flyve*.⁴⁵ Der er også ord, som vi kun forstår den korrekte betydning af, når det befinder sig i en kontekst med andre ord. Det er enslydende ord men med forskellige betydninger eller ord, hvor lydene

⁴³ Lieth *et al* (1993, s. 32)

⁴⁴ Lieth *et al* (1993, s. 114-117)

⁴⁵ Dimpleby & Burton (1998, s. 49)

ligger meget tæt op af hinanden. Vi har fx ordet *have*. Det har to betydninger – et sted og at være i besiddelse af noget.⁴⁶

Det talte sprog gør os i stand til at sætte ord på og at håndtere vores følelser. Det er velegnet til at behandle ideer, meninger og argumenter. Videnskaben behøver det som et redskab til at forklare og beskrive deres bevæggrunde for andre. Ordene gør også, at vi er i stand til at diskutere emner, som enten er sket eller måske vil ske.⁴⁷ Ofte bliver de talte ord akkompagneret af nonverbale signaler. Det kan fx være et smil eller en gestus med hånden. Den nonverbale kommunikation kan forstærke og understøtte det sagte. Omvendt kan den også formilde det, der bliver sagt. Hvis man afviser en person med et smil om læben, kan smilet tage det værste af misbilligelsen.⁴⁸

Nonverbal kommunikation

Nonverbal kommunikation er den del af kommunikation, som foregår uden ord. I stedet for sker den blandt andet ved mimik, kropssprog og tonefald. Denne form for kommunikation finder sted, når som helst en person har indflydelse på en anden via midler som ansigtsudtryk, stemmens tone osv. Selv om disse signaler ikke er ord, så bliver de ofte brugt i sammenhæng med ord, hvor de påvirker meningen af det, der siges. De kan dog også blive brugt adskilt fra ord. Vi kan ikke undgå at sende og modtage nonverbale signaler, når vi er sammen med andre. De nonverbale signaler fortæller meget om vores følelser og vores attituder overfor andre og kan placeres i tre overordnede kategorier.⁴⁹

- Kropssprog
- Nonverbal vokalisering
- Påklædning

⁴⁶ Dimbleby & Burton (1998, s. 50)

⁴⁷ Dimbleby & Burton (1998, s. 52)

⁴⁸ Dimbleby & Burton (1998, s. 49)

⁴⁹ Dimbleby & Burton (1998, s. 44)

Kropssproget

Kropssprog er de signaler, som man sender med sin krop og som af iagttageren opfattes som informationsbærende. Ofte foregår kommunikationen ubevidst ved hjælp af kropsbevægelser og positurer. Disse er en meget sigende og tolkbar del af menneskets adfærd. I almindelighed består kropssproget af ubevidste handlinger. Eftersom disse handlinger er ubevidste, kan de afsløre, hvis en person siger noget, som vedkommende ikke mener.

Gestus

Gestus er en betegnelse for de frivillige kropslige handlinger, som man gør med hænder, hoved og andre dele af kroppen under tale. Ofte sker det ubevidst, som en understøttelse af det sagte. Der kan skelnes mellem tre forskellige hovedområder inden for gestus:⁵⁰

Symboler: er nonverbale handlinger, som ofte benyttes på samme tid som tale. Symbolerne har en direkte verbal oversættelse, for hvem meningen er kendt af alle eller af de fleste medlemmer af en gruppe eller subkultur. Dette gør dem velegnet til brug som private kommentarer også på den baggrund, at de kan være hurtigere end tale og så er de lydløse og kan modtages over større afstande.⁵¹

Illustratorer: er de bevægelser, som er direkte knyttet til tale. De tjener til at tydeliggøre eller gentage, hvad der er blevet sagt verbalt. Illustratorer tilføjer information til det talte, specielt omkring former, fysiske objekter og rumlige forhold.⁵²

Selvberøring eller kropsfokuseret berøring: er associeret med fjendtlighed og mistænksomhed. Berøring af ansigtet tilknyttes skam eller andre negative attituder over for selvet. Andre selvberørende gestus er dækning af øjne, ører eller mund, pillen ved næsen, ørerne eller tænderne. Det kan også være bevægelser, der har sammenhæng til det at spise og udskillelse, samt autoerotiske bevægelser. Alle disse gestus benyttes hovedsageligt privat og er hæmmet i det offentlige rum. Andre tilstedeværende vil som regel ignorere dem. Andre

⁵⁰ Argyle (1988, s. 188)

⁵¹ Argyle (1988, s. 191-194)

⁵² Argyle (1988, s. 194-197)

grunde til at røre sig selv er blandt andet for at holde varmen, gøre sig til, vise eller skjule følelsesmæssige tilstande.⁵³

Det er en almindelig oplevelse, at vi kan genkende folk på lang afstand eller bagfra på deres kropsbevægelser, ligesom vi kan genkende dem ud fra deres ansigter og stemmer. Sammenhængen mellem gestus og andre aspekter af personlighed afhænger af flere forskellige processer. For det første reflekterer nogle gestus almindelige følelsesmæssige tilstande, som fx ængstelighed eller en generel stil af opførsel, som fx aggression. For det andet kan mennesker kontrollere og manipulere deres adfærd og kan endog også producere den modsatte gestus i forhold til deres sande tilstand, som når en nervøs person har en kraftig stemme eller et fast håndtryk. For det tredje er en persons gestusstil delvis produceret af hans kulturelle og faglige baggrund, alder og køn, helbred, udmattelse osv.⁵⁴

Det at have armene lagt over kors afkodes af andre som en negativ eller defensiv betydning. Folk, som er nervøse eller utrygge, vil ofte stå med armene over kors i et forsøg på at beskytte sig selv mod det udefra kommende. Korslagte arme kan også vise status. Folk med høj status kan vise kontrol og magt ved ikke at lægge armene over kors. Ved at åbne op viser de, at de ikke er bange. De tør være åbne og sårbare. Fx vil en direktør hurtigt kunne miste medarbejdernes respekt, hvis han viser nervøsitet ved at stå med korslagte arme. Så oftest vil man se direktøren stå med armene nede langs siden eller med hænderne omme bag ryggen eller måske i lommen. For medarbejdernes vedkommende vil de derimod kunne stå med armene over kors, hvilket viser deres usikkerhed overfor magtpersonen.⁵⁵

Ansigtstudtryk

Ansigtet er den vigtigste af de nonverbale kanaler. Det er især vigtig for at udtrykke følelser, humør og attituder til andre mennesker. Under social vekselvirkning er ansigtet i konstant bevægelse. I en normal social vekselvirkning er ansigtstudtryk delvis spontane og delvis påtaget. Ansigtstudtryk ændrer sig hurtigt og spiller en stor rolle i den sociale vekselvirkning mellem mennesker. I processen med at afkode andre personers ansigtstudtryk kigger vi meget

⁵³ Argyle (1988, s. 197-200)

⁵⁴ Argyle (1988, s. 200-201)

⁵⁵ Pease (2007, s. 119)

og direkte på deres ansigt.⁵⁶ Følelsesmæssige udtryk, der vises i ansigtet, kan være glæde, overraskelse, frygt, sorg, vrede og foragt. Der findes også andre ansigtsudtryk som fx interesse og forskrækkelse, men de er ikke ligefrem følelser. Nogle af udtrykkene er meget ens og kan derfor være svære at skelne fra hinanden, specielt frygt og overraskelse.⁵⁷ Ansigtsudtryk bliver ofte af andre opfattet som et udtryk for en permanent følelsesmæssig tilstand. Ved hjælp af ansigtsudtrykket kan en person med fuldt overlæg sende et bestemt signal. Ansigtsudtryk er også tilknyttet tale.

Ved social vekselvirkning er ansigtet meget aktivt hos både talere og lyttere. Når vi smiler til mennesker, får vi ofte et smil retur også selv om, at det måske ikke er et oprigtigt smil. Vi kopierer så at sige automatisk de ansigtsudtryk, vi ser. Det kan foregå både på et bevidst eller et ubevidst plan. Smil påvirker direkte andre mennesker, både hvad der angår deres indstilling og måde at reagere på. Det fremkalder positive følelser blandt begge de smilende parter. Derfor er smil en vigtig del af kropssproget.⁵⁸ Udtrykket i ansigtet kan bevidst ændres eller forstærkes af hjælpemidler som kosmetik, briller og frisuren.

Blikket

Blik eller det at kigge har en central betydning i social adfærd. Blikket er delvist et nonverbalt signal og delvist en kanal til opfattelse af andres udtryk. Blikke bruges til at sende og modtage informationer. Informationssøgning kan være grunden til, at mennesker kigger på andre fx på krøblinge eller gravide og på mennesker, som har givet negative evalueringer, for at finde årsagen dertil. Dog er folk nødt til at kigge i overensstemmelse med de gældende regler for høflighed. Det gælder blandt andet regler som ikke at kigge på de forkerte mennesker eller på det forkerte sted.⁵⁹

Blikket er, ligesom berøring og fysisk tiltrækning, en magtfuld forstærker og har kraften til at styrke enhver slags social indflydelse. Men hvor mennesker er bevidste omkring berøring, så er de ubevidste omkring blikket.⁶⁰ Almindelige blikke bruges til at understrege ord eller fraser

⁵⁶ Argyle (1988, s. 121)

⁵⁷ Argyle (1988, s. 121)

⁵⁸ Pease (2007, s. 92)

⁵⁹ Argyle (1988, s. 153, 158, 160)

⁶⁰ Argyle (1988, s. 161)

eller til at tilføje udtrykket i udtalelsen. Hvis nogen stirrer meget på dig, kan det betyde, at vedkommende er interesseret i dig. Det er ikke alle, der lægger mærke til andres blikke, formentlig som et resultat af, at de ikke selv anvender denne del af kropssproget i særlig grad.⁶¹

Mennesker kigger mere, hvis de forventer positive reaktioner fra den anden. En smilende og nikkende person tiltrækker folks opmærksomhed mere for at kunne opfatte lønnende ansigtssignaler. Derimod vender vi blikket bort for at undgå negative signaler. Mennesker, som prøver at være overbevisende, kigger mere, idet at de, der har et højere niveau af blikke, opfattes som troværdige og pålidelige. De personer, som kigger oftere ved interaktion, opfattes som værende opmærksomme, hvorimod de, som kigger mindre, anses som værende passive og uopmærksomme.⁶²

Blikkene hos en taler bliver sendt på præcis det tidspunkt, hvor feedbacken behøves. Ofte vil talerens blik være bortvendt i begyndelsen af en udtalelse eftersom, der ikke er behov for nogen information på dette tidspunkt og fordi sådan information vil forstyrre den kognitive planlægning. Derimod kigger den talende mere i slutningen af udtalelserne og ved grammatiske pauser i talen. Dette gælder især, hvis taleren har fået stillet et spørgsmål. Det viser også, at for megen information er distraherende.⁶³

Mønstre i blikket spiller en vigtig rolle i etableringen af forhold mellem mennesker. Dominerende individer har en tendens til at kigge oftere på tilhørerne, mens de snakker og relativt mindre, når de lytter. Det skyldes, at en person med magtstatus vil være sikker på, at de andre lytter og tager notits, mens han/hun taler. Derimod vil en person med lav status fokusere på at forstå, hvad andre siger. Langvarig stirren på offentlige steder mellem fremmede opfattes som truende. Men omvendt kan stirren være nyttig, hvis man skal forsvare sit territorium fx et biblioteksbord eller et område i en elevator.⁶⁴

⁶¹ Argyle (1988, s. 109, 160)

⁶² Argyle (1988, s. 159, 161-162)

⁶³ Argyle (1988, s. 109-110, 160)

⁶⁴ Argyle (1988, s. 164-165), Giles & Street (1993, s. 217)

Følelser udtrykkes også af øjnene og deres nærmeste omgivelser. De væsentligste følelser involverer øjnene på følgende måder:⁶⁵

- Interesse-spænding: øjenbrynene er sænkede, øjnene sporer og kigger
- Morskab-glæde: smilende øjne, cirkulære rynker (omkring øjnene)
- Sorg-smerte: gråd, buede øjenbryn
- Frygt-skræk: øjnene er frosset åbne
- Skam-ydmygelse: øjnene ser ned
- Vrede-raseri: øjnene er sammenknebet

Pupiludvidelsen har effekt på andres adfærd, selvom de dog ikke er bevidste omkring dette. Det kan være svært at påvise årsagen til pupiludvidelse, idet lysniveauet spiller ind. Nogle af årsagerne til, at der skabes udvidelse i pupillerne, kan skyldes et svagt lysniveau eller stimuli, som skaber vækning af følelser og ved tænkning.⁶⁶

Blinkeraten varierer. Den øges ved tilstande af nervøsitet eller spænding, men mindskes ved koncentreret tænkning eller visuel opmærksomhed. Blinkeraten kan variere ved fx ængstelse og ved koncentration.⁶⁷

Kropsholdning

Holdning er den måde, hvorpå vi holder vores krop. Mennesket har tre væsentlige holdninger:

- Stående
- Siddende, siddende på hug og knælende
- Liggende

Hver af disse holdninger har endvidere variationer svarende til forskellige positioner af arme og ben og forskellige vinkler af kroppen. Nogle er kun brugt inden for bestemte kulturer. I de vestlige lande finder vi det at sidde eller ligge på gulvet utilfredsstillende, fordi vi er vant til at bruge møbler. For hver situation i en kultur er der godkendte holdninger. Der er korrekte holdninger for det at spise, give en forelæsning, blive interviewet, solbade osv. En person,

⁶⁵ Argyle (1988, s. 166)

⁶⁶ Argyle (1988, s. 154, 157, 166)

⁶⁷ Argyle (1988, s. 154, 166)

som fejler i at adoptere den korrekte brug af holdning, kan blive objekt for misbilligelse. Han betragtes som forsømmelig, umoralsk, uciviliseret eller excentrisk.⁶⁸

Hvor ansigtet er den mest effektive kanal for at udtrykke specifikke følelser, så kommunikerer kroppen mere generelle dimensioner som fx anspændt-afslappet. Holdning er sandsynligvis påvirket af hele kropsbilledet. Holdningsændringer kan blive betragtet som en slags forlængelse af gestus bestående af større og langsommere kropslige bevægelser. Nogle holdninger er set som interpersonelle attituder, mens andre ses som følelser eller som aktiviteter.⁶⁹ Hos voksne mennesker er dominans og status vist ved udstrækning til fuld højde, udvidelse af brystet, hænderne på hofterne, omfattende gestus. Alle måder, hvor man kan øge sin tilsyneladende størrelse benyttes. Modsat vises underdanighed ved at sænke hovedet, krympe sig sammen og bøje sig. En anden måde, hvorpå holdning kommunikerer dominans, er gennem afslapning, som består af asymmetriske arm- og benpositioner, afslappede hænder og kroppen lænet til siden eller tilbage.⁷⁰

Kropsnærhed og rumlig adfærd

Rumlig adfærd beskriver, hvor tæt vi står eller sidder i forhold til andre mennesker. Begrebet består af nærhed, territorial adfærd og bevægelse i en fysisk ramme. Rumlig adfærd udtrykker også visse egenskaber af personligheden og anvendes som et vekselvirkningssignal fx til at begynde eller slutte interaktionen. På nogle måder er rumlig adfærd det mest ligefremme nonverbale signal, da det let kan udmåles i termer af distance eller orientering.⁷¹ Rumlig bevægelse opstår normalt ikke under interaktion. For at kunne påvirke hinanden er det nødvendigt at komme så tæt på, at man kan kommunikere med hinanden.⁷² Alle har brug for en vis plads omkring sig for at føle sig komfortabel. Faktorer som alder eller kønnet på de personer, som er involveret i en udveksling af signaler, kan gøre en forskel på dette. Nærhed er den distance, der er mellem to personer. Generelt vil voksne ikke lade andre personer komme inden for en armlængde medmindre, at de kender dem godt. Derfor kan graden af personers venskab aflæses ud fra den måde, de behandler hinandens kropsrum. Inden for

⁶⁸ Argyle (1988, s. 203-206)

⁶⁹ Argyle (1988, s. 210)

⁷⁰ Argyle (1988, s. 208)

⁷¹ Argyle (1988, s. 168)

⁷² Argyle (1988, s. 178)

enhver kultur er der definerede normer for nærhed og for andre aspekter af rumlig opførsel. Normerne tillader dog en del frihed, inden for hvilken variationer er tilladte. Udover disse grænser bliver mennesker betragtet som afvigere, der bryder reglerne.⁷³

Det personlige rum er det område, som individer opretholder omkring dem selv, hvor andre ikke kan trænge ind uden at skabe ubehag. Folk føler, at det er tætpakket, hvis der kun er lidt plads tilgængeligt per person. Med andre ord er følelsen af at være tætpakket afhængig af mængden af uretmæssig indtrængning i det personlige rum. I tætpakkede situationer anser mennesker andre for at være fysiske objekter i stedet for personer, hvilket gør det muligt for folk at acceptere, at ens personlige rum bliver reduceret. Ligesom dyr har mennesker også et territorium, som de beskytter. Dette område er større end det personlige rum og har til hensigt at sikre en person privatliv eller social intimitet. Man kan invadere en andens territorium blandt andet ved at bevæge sig fysisk tættere på, kigge eller lytte, lave støj, gøre brug af faciliteterne eller ved at forurene eller forstyrre dele af territoriet.⁷⁴

Dominans udtrykkes gennem rumlig opførsel. En person med høj status er i stand til med større frihed at starte og stoppe sammenstød og at vælge graden af nærhed, end personer med lavere status kan. Der er større afstand mellem mennesker med uens status. Der er givetvis en sammenhæng mellem status og højde. Det er meget almindeligt, at ledere eller mennesker med en højere status placeres fysisk på et højere niveau som på en talerstol. Grunden hertil kan være, at højde er et naturligt symbol for status samtidig med, at det øger synligheden af lederen. Den vigtigste måde at signalere dominans på, er at have større rum omkring sig, som har en symbolsk værdi. En person kommunikerer fx dominans eller høj status ved at sætte sig på de vigtigste sæder, fx for enden af et bord eller ved at have et større territorium som fx et større bord.⁷⁵

⁷³ Dumbleby & Burton (1998, s. 45)

⁷⁴ Argyle (1988, s. 180-183)

⁷⁵ Argyle (1988, s. 175-176)

Berøring og kropslig kontakt

Kropslig kontakt er den mest primitive form for social kommunikation og det er biologisk den grundlæggende måde at udtrykke interpersonelle attituder på.⁷⁶ Berøring handler om, hvem vi berører og hvor, hvornår og hvordan vi gør det. Det fortæller os meget omkring forhold, status, og graden af venlighed. Man kan berøre sig selv eller andre for at holde varmen. I de fleste kulturer inkluderes kropslig kontakt også ved hilsen og afsked. Ved berøring sker der en invasion af det personlige område. Normalt, når vi bliver kortvarigt berørt af en anden person gennem en vekselvirkning, så føler vi os mere venskabelige overfor dem. Undertiden sker berøring dog for at vise dominans. Der er situationer, hvor berøring vil være upassende samt mange typer af berøring, som kan fremprovokere en negativ reaktion.⁷⁷ Man kan dele berøringstyper op i følgende otte hovedgrupper:⁷⁸

- Positiv berøring, fra beroligelse til seksuel
- Munter
- Kontrollere, fx umiddelbar adfærd, få opmærksomhed
- Ritualer, især hilsner og afsked
- Blandet, fx hilsner og hengivenhed
- Arbejdsrelateret
- Tilfældig
- Aggression

Følelser

Når mennesket kommunikerer og viser følelser, så benyttes hovedsageligt følgende kanaler:⁷⁹

- Ansigt: mund, øjenbryn, hudfarve, ansigtsbevægelse
- Øjne: størrelsen af åbning, pupiludvidelse, mængden af blik
- Krop: spændt eller afslappet, kroppens holdning, stilen af kropsbevægelser
- Stemmens tone: stemmeleje, tempo, volumen, rytme, taleforstyrrelser

⁷⁶ Argyle (1988, s. 214)

⁷⁷ Argyle (1988, s. 216-227), Dumbleby & Burton (1998, s. 46)

⁷⁸ Argyle (1988, s. 217)

⁷⁹ Argyle (1988, s. 73)

Hvor ansigtet er det mest informative og viser specifikke følelser, så viser kroppen graden af intensiteten. Stemmens tone er et andet vigtigt middel til at vise følelsesudtryk.⁸⁰ Mennesker viser ikke altid det følelsesmæssige udtryk, som korresponderer med deres følelsesmæssige tilstand. Der findes fremvisningsregler til styrelsen af de følelser som udtrykkes og der er ofte meget gode grunde til ikke at vise, hvad man føler. De følelser, som ansigtet holder skjult, kan i stedet for vises ved bevægelser i hænder og fødder.

Det er ganske svært at kontrollere følelsesudtryk og umuligt at kontrollere aspekter som fx pupiludvidelse og transpiration. Tegn som rødmen er betragtet som reflekser, som vi ikke er i stand til at kontrollere. Ansigtet er det, der kontrolleres bedst, måske fordi vi dagligt kigger i spejle og derfor har en god ide om, hvordan vores ansigter ser ud. Stemmen er mindre kontrollerbar, ligesom kroppen er det fra halsen og nedefter.⁸¹ Mange mennesker har imidlertid et arbejde, hvor de beskæftiger sig med mange mennesker og kontrol over deres udtryk er påkrævet. Det gælder blandt andet for sygeplejersker, læger og lærere og i særdeleshed for entertainere.⁸²

De nonverbale signaler har en større indflydelse på følelser end de verbale signaler. Når de verbale og nonverbale signaler er i konflikt, skabes der mere opmærksomhed på de nonverbale komponenter som i tilfældet med interpersonelle attituder.

Nonverbal vokalisering

Nonverbal vokalisering beskriver de nonverbale signaler, som kan følge med tale, men som er separate fra selve ordene. De handler ofte om umiddelbare reaktioner og følelser. Vi kan fx finde på at fløjte eller gispe ved overraskelse. Folk, der holder offentlige taler, er glade for lydene *øh* og *um*, som er tegn for *Hold fast, jeg tænker det næste stykke frem*. Ved frygt kan vi finde på at skriges, eller vi kan sukke i smerte. Det har intet at gøre med sprog, men er overlejringer fra mere primitive vokale budskaber.⁸³

⁸⁰ Argyle (1988, s. 77)

⁸¹ Boyatzis *et al* (2006, s. 35), Argyle (1988, s. 77-78)

⁸² Argyle (1988, s. 78)

⁸³ Argyle (1988, s. 139), Dimpleby & Burton (1998, s. 46)

En talende person benytter sig af nonverbal vokalisering samtidig med gestus, ansigtsudtryk og blikke. Disse signaler er tæt forbundet med de talte ord og kan forstærke dem. Nonverbal vokalisering fortæller os meget om, hvordan vi skal fortolke betydningen af talte ord under en konversation. Den kan tilføje information omkring personers tilstand eller deres følelser.⁸⁴ De signaler, som bliver repræsenteret gennem de måder, hvorpå ordene udtales, er signaler som stemmeleje, betoning og volumen. En stigning i stemmelejet i slutningen af en sætning kan fortælle os, at sætningen er et spørgsmål. Det er brugbart at kunne kende forskel på de lyde, som er en del af sproget og på de, som er uafhængige af det. Udsendte lyde kan af lytterne beskrives ved hjælp af verbale betegnelser som fx luftblandet, nasal, grødet, resonant, sammenklemmt, skurrende, varm osv.⁸⁵

Der er forskellige vokaliseringer knyttet til tale. Metriske signaler er en egentlig del af sproget og kendetegnes ved toneleje, betoning og timing af det talte. Selv om de metriske signaler viser sig at være en del af sproget, overbringer de også følelsesmæssig information omkring taleren og taleren kan benytte dem til at modificere meningen af budskabet. Der kan ligeledes tilføjes ekstra budskaber ved at bruge betoning, specielle intonationer eller ved at bruge spørgende intonation for udtalelser. Det nonverbale budskab gives samtidigt med det verbale udtryk. Alle sprog indeholder regler vedrørende mønstre for lydstyrken ved udtale i forskellige slags sætninger.⁸⁶ De paralingvistiske aspekter af vokalisering udtrykker følelser og attituder overfor andre mennesker i måden hvorpå, ordene siges. Stemmens tone er en vigtig del af en persons sociale evner. Den har fx betydning i forbindelse med vedligeholdelse af venskaber.⁸⁷ Udtalelser varierer i hastighed, fx siges en bisætning normalt hurtigere, mens langsommere hastighed anvendes til at give eftertryk. Pauser er hyppige i tale. Ufyldte pauser er længere, hvis taleren har en sværere opgave. De fleste ufyldte pauser kommer ved grammatiske pauser, før fonematiske sætninger og ofte før flydende eller komplekse rækker af ord, hvilket antyder, at pauser sørger for at give taleren tid til planlægning.⁸⁸

Måden, hvorpå en person taler, kan overbringe information om personens alder, køn, sociale klasse, lokal oprindelse og frem for alt, om personligheden. Kønnen kan genkendes med

⁸⁴ Dimbleby & Burton (1998, s. 46)

⁸⁵ Argyle (1988, s. 139), Dimbleby & Burton (1998, s. 46)

⁸⁶ Argyle (1988, s. 143, 151)

⁸⁷ Argyle (1988, s. 146)

⁸⁸ Argyle (1988, s. 152)

næsten fuldstændig succes ud fra stemmen alene. Kvinders stemme har en større variation i toneleje, specielt opadgående konturer (overraskelse, formildelse), mens mænd ofte mere bruger faldende tonelejekonturer. Mænd taler desuden kraftigere.⁸⁹

Påklædning

Påklædning omhandler tøj, hår, smykker og make-up. De fleste mennesker bruger deres udseende til at sende information til andre og til at kunne manipulere med indtrykket overfor andre. Vi bruger mange ressourcer på at arrangere udseendet og tilpasse det til de forskellige sociale forpligtelser og konventioner. Men vores valg er dog også påvirket af andre hensyn end af kommunikation fx at holde sig varm.⁹⁰ Påklædning signalerer folks identitet. Den fortæller om personlighed, rolle, arbejde og status. Når vi grupperer folk efter klasse, arbejde (fx soldater) eller subkultur (fx punkere), er det ofte først tøjet, der identificerer deres tilhørende gruppe. Ligesom vi benytter påklædning og personlige smykker af forskellig slags, benytter vi os også af objekter og ejendele til at reflektere eller udtrykke os selv.⁹¹ De budskaber, der er forbundet med at bære tøj, skal læres gennem socialisering. Tøj kommunikerer nogle vigtige dimensioner af social betydning. Disse er:⁹²

- Formel-ufornel, passende til forskellige sociale situationer og andre situationer som forskellig slags sport
- Medlem af en gruppe fx uniformer, social klasse, medlem af en punkergruppe
- Attraktivitet og fashionabelhed, især for kvinder, klæde sig på til at skabe opmærksomhed eller for at undgå opmærksomhed
- Farverighed, og andre måder at udtrykke ens personlighed eller humør på

Sociale evner

Individens adfærd kan siges at være socialt udlært, hvis målene for vekselvirkning bliver opnået. Disse mål er interpersonelle (fx at skabe venner) eller professionelle (fx at undervise). Socialt øvet adfærd kræver korrekt brug af nonverbal kommunikation på et vist niveau.⁹³

⁸⁹ Argyle (1988, s. 140, 150)

⁹⁰ Argyle (1988, s. 233, 247-248)

⁹¹ Argyle (1988, s. 234, 237-238), Dimbleby & Burton (1998, s. 47)

⁹² Argyle (1988, s. 235-236)

⁹³ Argyle (1988, s. 256)

Påvirkning mellem to eller flere mennesker finder også sted på forskellige niveauer. Det består delvis af en udveksling af meningsfulde udtalelser og delvis af en omhyggelig planlagt vekselvirkning af opførsel. På et mindre reflekterende niveau kan en person påvirke en anden ved at forstærke hans opførsel med små smil og nik med hovedet. Begge personer er dog normalt helt ubevidste heromkring.⁹⁴ For at gøre mest muligt brug af de nonverbale signaler som andre sender, er det nødvendigt at kigge meget på dem, på deres krop og hænder og på ansigtet, samt at lytte omhyggeligt til stemmens tone.⁹⁵

Mennesker, som i deres erhverv har professionelle roller som fx undervisere eller ledere, er nødt til at udvise en vis grad af selvsikkerhed i rollen. Dette kan signaleres med styrken af stemmen, at være hævet over de andre fx på et podium, eller via ansigtsudtryk og kropsholdning ligeledes som ved verbale styringer. De kan almindeligvis ikke udtrykke negative attituder til andre eller en tilstand af kedsomhed, vrede og andre negative følelser, selvom det måske er deres reelle følelser. De er nødt til at have kontrol over deres eget ansigtsudtryk og andre udtryk. For at opnå denne form for kontrol er det nødvendigt for dem at kende og reflektere over deres bevidste såvel som ubevidste signaler.⁹⁶

⁹⁴ Argyle (1988, s. 256)

⁹⁵ Argyle (1988, s. 257)

⁹⁶ Argyle (1988, s. 257-258)

4 Ledelse

Resonant lederskab

Lederskab er et stressfyldt erhverv, der består i udøvelse af magt og indflydelse. Det kan også være ensomt, idet magt skaber afstand mellem folk. Folk har en tendens til at tro, at ledere er hævet over alting. Nogle føler antipati overfor lederen, mens andre sætter lederen op på en piedestal. Derfor afskæres lederen ofte fra andre menneskers støtte og samvær og det kun på grund af personens lederrolle.⁹⁷

Ledere er udsat for pres hver dag. Men da menneskets fysik ikke er skabt til at håndtere den slags konstante pres fra småkriser, det tunge ansvar og de evige krav om at skulle påvirke folk, kan det skabe en indre nervøsitet, uro og frustration.⁹⁸ Dette kan medføre, at ledere havner i opofrelsessyndromet og paradoksalt er det vores effektivitet, der bidrager til hertil. I processen med at give os selv, giver vi for meget, hvilket medfører, at vi i sidste ende bliver ineffektive. Hvis processen får lov til at fortsætte uhindret i længere tid, vil de fysiske og følelsesmæssige omkostninger forbundet med selv et resonant lederskab begrænse vores evne til at opretholde en stor indsats.⁹⁹

Resonans og dissonans

God ledelse består af et resonant lederskab. Personer, der kan skabe resonans, besidder enten en intuitiv forståelse eller har arbejdet hårdt på at udvikle følelsesmæssig intelligens. Resonante ledere handler ud fra en mental afklarethed og følger ikke blot en indskydelse eller impuls.¹⁰⁰ Det er vigtigt for lederen at opretholde resonans og ikke falde ned i dissonans. Ledere, som forstår at opretholde resonans, er klar over, at det at forny sig selv, er en holistisk proces, der involverer både tanker, krop, hjerte og sjæl. Gode ledere fokuserer deres opmærksomhed på at udvikle deres intellekt, på at forstå og håndtere følelser, passe deres

⁹⁷ Boyatzis *et al* (2006, s. 18-20, 61)

⁹⁸ Boyatzis *et al* (2006, s. 18-21)

⁹⁹ Boyatzis *et al* (2006, s. 51-55)

¹⁰⁰ Boyatzis *et al* (2006, s. 16, 18)

krop og være opmærksomme på de dybe overbevisninger og drømme, der giver næring til deres gejst.¹⁰¹

Dissonans i lederskab fører til ødelæggelse og skaber frustration, frygt og fjendtlighed omkring sig. Der er tre overordnede grunde til, at mennesker synker ned i dissonans og forbliver i tilstanden. For det første er der opofrelsessyndromet, der kan blive til magtstress, hvis det ikke kontrolleres. Den slags stress kan med tiden blive kronisk, da vores organisme ikke er skabt til at håndtere det permanente pres, der følger med lederrollen. For det andet håndterer mange mennesker deres stress ved at udvikle forsvarsmekanismer, som er en slags overlevelsesmekanismer. De skal beskytte eller aflede os fra ubehaget ved vore aktuelle følelsesmæssige løsninger, men kaster os som regel ud i mere ulykke. Disse dårlige vaner får os til at fornægte det, der virkelig foregår inde i og omkring os. For det tredje skaber vores organisationer deres egne monstre, især på grund af det anspændte arbejdsmiljø, der har været en realitet i de sidste mange år.¹⁰² Ledere, der er dissonante, er følelseladede og reaktive. De kører folk for hårdt af de forkerte grunde og i forkert retning. Ofte er sådanne ledere ubevidste omkring de skader, de har forvoldt.

Både resonans og dissonans spredes gennem følelser og kan hurtigt gennemsyre hele organisationen. Folk smittes af andres følelser, især af personer, de er meget opmærksomme på, som fx ledere. Vi reagerer emotionelt og næsten automatisk ved enten at efterligne vore ledes sindstilstand eller ved at prøve at beskytte os mod det, der nu kan bekymre denne.¹⁰³

Følelsesmæssig intelligens

En måde at formidle ens hensigter til andre er ved hjælp af følelser. De kan være en hjælp til at lette kommunikationen og interaktionen. Nogle markante tegn på de følelser, der styrer en persons adfærd, er blandt andet ansigtsudtryk og stemmeleje. Andre tegn er subtile signaler som rødmen eller blegnen, umærkelige grimasser og visse aspekter af holdningen. Disse signaler er svære at styre og sender stærke signaler til andre mennesker om ens sande følelser.

¹⁰¹ Boyatzis *et al* (2006, s. 202)

¹⁰² Boyatzis *et al* (2006, s. 51)

¹⁰³ Boyatzis *et al* (2006, s. 35, 36)

Vi udsender ubevidste signaler om vores egentlige følelser med vores krop, også selv om vi ikke har tænkt os at gøre det.¹⁰⁴

Ledere, der har følelsesmæssig intelligens, har kompetencer inden for følgende fire områder:¹⁰⁵

Selverkendelse: følelsesmæssig selverkendelse (evnen til at aflæse sine egne følelser og erkende deres virkning; at lytte til sine fornemmelser, når der skal træffes beslutninger), præcis selvvurdering (erkendelse af sine styrker og begrænsninger) og selvtillid (en sund fornemmelse af sit selvværd og sine evner).

Selvkontrol: følelsesmæssig selvkontrol (evnen til at holde destruktive følelser og impulser under kontrol), transparens (udvisning af ærlighed, integritet og troværdighed), tilpasningsevne (fleksibilitet med hensyn til at tilpasse sig skiftende situationer eller overvinde forhindringer), resultatorientering (energien til at forbedre indsatsen, så den opfylder de indre krav til kvalitet), initiativ (parathed til at handle og gribe chancer) og optimisme (evnen til at se ”den lyse side” af begivenheder).

Social bevidsthed: empati (fornemmelse af andres følelser, forståelse for deres synspunkter og en ægte og aktiv interesse i deres bekymringer), organisatorisk bevidsthed (evnen til at aflæse strømninger, beslutningsnetværk og politiske tendenser på organisationsniveau) og service (erkendelse og opfyldelse af medarbejderes, klienters eller kunders behov).

Håndtering af relationer: inspirerende lederskab (vejledning og motivation med en medrivende vision), indflydelse (beherskelse af en lang række overtalelseteknikker), udvikling af andre (styrkelse af andres evner via tilbagemeldinger og vejledning), forandringskatalysator (evnen til at iværksætte, styre og lede en ny strategi), konfliktløsning (løsning af uoverensstemmelser), etablering af forbindelser (opdyrkning og vedligeholdelse af et net af relationer) og teamwork og samarbejde (fremme af samarbejde og teambuilding).

¹⁰⁴ Boyatzis *et al* (2006, s. 35)

¹⁰⁵ Boyatzis *et al* (2006, s. 41)

Selverkendelse og selvkontrol omhandler personlige kompetencer, som bestemmer, hvor godt vi forstår og styrer os selv og vores følelser. Udviklingen heraf gør det muligt for os at udnytte vores stærke sider og styre vores følelser, så vi er i stand til at føle, og så vi kan skabe et lidenskabeligt engagement i vores mål. De to sidste kompetencer beror på, hvor godt vi erkender og håndterer andres følelser, opbygger relationer og arbejder i komplekse sociale systemer. Det at forstå andre giver os mulighed for at motivere andre mennesker mere effektivt og at lede grupper, teams og organisationskulturer.¹⁰⁶

Følelsesmæssig intelligente ledere har empati. De er gode til at kende og at lede sig selv og andre og opbygge stærke, tillidsfulde relationer. De er bevidste om, at følelser er smittende og at deres egne følelser er markante drivkræfter for deres medarbejders sindsstemninger og resultater. De ved, at frygt og vrede kan opildne folk på kort sigt, men at den slags følelser hurtigt kan give bagslag og gøre folk ukoncentrerede, nervøse og ineffektive. Empatiske ledere aflæser mennesker, grupper og organisationskulturer præcist og opbygger varige relationer. De inspirerer ved hjælp af en klar manifestation af lidenskab, engagement og en dyb omsorg for mennesker og organisationens vision. Derved bliver de årsag til, at deres omgivelser gerne vil samarbejde om at skabe en spændende fremtid. Denne type ledere giver medarbejderne mod og håb og bidrager til en optimal udvikling. Resonans gør lederen i stand til at bruge sin ekspertise til at mobilisere den kraft, der er i alle personerne, der arbejder i og omkring organisationen.¹⁰⁷

Fornyelse

Hvis man vil undgå at glide over i dissonans og blive ved med at være en energifyldt leder, kan det kun lade sig gøre via en fornyelsesproces. Personlig fornyelse ruster os bedre til at håndtere de udfordringer og ofre, der følger med lederskab. Fornyelse er baseret på tre centrale elementer:

- Omtanke
- Håb
- Medfølelse

¹⁰⁶ Boyatzis *et al* (2006, s. 40)

¹⁰⁷ Boyatzis *et al* (2006, s. 18)

Fornyelsesfasen danner grundlag for oplevelser af håb, medfølelse og omtanke overfor os selv og andre. Det dynamiske samspil mellem disse tre elementer afføder positive følelser, der gør det muligt for os at være fleksible, når vi bliver konfronteret med udfordringer. Samlet modvirker de destruktive følgevirkninger, der kommer af magtstress og hjælper ledere og de mennesker, der omgiver dem med at forny sig og at holde sig i en tilstand af fornyelse. Dermed bidrager de til at skabe resonante relationer og gode lederskaber.¹⁰⁸

Fornyelse kræver, at vi bliver ved med at være forhåbningsfulde, selv når vi er i reelle vanskeligheder. Vi skal føle ægte omsorg for de mennesker, vi leder, og vi skal opleve medfølelse og med omtanke være opmærksomme på os selv og andre mennesker på en holistisk måde.¹⁰⁹

Bæredygtig, effektivt lederskab forekommer kun, når oplevelsen af opofrelse og stress i lederskabet erstattes med oplevelsen af fornyelse. Selvom resonans medfører et effektivt lederskab, vil lederen kun være i stand til at opretholde det, hvis vedkommende bevæger sig ind og ud af fornyelse. Fornyelse sker ikke af sig selv. Man er nødt til at vågne op og se realiteterne, der er forbundet med ens dagligdag, i øjnene og bevidst gå i gang med ændringer og personlig forvandling.¹¹⁰

Vejen til fornyelse og resonans involverer en cyklisk bevægelse gennem disse erkendelser, for at man kan blive den person, man gerne vil være, og leve det liv, man gerne vil leve. Når man kaster sig ud i en proces med personlige forandringer, er det en god idé kun at vælge nogle få centrale ting, der skal arbejdes med. Det svære ved forandring er at være ærlig overfor sig selv, at betragte sig selv uden filter og indrømme, at man har behov for at ændre sig.¹¹¹

Omtanke

Definitionen på omtanke er det at være vågen, bevidst og opmærksom, både på sig selv og på verden omkring en. Omtanke gør det muligt at være opmærksom på, hvad der sker med en og

¹⁰⁸ Boyatzis *et al* (2006, s. 71-72)

¹⁰⁹ Boyatzis *et al* (2006, s. 71, 81)

¹¹⁰ Boyatzis *et al* (2006, s. 72)

¹¹¹ Boyatzis *et al* (2006, s. 95, 108)

til at bremse opofrelsessyndromet, før man hæmmes af det. Det, at have omtanke for sig selv og omgivelserne, menneskeligt såvel som miljømæssigt, skaber en evne til fornyelse.¹¹²

Mennesker, som lever med omtanke, fanger problemerne, før de bliver alvorlige, fordi de er opmærksomme på deres indre stemme, der blandt andet omfatter intuition, visdom og en analyse af omverden. De, der er bedst til det, udvikler bevidst evnen til en dyb selverkendelse, hvor de bemærker og bygger videre på forståelsen af indre oplevelser. For at kunne udvikle sin evne til at føle omtanke skal man have det godt i sit eget selskab. Det er nødvendigt, at man fokuserer på sig selv og tilbringer tid alene, foruden den tid man bruger på at lære sammen med andre. De, som træner omtanken, har en større kognitiv fleksibilitet, kreativitet og evne til problemløsning.¹¹³

Omtanke er den praktiske anvendelse af selverkendelse, selvkontrol og social bevidsthed. Udviklingen af omtanke betyder, at man udvikler følelsesmæssig intelligens. Når man har en grundig viden om sig selv, kan man træffe nogle valg med hensyn til, hvordan man reagerer på mennesker og situationer og man kan være konsistent og fremstå autentisk, som den man er. Vi har tillid til personer, som er ægte og konsistente, hvis adfærd, værdier og overbevisninger hænger sammen og hvis motiver man ikke hele tiden skal være på vagt overfor. For at udvikle evnen til at føle omtanke er det som regel nødvendigt at justere ens tankemønstre, fordi man ofte besidder nogle automatiske, vanemæssige kognitive processer, som ikke nødvendigvis tjener en bedst.¹¹⁴

Det kræver stor selvkontrol at håndtere den uundgåelige stress og magtdynamik, der er en fast bestanddel af ethvert lederskab. Omtanke kræver kontakt med andre mennesker. Man kan ikke forstå andre, hvis man ikke er i tæt kontakt med dem. Presset i lederrollen, kombineret med interne budskaber om, hvad man bør gøre, og ens forsøg på at håndtere stress, sårbarhed og usikkerhed kan få en til at lukke af og derved miste sin omtanke. For at kunne opretholde effektiviteten og bevare resonansen i sig selv og i forhold til andre er det den modsatte reaktion i forhold til at lukke af, som man skal have fat i. Ledere med større omtanke genkender ”svindlersyndromet” som det, det er, nemlig en nagende fornemmelse af, at man

¹¹² Boyatzis *et al* (2006, s. 81)

¹¹³ Boyatzis *et al* (2006, s. 117, 118)

¹¹⁴ Boyatzis *et al* (2006, s. 123)

ikke er så god, som alle andre tror. Dette gør, at usikkerheden ikke driver lederen over i dårlig adfærd. Nogle mennesker reagerer på frygten for at blive afsløret ved at udvikle en overfladisk attitude med store armbevægelser og bruger overdreven selvtillid som et skjold. Andre bygger en mur op, idet det er for farligt at lukke nogen ind.¹¹⁵

At lære omtanke betyder, at man er opmærksom på, hvordan og hvad andre mennesker tænker, føler og gør. Det giver oplysning om verden omkring dig, men det giver også oplysninger om dig selv. Omtanke gør det muligt at imødegå følgevirkningerne af opofrelsessyndromet og styrer derved personen i retning af fornyelse. Bevidsthed om jeg'et sætter en i stand til at bemærke de skadelige følgevirkninger af magtstress. Når vi er opmærksomme på os selv, kan man holde kursen, også når man er under pres.¹¹⁶

Håb

Håb og drømme er det første skridt mod skabelsen af en hvilken som helst virkelighed, selvom den måske ved første overvejelse virker uopnåelig. Den overordnede positive følelsesmæssige tone, som anslås af resonante ledere, er karakteriseret ved en fornemmelse af håb. Derfor føles det spændende og ofte sjovt at være i selskab med resonante ledere og at være en del af deres organisation. Det betyder dog ikke, at folk hele tiden føler sig lykkelige eller tilfredse i sådanne omgivelser, men de udfordres og føler sig fortrøstningsfulde med hensyn til fremtiden. De er mere åbne, kreative og interesserede i deres arbejde samt motiverede til at gøre det nødvendige for at nå et individuelt eller gruppebaseret mål.

De positive følelser har især indflydelse på vores åbenhed og kognitive fleksibilitet, evner til problemløsning, empati, villighed til at acceptere variation og udholdenhed. Positive følelser og håb giver styrke til at kunne håndtere den aktuelle virkelighed, samtidig med at ens evner bruges til at udvikle sig i retning af fremtiden. Håb er en følelsesmæssig tilstand, som ledsages af nogle klare tanker om, hvordan fremtiden kan være og hvordan man når til den.¹¹⁷

¹¹⁵ Boyatzis *et al* (2006, s. 139)

¹¹⁶ Boyatzis *et al* (2006, s. 144)

¹¹⁷ Boyatzis *et al* (2006, s. 156)

Et bud på hvad håb er, er det at have forhåbningsfulde tanker, som en kombination af tydeligt definerede mål, tro på at man kan nå målet, og samtidig opleve en følelse af velbefindende. At befinde sig i en forhåbningsfuld tilstand giver større fysiologisk og emotionel fleksibilitet samt styrker den mentale og fysiske parathed til at håndtere udfordringer. Ledere, som har et forhåbningsfuldt syn på tilværelsen, er i stand til både at skabe resonante relationer blandt deres medarbejdere og at skabe en organisation, der er spændende at arbejde i. En leder, som formidler håb og de dertil knyttede positive følelser, stimulerer den energi og kreativitet, bekymrede medarbejdere har brug for, når de skal håndtere de virkelige problemstillinger i forbindelse med resultater.¹¹⁸ Tre ting, som viser styrken, der ligger i håb:¹¹⁹

- Lederen skal have drømme og forhåbninger, men også være i kontakt med drømmene og håbene hos de mennesker, der omgiver ham eller hende.
- Lederen skal være optimistisk og tro på sin evne til at skabe forandringer.
- Lederen skal se den ønskede fremtid som realistisk og som noget, der kan lade sig gøre.

Oplevelsen af håb giver os følelsen af begejstring over fremtidsmulighederne, og vi tror generelt på, at den fremtid, vi forestiller os, er opnåelig. Håbet river os med, løfter vores humør og mobiliserer energi. Det giver os lyst til at handle og sætter os i stand til at trække på vores personlige ressourcer i bestræbelserne på at nå vores mål. Derudover er håb og de visioner, det medfører, smittende. De er effektive drivkræfter for andres adfærd. En leders forhåbningsfulde syn på tilværelsen gør det muligt for andre at se ud over de aktuelle udfordringer og få øje på morgendagens svar. Det sidste skridt i styrkelsen af den form for håb, der fører til fornyelse, er at se håbet som gennemførligt. Hvis vores drømme er for urealistiske, føler vi ikke noget håb og oplever dermed ikke fordelene forbundet med fornyelsesprocessen.¹²⁰

¹¹⁸ Boyatzis *et al* (2006, s. 153-154, 158)

¹¹⁹ Boyatzis *et al* (2006, s. 154)

¹²⁰ Boyatzis *et al* (2006, s. 83)

Medfølelse

Når vi oplever medfølelse, er vi i harmoni med de mennesker, der omgiver os. Ligesom håb er medfølelse smittende. Medfølelse er en kombination af en dyb forståelse, bekymring og en vilje til at handle på baggrund af denne bekymring, til fordel for sig selv og andre.¹²¹ Oplevelsen af medfølelse er central for fornyelse, og normer for medfølelse fører til et resonant klima og resultater. Definition på medfølelse som bestående af tre komponenter:¹²²

- Forståelse og empati for andres følelser og oplevelser
- Omsorg for andre
- Handling på baggrund af forståelse, omsorg og empati

Resonante relationer kræver, at folk kender hinanden. For at kunne være resonante i forhold til andre, er man nødt til at være pejlet ind på dem på en dybere måde end blot at have en mental model eller en intellektuel indsigt i forhold til den anden part. Når man er i harmoni med andre, involverer det, at man føler omsorg for dem og det er det, der fremkalder medfølelse. Man føler nysgerrighed, respekt og ægte empati. Når vi er åbne over for andre, kan vi se svære tider i øjnene med kreativitet og fleksibilitet. Empati hjælper os med at få tingene gjort samt at håndtere den magtstress og de ofre, der følger med lederskab. For at kunne være empatiske skal vi begynde med at være nysgerrige med hensyn til andre mennesker og deres oplevelser i ønsket om at være i kontakt med andre og at opfylde deres behov.¹²³

Mange eksempler på dårlig kommunikation skyldes en mindsket evne til at opfatte de oplysninger, der kommer fra andre, fordi man er hæmmet af fordomme. I yderste konsekvens kan en sådan hæmmet relation være styret af fordomme og stereotyper, uden at der egentlig kommunikeres nogle oplysninger mellem folk, og uden at der er tale om ægte kontakt og forståelse. Effektive ledere er i stand til at lægge deres automatiske bedømmelser fra sig og arbejde på at forstå andre uden filter. Effektive ledere føler tilstrækkelig stor omsorg til at ville lære noget om andre mennesker, føle, hvad de føler, og se verden på den måde, de ser den. Ledere kan bidrage til oparbejdelsen af en kultur med medfølelse på mange måder,

¹²¹ Boyatzis *et al* (2006, s. 85)

¹²² Boyatzis *et al* (2006, s. 179)

¹²³ Boyatzis *et al* (2006, s. 178)

hvoraf den ene består i at oparbejde medfølelse ved selv at være foregangsmand. En anden måde er at udforme en vision, hvor medfølelse optræder som en central læresætning.¹²⁴

¹²⁴ Boyatzis *et al* (2006, s. 178-179)

5 Integration af teorier

For at kunne integrere de fem teorier er jeg nødsaget til at finde en fælles betegnelse for de deltagende persontyper. Da integrationen skal bruges i forbindelse med analyse af empirien og derved sættes i forhold til korprøver, tager jeg udgangspunkt i de deltagende personer til en korprøve, nemlig korleder og korsangere. Den fælles betegnelse skal kunne overføres hertil. Teorierne benytter sig af betegnelserne underviser, pædagog og leder samt elev og medarbejder. Underviseren, pædagogen og lederen har alle det til fælles, at de er fagpersoner inden for hver deres område. Det samme gælder for korlederen. Derfor vælger jeg at benytte betegnelsen fagperson. Til en korprøve sker der en læring hos korsangerne, men de er ikke deciderede elever. Betegnelsen elev giver et forkert indtryk af forholdet mellem korleder og korsanger. Der er en stor statusforskel mellem underviser og elev, hvilket ikke nødvendigvis er at finde mellem korleder og korsanger. Derfor vælger jeg i integrationen at benytte betegnelsen deltager. Betegnelsen deltager forhindrer nemlig ikke, at der stadig kan finde en læring sted.

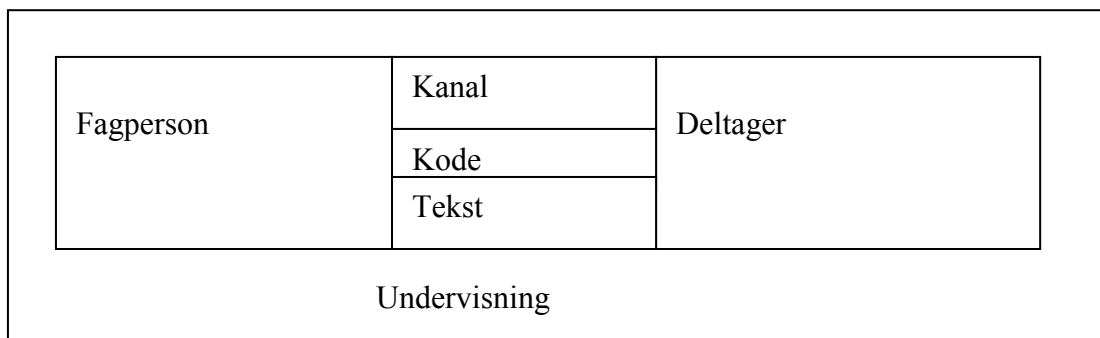
Det er ikke kun persontyperne, der skal have en fælles betegnelse. Korlederens arbejde består til dels i at videreformidle viden til korsangerne under en korprøve. Jeg anvender betegnelsen undervisning til beskrivelse af den proces, hvor i korsangerens læring foregår. Det vil sige, at i integrationen af teorierne formidler fagpersonen viden gennem undervisning til deltagerne. Der sker en indre udvikling hos korsangerne som følge af korlederens formidling af viden. Denne udvikling betegner jeg som læring. Derfor benytter jeg mig af betegnelsen læring som beskrivelse for deltagerens udvikling.

Integrationen udformes med henblik på, at en korleder skal kunne benytte den i tilknytning til interaktion mellem korleder og korsangere i forbindelse med korprøver. Derfor tager integrationen udgangspunkt i, hvordan fagpersonen kan samle og benytte de forskellige teorier i stedet for at have fokus på deltagerne i interaktionen. Når jeg i underparametrene omtaler ydre og indre, skal disse forstås i forhold til fagpersonen.

Diskussion

Kommunikation og forståelse

Under en interaktion mellem fagperson og deltager vil der altid foregå en kommunikation. Alrø & Kristiansens (1988, s. 20) model viser, hvordan interaktionen mellem fagperson og deltager finder sted.



Grundlæggende foregår kommunikationen mellem fagperson og deltager ved hjælp af to kanaler, verbalt og nonverbalt. Kommunikation kræver en forståelse mellem de interagerende. Derfor skal der, som Alrø & Kristiansen (1988, s. 20) beskriver, eksistere fælles regler og konventioner mellem de interagerende for at kommunikation kan foregå, ellers risikerer man en dårlig kommunikation. Boyatzis *et al* (2006, s. 139, 178) forholder sig kun perifert til emnet, men siger dog, at resonante relationer kræver, at folk kender hinanden. For at kunne være resonante i forhold til andre, er man nødt til at være pejlet ind på dem på en dybere måde end blot at have en mental model eller en intellektuel indsigt i forhold til den anden part. At kende hinanden på et dybere niveau kræver en indsigt i hinandens sociale og kulturelle signaler samt nogle fælles regler og konventioner. Bourdieus habitus-begreb¹²⁵ kan til dels forklare denne indsigt. Menneskers sociale og kulturelle signaler dannes gennem deres opvækst. Mennesker, der vokser op under nogenlunde enslydende vilkår og indstillinger til livet, har flere erfaringsformer til fælles. Disse fællesheder gør, at parterne opnår en vis forståelse for hinanden. Det giver dem også værktøjer til at afkode modtagne budskaber, både de bevidste såvel som de ubevidste signaler. En lettelse af forståelsen af sendte signaler, vil derfor kunne lette kommunikationen mellem fagperson og deltagere. Men stadig kan det ikke sikre, at deltagerne opfatter budskabet i overensstemmelse med senderens hensigt. Ifølge

¹²⁵ Fredens & Kirk (2001, s. 22), Jerlang (2004, s. 76-77)

Rasmussen (1999, s. 137) kan fagpersonen ikke vide sig sikker på, at deltagerne opfatter budskabet som ønsket. Det skyldes, at fagpersonen ikke kan overføre et ønsket budskab til deltageren i form af verbal eller nonverbal kommunikation. Fagpersonen kan kun håbe på, at deltageren kan forstå betydningen af det sendte budskab i forhold til fagpersonens intention. Deltageren skaber nemlig sin egen forståelse af det modtagne budskab ud fra egne erfaringer.

Ydre

I undervisningssituationen spiller følelser en væsentlig rolle. Det gælder både i samspillet, kommunikationen og fællesskabet mellem fagperson og deltagere samt deltagerne indbyrdes. Ifølge Stilladseringbegrebet¹²⁶ skal fagpersonen være empatisk og indfølelse. Han/hun skal være opmærksom på deltagerens følelser, udtryk og reaktioner. Empati vægtes højt hos Boyatzis *et al* (2006, s. 18), idet den handler om at forstå sig selv og andre. Betydningen af empati er ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 41) det at have en fornemmelse af andres følelser, forståelse for deres synspunkter og en ægte og aktiv interesse i deres bekymringer. Boyatzis *et al* (2006) kommenterer ikke, hvorledes fagpersonen kan opnå empati for deltagerne. Ifølge Rasmussen (1999, s. 139) kan det ikke lade sig gøre at føle, hvad andre føler; empati er så at sige ikkeeksisterende. Derimod er det et spørgsmål om at aflæse sendte signaler. Vil en fagperson forstå en deltager, må han/hun altså kommunikere med vedkommende, eftersom det er den eneste mulighed for fagpersonen at få kendskab til deltagerens tanker, følelser og motiver. Fagpersonens forståelse af deltageren vil dog ifølge Rasmussen altid konstrueres ud fra hans/hendes egne erkendelser og erfaringer.

Relationen mellem fagperson og deltager er betydningsfuld – både i forhold til fællesskabet mellem fagperson og deltager og i forhold til fællesskabet mellem deltagerne indbyrdes. Fællesskabet er vigtigt for både læringsteoriene og ledelsesteorien. Som Boyatzis *et al* (2006, s. 40) kommer ind på, giver det at forstå andre mulighed for at motivere og lede mennesker mere effektivt. I et fællesskab opstår der en vis forståelse for andre mennesker. Denne forståelse kan en fagperson benytte sig af i forhold til motivation af deltagernes læring. Fællesskabet findes og opstår kun gennem kommunikation mellem de enkelte parter i fællesskabet. Hansen & Nielsen (1999, s. 9) og Laursen (2004, s. 218) kommenterer ikke

¹²⁶ Hansen (1999, s. 109)

denne kommunikation, men benytter sig dog af ord som samspil og vejledning. Samspil og vejledning forekommer kun gennem interaktion i form af verbal og nonverbal kommunikation, så indirekte berører de også fællesskabet. Ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 139) kan en fagperson ikke forstå deltagerne, hvis han/hun ikke er i kontakt med dem. Som fagperson er man nødt til at føre en dialog med deltagerne for at opnå en forståelse for dem. For hvis man ikke forstår hinanden, er det svært at holde liv i fællesskabsfølelsen. Det betyder, at en fagperson skal kommunikere med deltagerne for at kunne motivere og vejlede dem gennem undervisningen, da han/hun derved opnår en forståelse for deltagerne. På det grundlag bliver fagpersonen i stand til at hjælpe/støtte deltagerne i deres tilegnelse af viden.

I tilknytning til fagpersonens forhold til deltagerne nævner Boyatzis *et al* (2006, s. 41) følelsesmæssig intelligens, som en egenskab fagpersoner kan besidde. I forhold til fagpersonens ydre omhandler denne intelligens fagpersonens erkendelse og håndtering af andre menneskers følelser. Gardners interpersonelle intelligens kan sammenlignes med Boyatzis *et al*'s (2006) intelligens. Den interpersonelle intelligens handler om deltagerens evner i forhold til andre. Disse evner kan også ses ud fra fagpersonens person. Gardner (1999a, s. 39-41) og Armstrong (2003, s. 11) går ikke så dybt ned i forklaringen af denne intelligens. Den forklares kun i forhold til én selv som person og ikke ud fra, hvordan deltageren i praksis kan håndtere relationerne til andre. Derfor stiller jeg kun den interpersonelle intelligens overfor social bevidsthed hos den følelsesmæssige intelligens og ikke overfor håndteringen af relationer.

Ydre	
Social bevidsthed	Interpersonel intelligens
<ul style="list-style-type: none"> • Empati • Organisatorisk bevidsthed • Service 	<ul style="list-style-type: none"> • Evnen til at forstå andre mennesker og at kunne opfange deres forskelligheder • Opfatte, bearbejde og forholde sig til andre menneskers adfærd, motivationer og intentioner

Figur 1: Social bevidsthed sat over for den interpersonelle intelligens.

Den sociale bevidsthed har som første punkt begrebet empati, som er det at have en fornemmelse af andres følelser, forståelse for deres synspunkter og en ægte og aktiv interesse i deres bekymringer. Den har lighed til den interpersonelle intelligens's første punkt, der er evnen til at forstå andre mennesker og at kunne opfange deres forskelligheder. Betydningen af forståelse er ifølge Hansen *et al* (2006, s. 146) empati. Det betyder, at evnen til at forstå andre, er at have empati for andre. Derved kan man også opfange andres forskelligheder. Forskelligheder inkluderer menneskers individuelle synspunkter, men det dækker også deres generelle forskelle. Boyatzis *et al* (2006) taler ikke om personers generelle forskelligheder. Boyatzis *et al* (2006, s. 41) beskæftiger sig kun med menneskers synspunkter og følelser. Hvis man har en forståelse for andres synspunkter, vil jeg mene, at man også må besidde en bevidsthed om, at disse synspunkter kan være forskellige, idet mennesker er forskellige.

Den interpersonelle intelligens beskæftiger sig ikke med området organisatorisk bevidsthed som findes under den følelsesmæssige intelligens. Ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 41) omhandler organisatorisk bevidsthed evnen til at aflæse strømninger, beslutningsnetværk og politiske tendenser på organisationsniveau. Alt sammen områder der er tiltænkt ledelse af virksomhed eller lignende, men den må også kunne overføres til en fagpersons undervisning. I denne sammenhæng vil det så ikke nødvendigvis være de politiske tendenser og andre virksomhedsrelaterede strømninger og beslutninger, der skal aflæses, men tendenser og strømninger inden for fagpersonens område. Ifølge Hansen *et al* (2006, s. 55) defineres begrebet bevidsthed som opmærksomhed overfor omgivelser, egne indre tilstande og egen tænkning. Bevidstheden antages ud over de nævnte funktioner at have en samlende og organiserende funktion. Det vil sige, at fagpersonen skal holde styr på omgivelserne, egne indre tilstande og egen tænkning og sørge for, at alle delene kan virke sammen i en helhed. En fagperson skal i forbindelse med undervisning være opmærksom på deltagerne, de krav der udefra stilles til undervisningen og generelt de omgivelser, som undervisningen foregår i samt fagpersonens egne følelser og tankevirksomhed. Disse dele skal fagpersonen under interaktion med deltagerne forene til en helhed.

Det tredje punkt i den sociale bevidsthed er service. Betydningen for service er ifølge Boyatzis *et al* (2004, s. 103) erkendelse og opfyldelse af medarbejderes, klienters og kunders

behov. Dette begreb er set ud fra fagpersonen i forhold til, hvordan han/hun kan opfylde behovet hos de personer, som han/hun omgiver sig med på arbejdet. Begrebet service står ifølge Hansen *et al* (2006, s. 420) for ansattes indsats i tæt samspil med modtageren, ledelse der satser på motivation, skabelse af engagement og opbygning af korpsånd og ansvarsbevidsthed, serviceyderens evne til at lytte til servicemodtageren, ledelsens tro på decentralisering og ansvarsbevidsthed hos de ansatte. Dette stemmer godt overens med Boyatzis *et al*'s (2006, s. 41) forklaring af begrebet. Det beskriver hvilke behov, der skal erkendes og opfyldes. Armstrong (2003, s. 11) og Gardner (1999a, s. 40) taler om at opfatte, bearbejde og forholde sig til andre menneskers adfærd, motivationer og intentioner. Selv om service handler om ledelses- og organisationsforhold, har den visse ligheder med Armstrong (2003, s. 11) og Gardner (1999a, s. 40). For at kunne erkende og opfylde servicemodtagerens (deltagerens) behov skal fagpersonen være i stand til at opfatte, bearbejde og forholde sig til ham/hende. Med en viden om deres adfærd, motivationer og intentioner kan fagpersonen bedre korrigere servicen, så den passer til deltagernes behov.

Et signal, som mennesker er meget bevidst om, er påklædningen. Ifølge Argyle (1988, s. 233) bruges påklædningen til at sende information og til at manipulere med andre menneskers opfattelse af én som person ud fra deres indtryk. Den bruges også til at identificere menneskers tilhørsforhold og skabe grupperinger, idet mennesker ofte klæder sig, så de passer ind i fællesskabet og ikke virker provokerende eller stødende på andre mennesker.¹²⁷ De sociale rammer inden for en kultur kan ifølge Alrø & Kristiansen (1988, s. 20) have betydning for de nonverbale signalers mening. Mange dårlige eksempler på kommunikation skyldes ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 178-179), at man som modtager af signaler er præget af fordomme. Disse fordomme mindsker evnen til at opfatte budskabet, som sendes fra de andre involverede i kommunikationen. For ikke at virke provokerende eller stødende på deltagerne og derved medvirke til en dårlig kommunikation skal en fagperson være bevidst omkring sin påklædning. Den skal passe ind i gruppens normer.

¹²⁷ Dimpleby & Burton (1998, s. 47) og Argyle (1988, s. 237-238)

Indre

Det er ikke kun det ydre, som er vigtigt for en fagperson at være bevidst om. Ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 36) smittes mennesker af andres følelser og især følelser fra personer, de er meget bevidste om. Deltagere er som regel meget bevidste omkring fagpersonen, idet vedkommende har en større viden inden for det pågældende læringsfelt. Det betyder ud fra Boyatzis *et al* (2006), at en fagperson er nødsaget til at være bevidst omkring egne følelser, hvis ikke han/hun skal videregive negative og demotiverende følelser i forhold til deltageres læring, da det kan påvirke deres sindsstemninger og resultater. Argyle (1988, s. 257-258) er enig med Boyatzis *et al* (2006) i, at man som fagperson skal være opmærksom på de følelser, man sender. Argyle (1988) siger, at fagpersonen ikke blot skal være bevidst omkring udsendelsen af følelsesmæssige signaler, men at han/hun også skal kunne hæmme/skjule sine negative følelser og attituder. Boyatzis *et al* (2006, s. 35) siger, at vi ved hjælp af vores krop sender ubevidste signaler om vores egentlige følelser. Men de kommer ikke nærmere ind på hvilke signaler, det drejer sig om. Interpersonel kommunikation kan supplere Boyatzis *et al* (2006), idet den beskæftiger sig med de bevidste og ubevidste signaler, der sendes under interaktion. Argyle (1988, s. 161, 188) og Pease (2007, s. 92) angiver, at kommunikationen mellem de involverede personer ofte foregår ubevidst ved hjælp af kropssproget, som fx ansigtet, kroppen og stemmen. Alle mennesker har til tider behov for bevidst at kunne skjule følelser og udtryk. Hvad man ofte ikke er bevidst om, er at ens sande følelser ubevidst vil blive vist gennem andre kanaler. Så hvis en fagperson fx skjuler signaler i ansigtet eller stemmen, kan disse signaler i stedet for ubevidst blive sendt fx gennem hænderne. Ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 41) skal fagpersonen være i besiddelse af selvkontrol, hvilket betyder, at han/hun ud over at være bevidst omkring udsendelsen af negative følelser og attituder også skal være i besiddelse af kontrol over sine følelser og udtryk. En fagperson kan ofte ikke tillade sig at sende negative signaler i forbindelse med sit arbejde. Han/hun er nødt til at kunne kontrollere sit udtryk og have forstand på at manipulere med det. En kontrol over signalerne, som sendes til deltagerne, bidrager til deres opfattelse af fagpersonens transparens. Boyatzis *et al* (2006, s. 41) omtaler transparens som en del af selvkontrollen i den følelsesmæssige intelligens. Fagpersonen skal overfor deltagerne fremstå som ærlig, troværdig og kunne udvise integritet i undervisningen. Dette besværliggøres, hvis deltagerne kan aflæse modstridende signaler hos fagpersonen. Det betyder, at selv om fagpersonen måske har en dårlig dag og hellere vil være et andet sted, så skal han/hun ikke lade sig mærke

af det i undervisningen. Fagpersonen skal altså kunne sende signaler, så han/hun ikke afslører de egentlige følelser, hvis disse vil have en negativ effekt på deltagerne. Det er dog ikke kun de negative følelser, der smitter. Ligesom en fagperson kan lære at hæmme signaler, kan han/hun lære bevidst at fremkalde positive signaler fx gennem smil.

Den følelsesmæssige intelligens hos Boyatzis *et al* (2006, s. 41) omhandler personlige kompetencer og kan derfor sættes overfor den intrapersonelle intelligens hos Gardner (1999a, s. 41-43) og Armstrong (2003, s. 11). Det er dog kun selverkendelse hos den følelsesmæssige intelligens, som kan relateres til den intrapersonelle intelligens. Selvkontrol hos den følelsesmæssige intelligens handler også om personlige kompetencer, men i modsætning til intrapersonel intelligens har den udgangspunkt i, hvordan fagpersonen vil kunne benytte de personlige kompetencer i forhold til undervisningssituationen. Dette beskæftiger den intrapersonelle intelligens sig ikke med.

Indre	
Selverkendelse	Intrapersonel intelligens
<ul style="list-style-type: none"> • Følelsesmæssig selverkendelse • Selvvurdering • Selvtillid 	<ul style="list-style-type: none"> • Danne sig et præcist og sandfærdigt billede af sig selv. Indsigt i egne tilstande og følelser • Selvforståelse • Selvværd

Figur 2: Selverkendelse sat over for den intrapersonelle intelligens.

Betydningen af følelsesmæssig selverkendelse er evnen til at aflæse egne følelser og erkende deres virkning og at lytte til egne fornemmelser, når der skal træffes beslutninger. Både Boyatzis *et al* (2006), Gardner (1999a) og Armstrong (2003) er enige om, at man skal have en forståelse/erkendelse af egne følelser. Gardner (1999a, s. 42) og Armstrong (2003, s. 11) nævner også tilstande. Tilstande betegner både det fysiske og det psykiske aspekt hos mennesket. Et kendskab til egne følelser giver derved intuitivt et kendskab til den psykiske tilstand. Den fysiske tilstand kræver derimod en bevidstgørelse af mere ydre dimensioner som fx muskuløs/splejset skikkelse eller laset/nydelig påklædning. Boyatzis *et al* (2006, s. 41) tilføjer, at man skal benytte sine fornemmelser under valg af beslutninger. Boyatzis *et al* (2006) udgangspunkt drejer sig om, hvordan man ud fra en indsigt i sig selv kan lede andre.

Boyatzis *et al* (2006) beskriver, hvordan fagpersonen kan bruge sin indsigt i egne følelser i forhold til det at lede. Den intrapersonelle intelligens handler kun om deltageren og har derfor ikke behov for at begrunde, hvordan indsigten kan benyttes i forhold til andre.

Boyatzis *et al* (2006, s. 41) taler om selvvurdering og selvtillid, mens Armstrong (2003, s. 11) benytter sig af begreberne selvværd og selvforståelse. Ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 41) betyder selvvurdering erkendelse af egne styrker og begrænsninger. Hansen *et al* (2006, s. 417) har en lidt grundigere beskrivelse af begrebet selvvurdering. Han siger, at selvvurdering er en vurdering af egne egenskaber, færdigheder, præstationer og social fremtræden med mere i relation til oplevede krav og forventninger. Ifølge Hansen *et al* (2006, s. 417) står begrebet for individets almene selvvurdering. Selvtillid er ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 41) en sund fornemmelse af eget selvværd og evner. Begrebet selvværd er ifølge Hansen *et al* (2006, s. 417) en følelse og oplevelse af at være værdsat, som den man er og at have ret til at være, den man er. Selvværd udvikles gennem andres ubetingede værdsættelse af personen, således som denne er. Det betyder, at Armstrongs (2003, s. 11) begreb selvværd er en del af begrebet selvtillid. Forskellen på de to begreber består i, at selvværd ikke omhandler evner. Idet selvværd er en del af selvtillid, så må selvværd ifølge Boyatzis *et al* (2006) også være en del af selvvurdering, nemlig den del af selvvurdering der siger, at social fremtræden i relation til oplevede krav og forventninger kan forbindes til selvværd. Den sociale fremtræden er foruden krav og forventninger afhængig af andre menneskers meninger og opfattelser af ens person. Som individ i et fællesskab vurderer vi os selv ud fra andre. Personer, som vi ikke har en tilknytning til eller et fællesskab med, har ikke betydning for selvet, idet de ikke indgår i en kommunikation, hvor de kan påvirke selvet. At føle sig værdsat af andre, sker ved at andre mennesker har positive meninger og opfattelser af ens person, som bliver opfanget gennem interaktion. Hvis man ikke føler sig værdsat af fællesskabet, går det ud over ens selvværd. Relationen til andre mennesker har derfor ifølge begge teorier betydning for individets vurdering af sig selv. Det vil sige, at begreberne selvvurdering, selvtillid og selvværd kan samles under et, nemlig under begrebet selvvurdering. Forståelse betyder ifølge Hansen *et al* (2006, s. 146) en erkendelse af sammenhænge og årsagsforhold. Begrebet selvforståelse kan derfor forklares som erkendelse af sammenhænge og årsagsforhold, som sker inde i selvet. Selvforståelse har på sin vis en sammenhæng med selvvurdering, men den adskiller sig dog samtidigt her fra. Erkendelse af sammenhænge og årsagsforhold i selvet sker blandt andet på

baggrund af en vurdering af selvet. Ud fra denne vurdering foretager selvet en erkendelse af, hvorfor det står til med selvet, som det nu engang gør. Selvforståelse har derved også tilknytning til de to teoriers område om følelsesmæssig erkendelse og indsigt i egne tilstande og følelser. Ifølge den følelsesmæssige intelligens og den intrapersonelle intelligens skal en fagperson under interaktion med deltagere være i stand til at vurdere selvet og erkende sammenhænge og årsagsforhold for der ud fra at træffe beslutninger og lede deltagerne.

Undervisning

Ydre

I undervisning skal fagpersonen videregive viden til de enkelte deltagere. Ifølge Hansen og Nielsen (1999, s. 9) foregår denne videregivelse af viden i form af støtte ved, at fagpersonen støtter og udfordrer deltageren undervejs i læringsprocessen. Støtten afhænger af deltagerens behov og skal kun gives, så længe han/hun har behov for det. I takt med at deltageren udvikler sig mindskes støtten gradvist, indtil deltageren selv kan håndtere viden inden for det gældende område. Støtten flyttes dernæst til et andet område, hvor der er brug for den. Gardner (1999a, s. 45-46) tegner et positivt billede af undervisning med en fagperson, der støtter og motiverer deltagerne ved at tage hensyn til deres personligheder. Disse personligheder skal ses ud fra deltagerens færdigheder indenfor de forskellige intelligenser. Intelligenserne kan benyttes i et forsøg på at finde ud af, om måden, man som fagperson benytter sig af i videregivelsen af viden, er den optimale i forhold til målet. Tanken med intelligenserne er at bevidstgøre fagpersonen i, at deltagere er forskellige og at de derfor lærer på forskellig vis. Opdelingen af intelligenser samt de fem tilgange er med til at understrege de forskellige måder, man kan gribe undervisning an på. Hvor støtten hos Hansen & Nielsen (1999, s. 9) afhænger af deltagerens behov, så er fagpersonens støtte hos Gardner (1999a, s. 46) rettet mod, hvilke færdigheder deltagerne lærer bedst ved. På basis af Hansen & Nielsen (1999, s. 9) og Gardner (1999a, s. 46) skal en fagperson som led i sin videregivelse af viden støtte deltagerne ud fra hver deres behov for hjælp under læring, samtidig skal denne støtte finde sted under hensyntagen til, hvordan deltagerne lærer bedst. Men da deltagere er forskellige, skal fagpersonen også være opmærksom på, at støtten skal variere, især i forbindelse med holdundervisning så flest mulige får gavn af den.

Gardner (1997, s. 206) og Laursen (2004, s. 211) foreslår fem tilgange, man som fagperson kan benytte i forhold til deltagerens læring og udvikling. Læringen kan foregå narrativt, logisk-kvantitativ, grundlagsorienteret, æstetisk eller empirisk. Disse tilgange skal ses som måder at få integreret De mange intelligenser i undervisningssammenhænge. Fagpersonen skal være bevidst om de forskellige tilgange, der kan benyttes i forbindelse med undervisning. Ved at benytte forskellige tilgange i forhold til deltagerens læring kan fagpersonen sikre en aneligere grad af forståelse hos den enkelte deltager, samt derved tage højde for i undervisningen at deltagerne har behov for forskellige lærerstrategier i forbindelse med deres udvikling.

Hansens (1999, 107-113) fire rettetheder er en opstilling af områder, hvor deltageren har brug for støtte og udvikling. Rettethederne skal ses ud fra, hvordan en ude fra kommende person kan hjælpe deltagerens udvikling inden for de fire områder. Disse rettetheder kan sammenstilles med interpersonel intelligens og intrapersonel intelligens fra Gardners (1999a, s. 33-43) syv intelligenser. De syv intelligenser er forskellige områder, indenfor hvilke deltageren kan udvikle sine færdigheder og viden. Hansen (1999) og Gardner (1999a) har hver deres fokus. Hvor interpersonel intelligens og intrapersonel intelligens hos Gardner (1999, s. 39-43) tager udgangspunkt i deltageren, så har Hansens (1999, s. 108-113) rettetheder en synsvinkel set ud fra fagpersonen. Rettetheden mod selvhævdelse og selvfremstilling handler om deltagerens person, men modsat intrapersonel intelligens er det ikke deltagerens indsigt og forståelse for sin egen person, det handler om, derimod fagpersonens forståelse for deltagerens personlighed. Så ud fra denne rettethed skal fagpersonen have en forståelse for deltagerens personlighed i dennes udvikling af selvet. Rettetheden mod betydningsdannelse handler om det ydre, det vil sige deltagerens relation til omverden. Denne rettethed er overordnet svarende til den interpersonelle intelligens, da denne også handler om menneskers relation til andre. Rettetheden kan benyttes til en bevidstgørelse af fagpersonen omkring hans/hendes betydning for deltageren i dennes læringsproces. Rettetheden mod samhørighed handler om deltagerens sociale relationer og følelsen af at høre til et sted. Denne rettethed kan ikke direkte sammenstilles med nogle af intelligenserne, men den har dog det sociale aspekt til fælles med interpersonel intelligens. Fagpersonen skal være bevidst om at deltagerens sociale relationer og fællesskabsfølelse har betydning for dennes læring. Derfor skal fagpersonen også sørge for en god fællesskabsfølelse i interaktionen, så

deltagerens læringsproces styrkes. Interpersonel intelligens handler dog mere om, hvordan deltageren forholder sig til og aflæser andre, end den handler om deltagerens behov for at føle, at han/hun hører til i et fællesskab. Den sidste rettethed, rettetheden mod mestring, handler om, hvordan deltageren kan udvikle sig, så han/hun bliver i stand til at forholde sig kritisk til de andre rettetheder og bliver i stand til at omsætte erkendelse til praksis. Fagpersonen skal med andre ord udfordre og støtte deltagerne i deres læring på et passende niveau, så deltagerne ikke taber modet. Det er vigtigt, at fagpersonen giver deltagerne psykologisk ilt inden for de fire rettetheder. Behovet kan dog variere fra deltager til deltager. For at kunne give den rette form for støtte skal fagpersonen have en forståelse for deltagerens personlighed i dennes udvikling af selvet, samtidig skal han/hun også udfordre og støtte deltageren i dennes læring på et passende niveau. Fagpersonen skal være bevidst omkring sin betydning for deltagerens læringsproces og skal medvirke til, at der i interaktionen er en god fællesskabsfølelse.

Indre

Både Hansen & Nielsen (1999, s. 28) og Gardner (1999a, s. 45-46) pointerer, at fagpersonen skal være opmærksom på deltageren for at finde den bedste måde, hvorpå deltageren kan tilegne sig viden og udvikle sig. Men af Stilladseringsbegrebet og teorien om De mange intelligenser er det kun Armstrong (2003, s. 25), der tager udgangspunkt i fagpersonens person. Han siger, at det ikke er nok kun at være bevidst om deltageren, men som fagperson skal man også være bevidst omkring sin egen måde at undervise på og hvilke metoder, man benytter sig af. Armstrong (2003, s. 25) understreger også, at måden, der undervises på, ofte vil have tilknytning til de intelligenser, som er bedst udviklet hos fagpersonen selv. Denne bevidsthed omkring sig selv og andre eller manglen heraf er noget af det, som Dimbleby & Burton (1998) og Argyle (1988) beskæftiger sig en del med. Undervisning sker jo i form af kommunikation mellem deltager og fagperson. Under enhver form for kommunikation udsendes der bevidste og ubevidste signaler. Ved at blive bevidst omkring de ubevidste signaler kan man forbedre kommunikationen og derved også undervisningen. Armstrong (2003, s. 25), Dimbleby & Burton (1998) og Argyle (1988) taler dog om to forskellige slags ubevidstheder. Hos Armstrong (2003, s. 25) handler det om fremgangsmåden af undervisningen, det vil sige om, hvorvidt der benyttes alsidige metoder eller om det er samme metode, der anvendes hver gang, måske fordi den er tryk. Hos Dimbleby & Burton (1998, s.

44) og Argyle (1988, s. 78, 140, 150, 257-258) handler det mere om de personlige signaler, som fagpersonen udsender. Siden både Dimbleby & Burton (1998), Argyle (1988) og Armstrong (2003) omtaler det at blive bevidst om det ubevidste, kan de støtte hinanden i deres budskab. Som fagperson skal man være bevidst både om metodevalget af undervisningen og udstråling, væremåde og optræden i undervisningssituationen.

Læring

En vigtig del af vores tilværelse er knyttet til det at skabe og bevare sociale relationer. Ifølge Hansen (1999, s. 111) skyldes dette et behov for at føle sig værdsat og på lige fod med andre. Vi har behov for at føle, at vi hører til et sted. Derfor er det også, at Hansen & Nielsen (1999, s. 9) gør gældende, at læring er socialt betinget. Det vil sige, for at kunne lære skal læringen foregå i samspil med andre. Det kan ske i interaktion mellem deltager og fagperson eller ved holdundervisning. Ved frivillig holdundervisning er alle deltagere der af samme grund. De er der for at lære. Dette skaber en samhørighed mellem dem. Ofte er de der også på lige fod med de andre, idet de har valgt efter interesse samt et undervisningsniveau, der svarer til deres ståsted. Blot det, at de er der med samme mål for øje, er med til at danne et fællesskab mellem dem. Derudover kan de være nok så forskellige. Ifølge Laursen (2004, s. 209-210) sker læring og udvikling af intelligenser kun i sammenhæng med andre. Det er omgivelserne, kulturen og samfundet, der påvirker deltageren. Men Laursen (2004) har ikke fokus på interaktionen mellem fagperson og deltager. Mens Hansen (1999, s. 111) og Hansen & Nielsen (1999, s. 9) tager udgangspunkt i fællesskabet, er fokuset hos Laursen (2004, s. 218) på deltageren. Han nævner dog, at viden tilegnes bedst under vejledning af en anden person. Derfor må Laursen også have udgangspunkt i det sociale fællesskab, dog uden at han koncentrerer sig her om.

Viden formidles ifølge Hansen & Nielsen (1999, s. 30) gennem fælles deltagelse i de samme aktiviteter. Hansen (1999, s. 111) mener, at deltageren lærer gennem støtte blandt andet i form af relationer til et forbillede og i et socialt fællesskab. Dette er helt i Deweys og progressivismens ånd, hvor læringen sker i et socialt forum og deltageren er nødt til at deltage aktivt i læringsprocessen for at opnå en udvikling. Stilladseringsbegrebet afviger dog på et punkt. Det kommer ikke ind på, at deltageren lærer ved hjælp af de personlige erfaringer, som han/hun opnår gennem aktiv deltagelse i undervisningen. Laursen (2004, s. 208) siger

derimod netop, at en deltager udvikler sin viden gennem bearbejdning af personlige erfaringer. Jeg tror, at Hansen & Nielsen (1999, s. 30) er enige med Laursen (2004, s. 208) i, at deltageren udvikler sig gennem egne erfaringer, men Hansen & Nielsen (1999) går ikke i dybden med, hvordan støtten fungerer, når deltageren udvikler sig. For mig at se sker støtten i overensstemmelse med Laursens (2004, s. 208) personlige erfaringer ved, at fagpersonen støtter deltageren i dennes erfaringer og kan hjælpe deltageren i dennes bearbejdning heraf. Selvom læring er socialt betinget, siger Hansen & Nielsen (1999, s. 31), at det er deltageren selv, der skal aktivere den støtte, som fagpersonen tilbyder. Denne aktivering, vil jeg påstå, kan kun ske, ved at deltageren gør sig personlige erfaringer under sin læring. Fagpersonen kan med sin støtte hjælpe deltageren i sin erkendelse af, hvad der sker. Han/hun kan tydeliggøre, hvorfor det ikke gik, som det skulle eller bekræfte deltageren i de opnåede positive resultater. Laursen (2004) beskriver dog ikke, om deltageren skal have en bevidsthed for målet med tilegnelsen af den pågældende viden. Hvis deltageren ikke har en ide om, hvad det er, han/hun skal lære – hvad målet med tilegnelsen af viden er – er det ifølge Hansen & Nielsen (1999) ikke sikkert, at deltageren når frem til det ønskede resultat. Derfor er det fagpersonens opgave at lede deltageren den rigtige vej gennem hans/hendes bearbejdning af personlige erfaringer.

Ifølge Hansen & Nielsen (1999, s. 28) skal fagpersonen have en stor faglig viden for at kunne undervise inden for et område. Derudover skal han/hun være i besiddelse af en fornemmelse for den enkelte deltagers evner, færdigheder og kunnen inden for håndteringen af læreprocessen. Boyatzis *et al* (2006, s. 18) gør gældende, at gode fagpersoner besidder følelsesmæssig intelligens. Området social bevidsthed inden for denne intelligens kan jævnføres med at have en fornemmelse for den enkelte deltager hos Hansen & Nielsen (1999, s. 28). Social bevidsthed omhandler det at have en fornemmelse, forståelse og interesse for andre og være i stand til at erkende og opfylde deres behov. Boyatzis *et al* (2006) og Hansen & Nielsen (1999) er enige i, at fagpersonen skal være opmærksom på deltageren, så han/hun derved kan undervise og tilrettelægge undervisningen efter deltagerens evner og behov.

Laursen (2004, s. 211-212) gør meget ud af at betone, at deltagere er forskellige og derfor også lærer forskelligt. Hansen (1999, s. 108) nævner det kort men uden nogen egentlig begrundelse. Han nævner blot, at behovet inden for de fire rettetheder er forskellig fra individ til individ. Hansen & Nielsen (1999, s. 27) omtaler, at det i holdundervisning kan være en

større udfordring at realisere stilladstænkningen end hvis det drejer sig om enkeltundervisning. Men heller ikke her nævnes det, at dette til dels skyldes, at deltagere er forskellige og derfor har forskellige behov for støtte. Armstrong (2003, s. 29) sætter ord på, hvorfor nogle af disse forskelle eksisterer. Denne forskellighed og dermed også forskelligheden i udviklingen af intelligenser afhænger af faktorer som biologiske evner, personlig historie samt kulturel og historisk baggrund. En forståelse heraf kan være behjælpelig til at tilrettelægge den rigtige undervisningsmetode for deltagernes læring.

Fagpersonen som person

Fagpersonen er ifølge Hansen (1999, s. 106) en, som deltagere skal kunne "spejle sig i". Han/hun skal være et forbillede for deltageren i dennes læring. Denne tro og tillid til fagpersonen sætter i henhold til Boyatzis *et al* (2006, s. 61) ham/hende uden for fællesskabet, idet forbilledet kan resultere i, at deltageren ser op til fagpersonen med en sådan forventning og overbevisning, at det skaber en afstand/barriere mellem dem. For deltageren betyder det ikke så meget, at der er denne barriere, idet deltageren ofte har et fællesskab med de øvrige deltagere. Men fagpersonen er ofte ene om sin post og for at leve op til deltagerens forventninger og til forbillede-rollen, kan det afskære ham/hende fra det sociale fællesskab, og han/hun kan få en følelse af ikke at høre til og at være alene. Man skal derfor som fagperson være klar over, at deltagernes spejling kan skabe en distance mellem fagperson og deltager.

Som fagperson har man en høj status i forhold til deltagerne. Denne status skyldes til dels deltagernes spejling af fagpersonen og deres opfattelse af ham/hende som forbillede. Ifølge Boyatzis *et al* (2006, s. 61) har mennesker en tendens til at tro, at fagpersoner er hævet over alting. Argyle (1988, s. 175-176) nævner, at denne tro kan have baggrund i, at det er meget almindeligt, at personer med højere status placeres fysisk på et højere niveau. Begrundelsen kan ifølge Argyle (1988, s. 175-176) være, at højde er et slags naturligt symbol for status, men vigtigst er det nok, at flest mennesker derved har mulighed for at se denne person. Ud over at være hævet op har fagpersonen ofte også et større rum omkring sig i forhold til det rum, der er omkring deltagerne. Status kan også vises inden for andre områder hos fagpersonen. Kropsholdningen giver andre personer et betydningsfuldt indtryk omkring status

men også omkring fagpersonens selvsikkerhed, som er et vigtigt element i varetagelsen af ens status. Ifølge Argyle (1988, s. 208) gælder det om at øge sin størrelse til fuld størrelse. Status kan omvendt også kommunikeres gennem afslapning. Disse to forskellige måder at kommunikere status på er begge vigtige at være bevidst om som fagperson. En bevidsthed og beherskelse af kropsholdningen giver andre respekt for fagpersonens integritet. Hvilken holdning, der er bedst af de to nævnte, afhænger af sammenhængen. Det er op til fagpersonens egen fornemmelse af situationen at afgøre. En anden væremåde, der har betydning for opfattelsen af status og statusforskel, er blikket. Ifølge Argyle (1988, s. 164-165) og Giles & Street (1993, s. 217) vil en fagperson have tendens til at kigge oftere på deltagerne, når han/hun snakker og mindre, når han/hun lytter. Begrundelsen er, at fagpersonen vil være sikker på, at deltagerne lytter og forstår, hvad der siges. Fagpersonen har behov for at se deres reaktioner undervejs. Det er knapt så vigtigt at se deltagerens reaktioner, når deltageren taler. I overensstemmelse med Argyle (1988) og Giles & Street (1993) siger Boyatzis *et al* (2006, s. 16, 35, 36, 41, 202), at fagpersonen skal gøre sig bevidst om sin person både på det indre og det ydre plan, hvilket giver fagpersonen mulighed for at styre og ændre sine sendte signaler og derved være i stand til at varetage sin statusposition.

Boyatzis *et al* (2006, s. 71-72) beskæftiger sig med, hvordan man som fagperson kan blive ved med at være energifyldt og undgå at køre træt og derved glide over i dissonans. Dette kan lade sig gøre, hvis man sørger for at forny sig på det personlige område. Fornyelsesfasen danner grundlag for, at man som fagperson kan opleve håb, medfølelse og omtanke for sig selv men også for andre. Samspillet mellem disse tre elementer bevirker positive følelser, som gør fagpersonen i stand til at være fleksibel, når han/hun står over for udfordringer samt at modvirke destruktive følgevirkninger. For at kunne opleve fornyelse er fagpersonen nødt til at se realiteterne i øjnene og bevidst gå i gang med at ændre sine dårlige vaner. Der er ikke nogen af de andre teorier, der beskæftiger sig med, hvordan en fagperson kan undgå at miste fodfæstet og ende i dissonans. Argyle (1988, s. 257-258) nærmer sig lidt ved at sige, at en fagperson skal gøre sig bevidst om de ubevidste signaler, som man sender. Men det er for, at en fagperson i sin professionelle rolle kan demonstrere selvsikkerhed overfor andre og ikke af hensyn til sin egen person.

Omtanke, som Boyatzis *et al* (2006, s. 81, 117, 118, 123) beskæftiger sig med, hænger sammen med den følelsesmæssige intelligens og interpersonel og intrapersonel intelligens. Den forener det ydre og det indre perspektiv med definitionen at være vågen, bevidst og opmærksom både på sig selv og på verden omkring en. Den gør så at sige fagpersonen i stand til at være tilstede i nuet. Omtanke er den praktiske anvendelse af selverkendelse, selvkontrol og social bevidsthed. Herunder pointeres det, at man skal huske at tage sig tid til sig selv alene. Med en stor viden om sig selv, er man i stand til at træffe valg omkring sine reaktioner og sin persons fremtoning i forhold til andre, idet man kan opfange de positive og negative signaler, man sender og andre menneskers reaktioner her på. Som fagperson skal man altså sørge for uden for arbejdet at pleje sig selv mentalt og fysisk. Det giver fagpersonen mere energi og overskud i arbejdet blandt andet ud fra den betragtning, at han/hun nemmere kan kontrollere egne reaktioner og fremtoning. Derved skal han/hun ikke bruge helt så mange kræfter i forbindelse med undervisning på at rette op på ubevidste sendte signaler, som arbejder mod det ønskede resultat.

Sammenfatning af integrationen

Kommunikation og forståelse

- Kommunikation kræver forståelse. Forståelse kræver indsigt i hinandens sociale og kulturelle signaler. Sendte budskaber forstås ud fra modtagerens erfaringer og gennem fælles regler og konventioner.

Ydre

- Gennem egne erkendelser og erfaringer kan fagpersonen danne sig en forståelse for deltageren. Dette sker ved verbal og/eller nonverbal kommunikation mellem de interagerende parter. Kommunikationen kan mindske de forståelsesforskelle, der kan være mellem fagperson og deltager. Ud fra forståelsen af den enkelte deltager danner fagpersonen sig en forestilling om deltagerens følelser og synspunkter.
- En fagperson skal have forståelse for, at mennesker er forskellige. Han/hun skal være opmærksom på omgivelserne, egne følelser og egen tankevirksomhed og sikre, at alle dele kan arbejde sammen i en helhed. Samtidig skal fagpersonen også være i stand til

at opfatte, bearbejde og forholde sig til deltagerne for at kunne korrigere servicen, så den passer til deltagernes behov.

- Mennesker er meget bevidste omkring påklædning både for at signalere tilhørsforhold og for at manipulere med indtrykket. Fagpersonens påklædning har derfor betydning for deltagernes opfattelse af ham/hende.

Indre

- Følelser smitter fra person til person. Fagpersonen skal være bevidst omkring egne følelser for ikke at videregive negative og demotiverende følelser i forhold til deltagernes læring. Positive følelser kan ligeledes bevidst fremkaldes. En bevidsthed omkring og kontrol af egne følelser og attituder kan lette kommunikationen og interaktionen mellem fagperson og deltager.
- Selvvurdering og erkendelse af sammenhænge og årsagsforhold er vigtige, for at en fagperson er i stand til at lede og træffe beslutninger.

Undervisning

Ydre

- Fagpersonens videregivelse af viden foregår i form af støtte. Fagpersonen skal støtte deltageren ud fra dennes behov for hjælp under læring. Samtidig skal støtten finde sted med udgangspunkt i, hvordan deltageren bedst kan tilegne sig viden og udvikle sig. Med støtten kan fagpersonen hjælpe deltageren i hans/hendes erkendelse af, hvad der sker. Fagpersonen skal på et passende niveau støtte og udfordre deltageren i dennes læring.

Indre

- Fagpersonen skal være bevidst omkring sin egen måde at undervise på, hvilke metoder han/hun benytter sig af i undervisningen og skal være bevidst om sin person i undervisningssituationen. Ved at gøre sig bevidst herom kan han/hun forbedre kommunikationen og derved også undervisningen.

Læring

- Læring er socialt betinget. En god fællesskabsfølelse og sociale relationer mellem de interagerende kan styrke deltagerens læringsproces.
- Deltageren lærer ved hjælp af personlige erfaringer, som han/hun opnår gennem aktiv deltagelse i undervisningen. Han/hun skal have en bevidsthed om, hvad målet er i forbindelse med tilegnelsen af viden. Fagpersonen skal støtte deltageren i hans/hendes erfaringer og hjælpe deltageren med bearbejdningen heraf samt lede deltageren på vej i den rigtige retning mod målet.
- Fagpersonen skal have stor faglig viden samt en fornemmelse for den enkelte deltagers evner, færdigheder og kunnen inden for håndteringen af læreprocessen. Denne viden om deltagerens behov og evner skal fagpersonen benytte i sin undervisning og i tilrettelæggelsen af undervisningen.
- Deltagere er forskellige. Det skyldes blandt andet faktorer som biologiske evner, personlig historie samt kulturel og historisk baggrund. En forståelse af forskellene kan benyttes i tilrettelæggelsen af den rigtige undervisningsmetode for deltagerens læring.

Fagpersonen som person

- Deltagerne skal kunne spejle sig i fagpersonen. Fagpersonen skal være klar over, at sådan en spejling kan skabe distance mellem fagperson og deltager.
- Fagpersonen har en høj status i forhold til deltagerne. Dette kan ofte ses på hans/hendes fysiske placering og rummets størrelse omkring ham/hende i forhold til deltagerens placering og rum.
- En bevidsthed og beherskelse af kropsholdningen giver andre respekt for fagpersonens integritet. En fagperson kigger oftere på deltagerne, når han/hun snakker og mindre, når han/hun lytter.
- En fagperson skal gøre sig bevidst om sin person både på det indre og det ydre plan. Det giver fagpersonen mulighed for at styre og ændre sine signaler og derved at varetage sin statusposition.
- Som fagperson skal man have en kontinuert personlig udvikling. Fornyelsen bevirker, at fagpersonen er nødt til at se realiteterne i øjnene og bevidst arbejde på at ændre dårlige vaner og derved kan han/hun opnå ny energi.

6 Analyse

Analysen har til formål at eksemplificere, hvordan integrationen af teorierne kan udgøre en god og effektiv helhed i forbindelse med korprøver. I analysen tager jeg udgangspunkt i de forskellige områder, som integrationen varetager.

Ud fra den pågældende korprøve, som jeg har overværet, vælger jeg situationer, som jeg finder relevante for denne analyse. Det vil sige, at jeg ikke analyserer alle elementer, der foregår under prøven. Interviewet med korlederen skal belyse korlederens bevidsthed eller mangel heraf inden for de forskellige områder i integrationen.

Parametrene i integrationen ændres i analysen, så de kan forbindes til de agerende personer i korprøven og til selve korprøvesituationen. Parameteren undervisning er ikke den optimale betegnelse i forbindelse med korprøver. Derfor ændres denne parameter til korlederens videregivelse af viden.

De forskellige afsnit er afhængige af hinanden på kryds og tværs. Det ses blandt andet ved at flere af de eksempler, som jeg kommer ind på undervejs i analysen, ikke kun knytter sig til et område, men de har også betydning for, hvordan nogle af de andre områder fungerer.

Fagpersonen i forbindelse med den observerede korprøve er korlederen og deltagerne er korsangerne. Af hensyn til korlederens og pianistens anonymitet har jeg valgt at benævne korlederen som KL og pianisten som P.

Præsentation af koret og korlederen

Koret består af ca. 50 medlemmer. Det er et amatørkor med et aldersgennemsnit omkring pensionsalderen og en aldersspredning fra ca. 40-80 år. Koret er grundlæggende et firestemmigt kor, men af og til synges der også ottestemmige sange. Dets repertoire er blandet med hovedvægten på det klassiske, men der synges også lettere rytmiske ting. Der afholdes ca. 6-8 koncerter om året. Koret har to fastansatte instruktører, en pianist og en korleder, til at varetage korprøverne.

KL har en bachelor i musik fra universitetet. Det er herfra, hun har lært at dirigere. Efterfølgende har hun uddannet sig til klassisk sanger og sangpædagog på konservatoriet. Hun arbejder primært som sanglærer.

Korprøvens forløb

Indledningsvis giver jeg en oversigt over den observerede korprøves forløb. I alt kommer koret igennem fem forskellige sange. De første tre sange bliver indstuderet under en gruppeprøve og dernæst sunget under den samlede prøve. Derfor optræder de to gange i oversigten.

Gruppeprøve

1. sang: *Mozartiade*, arr. Stein Skøyeneie
2. sang: *April is in my mistress' face*, Thomas Morley
3. sang: *I skovens dybe stille ro*, arr. John Høybye

Pause (15min.)

Samlet prøve

4. sang: *I skovens dybe stille ro*, arr. John Høybye
5. sang: *April is in my mistress' face*, Thomas Morley
6. sang: *Mozartiade*, arr. Stein Skøyeneie
7. sang: *Ave verum corpus*, Mozart
8. sang: *Go' nu nat*, Benny Andersen og Poul Dissing

I analysen går jeg ikke kronologisk til værks efter sangenes rækkefølge, men jeg benytter uddrag fra hele korprøven til at beskrive de forskellige virkemidler, som korlederen benytter sig af i overensstemmelse med integrationen af teorierne.

Kommunikation og forståelse

Social forståelse

Kommunikation mellem korsanger og korleder kan mindske de forståelsesforskelle, der kan eksistere. Både verbal og nonverbal kommunikation kræver en vis social og kulturel forståelse, for at de interagerende parter kan tyde og forstå kommunikationen. I dette uddrag (2:02-2:11; 2, 6-8) spørger KL sangerne, om de har problemer eller spørgsmål, som hun skal afklare for dem. Det viser sig, at sangerne ikke har nogle spørgsmål. Ved verbalt at spørge sangerne opnår hun en indsigt og forståelse for grunden til, at de snakker indbyrdes. Da de ikke har problemer, kan KL konstatere, at det drejer sig om hyggesnak med sidemanden. I et andet uddrag (10:30-10:43; 3, 27-32 og 4, 1-2) benytter KL talesproget til at skabe sig indsigt i sangernes forståelse af budskabet. Hun spørger direkte, om de har forstået det. En korsanger svarer, at hun ikke er helt sikker et bestemt sted i sangen og beder derfor KL, om at de kan synge stedet igen. KL gentager korsangerens ønske. Ved at gentage korsangeren viser KL, at hun har hørt og forstået spørgsmålet, samtidig giver det også KL mulighed for at aflæse sendte signaler fra de andre kormedlemmer, om det er et behov, som flere har. På denne måde opstår der både en verbal og en nonverbal kommunikation mellem korleder og korsangere.

Korprøven bærer præg af, at der er en god og afslappet dynamik mellem KL og sangere. Hele atmosfæren har en positiv indvirkning på korprøven. Kormedlemmerne er ikke bange for at indlede en dialog med KL eller at komme med egne meninger og ideer (1:33:51-1:34:12; 30, 29-32 og 31, 1-2). Det er dog KL, som oftest sætter rammerne for den sociale proces. Som leder¹²⁸ i forbindelse med korprøven er det KL, som afgøre hvornår og hvor meget dialog, der skal være under prøven. Det er hendes opgave at tisse på sangerne, når de bliver for sociale.¹²⁹

Komponister benytter i deres værker tegn til at videreføre deres musikalske hensigter. Disse tegn kan kun personer med faglig viden forstå. Under KLs musikalske uddannelse har hun lært, hvad tegn som *p* og *mp* betyder. Korsangerne har derimod ikke nødvendigvis kendskab til musikalske fagudtryk, derfor oversætter KL tegnene for sangerne (1:08:55-1:09:27; 23, 10-

¹²⁸ Se korlederens status s. 88

¹²⁹ Se socialt betinget s. 86

15). På denne måde opbygger hun samtidig deres faglige viden, så de, når de også i andre musikalske sammenhænge møder tegnene, vil være i stand til at forstå dem. Gennem oversættelsen mindsker KL derved forståelsesforskellene både mellem hende og sangerne men også mellem komponisten og sangerne.¹³⁰

KL føler ikke at det endnu i forbindelse med korprøverne har været nødvendigt at tænke over sine følelser eller bevidst ændre dem i forhold til, hvordan hun har det den pågældende dag for at undgå at sende demotiverende følelser.¹³¹ Men hun er dog klar over, at følelser smitter og at både hun og korsangerne påvirker hinanden. På grund af korsangernes påvirkning har det ikke været nødvendigt. Hvis hun har haft en dag, hvor hun ikke har været oplagt, så smittes hun af korsangerne i løbet af opvarmningen og bliver således klar og udadvendt i hendes kropssprog. Så længe KL ikke føler, at hendes følelser er demotiverende i forhold til koret, er det godt. Men hun skal være opmærksom på, at hendes følelser kan have en væsentlig betydning for korsangernes læring i positiv og negativ retning.

Den nonverbale vokalisering i forbindelse med tale foregår ofte ubevist. Det gælder også for KL. Det er kun i forbindelse med få situationer under korprøverne, at hun tænker over sin brug af stemmen. Hun er under korprøven bevidst om hendes stemmeleje for bedre at blive hørt af koret men også af hensyn til korsangerne, hvis de skal imitere hende fx ved talekor. I disse situationer tænker hun på at tale lyst. På grund af korets høje alder er KL også bevidst om, at nogle af de ældre kan have svært ved at høre. Især fordi de sidder på fire rækker, for så er der langt fra KL og ned til de bagerste sangere. Derfor tænker hun over at tale tydeligt. Ved at aflæse korsangernes signaler kan hun med det samme se, hvornår hun taler for svagt. Korsangerne, som har svært ved at høre, tager ofte hånden op til øret.¹³²

Undervejs i korprøven benytter KL sig hyppigt af lyden *øh*. Ifølge Argyle (1988, s. 139) og Dimbleby & Burton (1998, s. 46) er dette et tegn for *Hold fast, jeg tænker det næste stykke frem*. Når KL benytter *øh*, er det derfor ud fra den betragtning, at hun har behov for at tænke det igennem, som hun er ved at sige, eller at hun har brug for at tænke lidt videre, inden hun verbalt formulerer sig (15:07-15:19; 5, 22-23). Overdreven brug af *øh* er på den anden side

¹³⁰ Dette er også en form for støtte. Se s. 79

¹³¹ Bilag 3, s. 4, 19-27

¹³² Bilag 3, s. 5, 5-16

ikke godt. Jeg vil mene, at det kan skabe irritation hos sangerne, da budskabet således trækkes i langdrag. KL skal derfor være mere bevidst omkring sine tænkepauser, så *øh* ikke skaber en u hensigtsmæssig kommunikation i forhold til korsangerne.

Det sker dog også undervejs i prøven, at den nonverbale kommunikation forklarer KLS budskab bedre, end den verbale kommunikation kan gøre det. Følgende uddrag (27:25-27:33; 10, 1-5) viser, at KL benytter nonverbal kommunikation frem for verbal til at forklare det ønskede budskab. KL laver her med hovedet nogle bevægelser frem og tilbage, som giver mig associationer af en høne. Med dette budskab vil KL gøre korsangerne bevidste om denne u hensigtsmæssige bevægelse, som de laver, mens de synger og derved få dem til at ophøre med den. Det er lettere for hende at vise, hvad hun mener ved brug af kropssprog end ved verbalt at skulle forklare disse bevægelser. Ved at benytte sig af kropssproget sikrer hun sig, at alle forstår hendes budskab, idet de alle er i stand til at imitere hendes bevægelser, hvorimod det ikke er givet, at alle ville være i stand til at omsætte det verbale til en forståelse af de bevægelser, som hun vil undgå.

Kropssproget benyttes ofte ubevidst og ofte som understøttelse af det verbale budskab. KL kan ved hjælp af de ubevidste signaler, som sangerne sender, aflæse sangerne og deres reaktioner i forbindelse med korprøven. Det kan fx være usikkerhed, overskud eller hvilket humør sangerne er i.

I følgende uddrag bliver koret usikker, hvilket KL er i stand til aflæse (1:23:30-1:23:53; 28, 3-6). Det er først og fremmest gennem korsangernes stemmer, at hun kan aflæse usikkerheden. Alterne tør ikke rigtig synge på deres indsats, selvom KL tydeligt viser den med hendes direktion. Der kan høres nogle få forsigtige stemmer, der prøver sig frem, men som ikke er helt enige. Nu kan hele altgruppen ikke ses på optagelsen, men ud fra de par sangere, som kan ses, så bliver deres kropssprog mere uroligt. De kigger skiftevis op på korlederen og ned i deres noder. En af alterne kigger på de andre alter for at hente hjælp hos dem, men da de heller ikke er sikre, er der ingen hjælp at hente der. En anden slår spørgende ud med hånden og kigger på KL for at hente hjælp. Det at KL formår at aflæse sangernes ubevidste signaler, hjælper det hende i korarbejdet, da signalerne synliggør, hvor der er problemer og usikkerhed. Derved kan hun gå ind og støtte dem, uden at sangerne verbalt behøver at gøre

hende opmærksom herpå. I dette uddrag bekræfter KL alterne i, at det er rigtigt, hvad de synger, og at de bare skal tro på det.

Korlederens erkendelser og erfaringer

I dette uddrag (2:47-2:51; 2, 13-14) fortæller KL sangerne, at hun er bevidst om, at omtalte sted ikke er helt let. KL benytter sig derved af egne erfaringer og erkendelser til at danne sig en forståelse af korsangerne og deres evner. Ved samtidigt at fortælle sangerne om hendes opnåede forståelse, viser hun sangerne, at det er okay, hvis de synes stedet er svært. At sige, at noget ikke er nemt, kan have en negativ effekt på korsangere. Det kan bevirke, at nogle sangere kommer til at tænke, at det er svært og således opgive på forhånd og derved kan KLs forståelse få en demotiverende virkning på sangernes indlæring. Men det afhænger af det enkelte kormedlems personlighed. KL skal derfor gennem sin forståelse af sangerne bedømme, hvorvidt hun overhovedet skal komme med en udtalelse om, at det er svært.

KL kender sine egne begrænsninger i forbindelse med korprøven. Hun er ikke bange for at erkende begrænsninger, når hun ved, at der er nogle i koret, der er mere kvalificerede inden for pågældende område, end hende selv. I følgende uddrag fra korprøven (16:47-16:56; 6, 6-7) benytter hun sig af hjælp fra en korsanger til korrekt udtale af den engelske tekst, der synges.

En anden begrænsning, som KL er bevidst om, ses i følgende uddrag (18:12-18:20; 6, 27-28). KL ved, at hendes stærke side ikke er klaveret og at hun i den pågældende sang ikke kan spille stemmerne hurtigt, hvis hun skal have en chance for at kunne følge med. Herved tager hun hensyn til hendes egne begrænsninger og ikke korsangeres behov. En mulighed var, at KL lod sangerne synge uden klaverstøtte. Men på den anden side er det ikke sikkert, at korsangerne vil være i stand til at gennemføre sangen i et hurtigere tempo og slet ikke, hvis KL ikke støtter dem ved klaveret.

I 1. sang er der et klavermellemspil (14:51-15:03; 5, 13-20). Her siger KL lige ud, at hendes evner ikke rækker til at spille det og at de må vente til P kommer. Dette uddrag og uddraget

ovenfor viser, at hun er bevidst om sine evner på klaveret og at hun erkender sine egne svagheder. Desuden er hun overfor koret åben omkring sine begrænsninger på klaveret.

Da KL er uddannet sanger, ligger hendes største styrke i det sangtekniske og sangpædagogiske frem for korledelse. Det kan man også se på følgende uddrag (1:11:18-1:11:24; 23, 29-31), hvor hun siger til koret, at de synger stykket igen, så hun også kan få øvet sig på sin direktion. Koret var dog ved KLS ansættelse helt bevidste omkring hendes erfaring som korleder. Koret ved, at de har ansat en sanger og ikke en korleder. Men det er et bevidst valg og ønske fra deres side, da de gerne vil forbedre korets klang og sangteknik.¹³³

Ud fra de ovennævnte uddrag kan det ses, at KL ikke er bange for at erkende egne begrænsninger både over for sig selv men også over for sangerne. Hvis der er kapaciteter i koret, så benytter hun gerne dem eller beder koret om at tage hensyn til/have forståelse for hendes begrænsninger og at have tålmodighed, når hun har brug for at øve sig på koret for at blive bedre. Man kan ikke være lige god til alle ting, men KL bør sikre sig under korprøvens forløb, at hendes begrænsninger ikke hæmmer korsangerens læring, så korsangerne kommer til at tage mere hensyn til KLS evner end deres egne behov i forbindelse med deres læring.

Påklædning

I forbindelse med de ugentlige korprøver har koret ikke en uniform. Det er kun ved koncerter, at koret benytter sig af en fælles påklædning. Her er koret klædt helt i sort og damerne har sort/røde silketørklæder. KL og P er ligeledes klædt i sort og P har også et tørklæde. KL har af praktiske årsager vedtaget, at hun ikke har et tørklæde.¹³⁴ Ved at have en fælles uniform signalerer koret overfor publikum, at de er en gruppe samt giver koret en følelse af at høre sammen. KLS valg ikke at have tørklæde, sætter hende derved i forhold til damerne lidt uden for gruppen, idet at hun således skiller sig ud. Men hun kan tillade sig dette på grund af hendes status som leder.¹³⁵

¹³³ En af sangerne fortalte dette til mig under overværelsen af korprøven.

¹³⁴ Bilag 3, s. 11, 14-25

¹³⁵ Se også korlederens status s. 88

Selvom der ikke er bestemte krav til KLs påklædning under den ugentlige korprøve, så er KL stadigvæk bevidst om sit tøjvalg og om at se ordentligt ud.¹³⁶ KL vælger sin påklædning ud fra egne følelser. Det skal være en påklædning, som hun har det godt med at vise sig frem i. Ud fra optagelsen af korprøven kan man også se, at der er ingen af kormedlemmerne, som med deres valg af påklædning stikker synligt ud fra de andre. Ubevidst må der her være en habitus, der bestemmer. Ud fra Bourdieus habitus-begreb er påklædning styret af kulturelle normer. Omgivelserne har derfor stor betydning for korsangeres og KLs opfattelse af, hvilken påklædning der er acceptabel.

Korprøven

Støtte

Ifølge integrationen af teorierne skal KL under en korprøve videregive sin viden til sangerne i form af støtte. Denne støtte skal blandt andet gives under hensyntagen til sangeres behov og variere, så flest mulige får gavn heraf, idet at de ikke nødvendigvis har samme færdigheder indenfor korsang eller tilegner sig viden på samme måde.

Støtte kan foregå på flere forskellige planer. Overordnet kan korprøvens opbygning ses som en form for støtte ved, at damerne og herrerne starter første del af prøven adskilt og først derefter synger sammen. Det er oftest KL, der har prøven med damerne, mens P har herrerne gruppeprøve. Det giver herved KL mulighed for at koncentrere sin støtte mod mere specifikke problemer hos damerne; dette gælder selvfølgelig også for Ps prøve med herrerne. Det har ifølge KL også betydning for, at nye satser kan læres hurtigere samt at de enkelte stemmegrupper ikke får helt så megen spildtid, mens grupperne separat får indøvet deres respektive stemmer.¹³⁷

Til korprøver foregår al læring i hold. I dette kor vil det sige, at KL skal rette sin støtte, så hun tager hensyn til flest mulige i koret. Med 50 sangere i koret er det vigtigt at variere støtten, for ellers risikerer KL, at nogle blandt sangerne ikke får dækket deres behov for støtte. Ved at

¹³⁶ Bilag 3, s. 11, 28-32 og s. 12, 1-6

¹³⁷ Bilag 3, s. 2, 1-5

dele prøven op i en gruppeprøve og en samlet prøve kan KL i gruppeprøven fokusere sin støtte på gruppens behov og ikke samtlige sangeres behov for støtte.

Gruppeprøven har dog også en ulempe. Der er ting som P ikke har kendskab til inden for sang og korledelse og som hun derfor ikke retter til gruppeprøven. Derfor er der ting, som KL forklarer i gruppeprøven, som hun er nødt til at gentage til den samlede prøve for, at alle sangerne får det anskueliggjort.¹³⁸

Det kunne måske være en fordel for sangerne, hvis KL og P skiftes til at have henholdsvis damer og herrer, idet at KL har mere erfaring inden for sangteknik. Herrerne ville givetvis få mere udbytte af KLS sangtekniske viden ved en gruppeprøve end ved en samlet prøve. KL vil således være i stand til at koncentrere sin støtte mod mere specifikke problemer hos herrerne. Samtidig vil damerne også få lov til at synge med Ps klaverakkompagnement og ved denne lejlighed ikke blive hæmmet i deres læring på grund af KLS begrænsninger ved klaveret.¹³⁹

Under korprøven varierer KL sin støtte alt efter, hvilken sang der synges. Den støtte, KL tilbyder, afhænger af, hvor fortrolig korsangerne er med den pågældende sang. Den hyppigste form for støtte, som KL benytter sig af, er at spille på klaver og synge korstemmerne for og med sangerne. Klaverstøtten er en hjælp for sangerne til at synge de rigtige toner. Under forudsætning af at KL rammer rigtigt på tangenterne vil klaverets toner altid være en solid støtte. KLS støtte med hendes for- og medsyngning er ikke som klaveret en altid sikker metode til at give sangerne de rigtige toner. Hun kan fx miste tonalitetsfornemmelsen eller intonere forkert. Men derimod kan hendes sang fx koble lyrikken sammen med tonerne og den kan vise fraseringer. Hendes stemme kan korsangerne også lettere omsætte til deres egen sangstemme, da det er samme slags instrument, hvorimod der kan være langt fra klaverets klang og til menneskers sangstemme. Ved at benytte både klaver og sang får KL støttet sangerne på flere måder på samme tid. I starten af korsangernes indlæring af nye sange er denne form for støtte meget anvendt. Jo mere fortrolige de bliver med sangen, jo mindre støtte behøver de fra klaver og KLS sang. Et godt eksempel på denne form for støtte er 2. sang, som koret øver (19:44-20:04; 7, 12-13). Denne sang er først i indlæringsfasen og giver et indblik i, hvordan KL støtter under indlæring af nyt materiale. Koret er et amatørkor og derfor

¹³⁸ Bilag 3, s. 2, 5-11

¹³⁹ Se s. 77-78 for uddybning af KLS begrænsninger

er det ikke en selvfølge, at sangerne kan læse noder. Mange af dem er derfor nødt til at lære deres stemme ved hjælp af gehør. Derfor er KLs støtte via klaver og sang vigtig og vil altid være nødvendig i forhold til indstudering af nye sange.

Da korsangerne ikke behøver at kunne læse noder for at være med i koret, får de lov til at høre melodien, inden de synger med, ved at KL først foresynger og forespiller den. Dernæst koncentrerer KL sig om en stemmegruppe ad gangen. Mens sangerne får indøvet deres respektive stemme, støtter hun sangerne ved hjælp af klaveret, samtidig med at hun også synger. Når sangerne i de forskellige stemmegrupper er ved at være fortrolige med deres respektive stemme, slækker KL gradvist på støtten. Dette gøres ved at sætte de forskellige stemmer sammen og nu kun delvist at støtte de enkelte stemmer ved hjælp af klaveret. Et eksempel herpå er (30:40-31:06; 11, 17-20).

Efterhånden som koret bliver mere og mere fortrolig med de toner, der skal synges i en sang, mindsker KL støtten fra klaveret og hendes medsyngen. Den 7. sang, der synges, er en, som koret kender godt og er helt fortrolig med (1:29:12; 30, 1-4). Her ses det, at støtten på de enkelte stemmer ved hjælp af klaver og sang ikke er nødvendig mere og derfor heller ikke bliver anvendt. KL dirigerer nu og P spiller det tilhørende klaverakkompagnement. I stedet for fokuserer KL nu sin støtte inden for andre områder, som kan være nogle af de nedenfor stående former for støtte.

KL benytter bevidst klaveret og sin egen sangstemme under indøvning af nye ting og undervejs slipper hun gradvist støtten. Hun siger dog, at hun er tilbøjelig til at støtte sangerne for længe ved hjælp af klaveret.¹⁴⁰ Da hun er bevidst om, at klaverstøtten bliver givet for længe, bør hun benytte denne bevidstgørelse til at slække på støtten noget før og lade korsangerne vise, at de godt kan selv. Hvis der så skulle opstå problemer enkelte steder, kan KL vælge kun at støtte disse steder, indtil at sangerne er helt sikre. Ifølge KL har den ekstra støtte på klaveret en negativ betydning for udviklingen af sangernes evner som nodelæsere.¹⁴¹ På baggrund af denne betragtning betyder det, at en mindskning af klaverstøtten tidligere i læringsprocessen vil bevirke, at sangerne i stedet for vil søge støtte i noderne. Det vil også have betydning for, at korsangerne opnår en større selvstændighed, da de nu vil være nødt til

¹⁴⁰ Bilag 3, s. 2, 25-30

¹⁴¹ Bilag 3, s. 2, 30-31

at stole på egne evner i stedet for, at de har en forventning om, at KL støtter dem indtil, at sangen sidder på rygraden.

Undervejs i korsangernes proces fra at lære en ukendt sang og til at kunne synge den uden sang- og klaverstøtte, varierer KL også sin støtte ved at inddrage andre områder end klaver- og sangstøtte.

Talekor er en form for støtte, som KL benytter sig af for at komme rytme problemer til livs uden at skulle blive ved med at spille og synge det samme igen og igen. I dette uddrag (23:45-24:31; 8, 12-17) siger KL teksten på den ønskede rytme og derefter imiterer koret hende. Ved at bruge talekor skal korsangerne ikke tænke på at ramme de rigtige toner, idet teksten siges på rytmen med en monoton stemme. Talekor kan også hjælpe koret til at få helt fat i teksten, så de ikke både skal tænke på toner, rytmer og tekst på en gang. Denne form for støtte kan gavne læringen hos sangere, som har svært ved at holde styr på de ovenstående tre elementer på en gang under indlæringen af nye ting.

Nogle former for støtte, som KL benytter sig af, er afhængige af en social og kulturel forståelse mellem parterne. KL benytter sig blandt andet af billeder til at forklare det ønskede budskab. Korsangerne har ikke samme viden inden for korsang som KL og derfor må KL benytte sig af midler, som hun ved, at sangerne vil være i stand til at forstå. I følgende uddrag (16:22-16:36; 5, 29-31 og 6, 1-2) benytter KL sig af en beskrivelse af en cello, da alle sangerne vil være i stand til at forestille sig en cello og derved vil kunne sætte sig ind i det billede, som hun beskriver. At korsangerne kender til celloen skyldes, at de alle har erfaringsformer til fælles inden for musikken. Mange af dem er givetvis i større eller mindre grad opvokset med den klassiske musik, så de har dannet sig en fornemmelse for instrumentet. Hvis der havde været en sanger i koret med en anden kulturel baggrund, er det ikke være sikkert, at denne ville være i stand til at forstå billedet. Da KL ved, at sangerne i højere grad er i stand til at forstå billedbeskrivelsen frem for en mere teoretisk beskrivelse, så letter denne sociale/kulturelle forståelse kommunikationen mellem KL og korsangerne. Ud over billedbeskrivelsen knytter hun også fagter til som understøttelse. Hun bevæger armene som om, hun spiller med bue på en cello. Det er ikke altid, at korsangerne kan forstå og udføre verbale beskrivelser og fagord. Ved hjælp af billeder kan korlederen lette

kommunikations- og forståelsesvanskeligheder hos sangerne ved at beskrive noget, som de kan relatere til. Ved at give sangerne associationer af for dem et kendt billede, kan de overføre dette til deres sang.

Det er et bevidst valg fra hendes side, når hun benytter sig af billeder, men det er ikke beskrivelser, som hun forbereder sig på hjemme fra. Ofte benytter KL sig af instrumentbeskrivelserne, når hun vil have dem til at synge rent eller for at komme lettere hen over musikalsk udfordrende steder. Det gør hun for at undgå at skulle sige *pas på* til sangerne. På grundlag af egne erfaringer som korsanger kan hun sætte sig i sangernes sted og danne sig nogle erkendelser omkring korsangeres læring. Ud fra disses erkendelser kan hun forestille sig, at korsangerne vil blive anspændte på steder, hvor de skal passe på, hvilket vil føre til uhensigtsmæssig sangteknik. Ved i stedet for at bruge billedlige beskrivelser, som korsangerne kan omsætte, gør hun det bevidst nemmere for korsangerne at omsætte budskabet problemfrit til deres sang.¹⁴²

Ved 3. sang begynder KL at fortælle om sangens baggrund (39:30-39:54; 14, 15-19). Hun får nævnt, hvor arrangøren har hentet sin inspiration samt lidt omkring korsatsens harmonier, men det sker dog kun overfladisk. Hun får det ikke helt gennemført. At fortælle om fx musikkens historiske baggrund, selve sangtekstens handling eller harmoniseringen kan give sangerne en fornemmelse for og måske en bedre forståelse af korsatsen. Det kan samtidig også give dem en historisk/teoretisk viden, som de også kan benytte i andre musiksammenhænge. Det er derfor en rigtig god form for støtte, som oftest kræver, at korlederen forbereder sig hjemme fra. KL bør derfor sætte sig ind i disse emner i tilknytning til de forskellige sange, således at hun er i stand til at gennemføre denne form for støtte.

KL benytter sig af tekstoversættelse som et led i sangernes læring. Denne støtte bruger hun både ved nye sange og ved sange, som koret allerede kan synge. For at hjælpe sangerne med deres forståelse af det nye tekststykke, som de skal lære i 2. sang, oversætter KL stykket (20:03-20:09; 7, 13-14). Et andet eksempel på støtte ved hjælp af tekstoversættelse kan findes ved den 7. sang, som synges (1:30:07-1:30:31; 30, 13-16). Selvom det er en sang, de allerede kender og kan synge, så benytter KL sig også her af at fortælle sangerne, hvad det er, de

¹⁴² Bilag 3, s. 3, 3-27

synger om. Da der ved begge uddrag synges på et fremmedsprog, hjælper tekstoversættelsen på sangernes forståelse af det, de synger, da de ikke nødvendigvis har det fornødne kendskab til det pågældende sprog. Det er dog ikke kun ved fremmedsprog, at sangere kan have brug for oversættelse. Det kan være svært at forstå budskabet i de danske sanges lyrik blandt andet på grund af metaforer. Derfor kan det også være nødvendigt for KL at benytte oversættelse/tolkning i forhold til danske sangtekster for at give sangerne en forståelse af indholdet. Jeg ved ikke, om KL er bevidst herom, da hun ikke benytter sig af denne form for støtte ved de danske sange, som koret synger til den overværede korprøve.

Som en del af støtten i sangernes læreproces benytter KL sig også af at arbejde med tekstudtale. Tale består af signaler, der er tillærte og som er forskellige fra kultur til kultur. Selvom man godt kan læse sig til, hvordan et ord skal udtales, er det ikke ensbetydende med, at man selv formår at udtale ordet. Dette skal man vejledes og trænes i. I 7. sang retter hun nogle fejl i korets italienske udtale (1:41:02-1:41:51; 31, 24-30). Koret har ikke tillært de fonetiske signaler, som det italienske sprog består af. KL retter udtalen af to af de italienske ord ved at dele problemstederne i ordene op i fonemer (udtaler *ce* = *tje* og *gi* = *dji*). Hun benytter sig også af det danske skriftsprog til at tydeliggøre hvilke fonemer, der er tale om. Hun staver udtalen, som vi ville nedskrive det med det danske skriftsprog. Da koret ikke har lært ordenes pågældende betydning, understreger KL betydningen af ordene *induce* og *pro homine* ved at oversætte dem til dansk.

Men det er ikke kun ved fremmedsprog, det er nødvendigt for hende at lære sangerne tekstudtale. I 1. sang retter hun på deres udtalelse af ordet *træt*, så det bliver korrekt dansk i stedet for en udtale, som anvendes ved daglig talesprog (6:27-6:33; 3, 10-11). Ved denne rettelse af tekstudtalen kan KL nøjes med at udtale ordet rigtigt og forkert, således at sangerne kan opfatte forskellen. Grunden til, at KL her kan nøjes med at udtale ordet korrekt en enkelt gang og ikke som ved den italienske sang at dele ordet op i fonemer, skyldes, at det danske sprog for korsangerne er en del af deres kulturelle normer. KL er dog stadig nødt til en gang imellem at korrigere deres udtale på grund af dialekt.

Selvom KL fagligt har større ekspertise end sangerne inden for feltet korsang, så er det ikke ensbetydende med, at der ikke er områder, hvor enkelte korsangere ved mere end KL. I 2.

sang får KL hjælp fra en korsanger til udtalen af engelske ord (16:47-16:56; 6, 6-7). Som støtte i forbindelse med sangernes læring benytter KL sig således også af de kapaciteter, som findes blandt korets medlemmer.

Ind i mellem benytter KL sig af flere forskellige former for støtte på samme tid. I dette uddrag arbejder hun med en enkelt tone, som skal rettes (19:05-19:33; 7, 4-9). Hun både synger og spiller sopranstemmen, samtidig benytter hun sig også af fagter. Med hånden viser hun på den pågældende tone, at den skal være høj ved at løfte hånden over hovedet og med håndens position pegende oppe fra og ned for at illustrere, at de skal tænke tonen oppe fra, når de synger. I samme uddrag beder hun sangerne om først at lytte (en anden form for støtte), inden de synger. Hun forklarer sangerne, at tonen op til den høje tone er en ledetone, derved får hun også knyttet musikteori til som støtte for korsangernes læring. Ved at bruge forskellige former for tilgange i forbindelse med sangernes indlæring af en enkelt ting sikrer KL, at flest mulige af sangerne forstår, hvad det er hun mener og at de bliver i stand til også at aktivere støtten.

Følgende uddrag viser, at KL er bevidst om, hvilken støtte der skal benyttes på forskellige tidspunkter i forløbet af indstuderingen af sange (5:01-5:16; 2, 29-31). En korsanger spørger til, hvordan et t i teksten skal udtales. Hun svarer, at det kommer senere. Det er ikke lige det, som hun koncentrerer sig om lige nu. På dette tidspunkt finder hun det vigtigere at koncentrere sig om tonerne end teksten. Når sangerne er blevet sikre på tonerne, kan hun flytte støtten til teksten. Uddraget viser også, at korsangerne ikke lærer lige hurtigt. En årsag til, at denne sanger stiller spørgsmålet, kan skyldes, at vedkommende har tilegnet sig det ønskede mål for støtten og nu har overskud til at beskæftige sig med nogle af de andre elementer i tilegnelsen af sangen. Dette er endnu en grund til at variere støtten, sådan at sangernes forskellige færdighedsniveauer tilgodeses. KL kan ikke forvente, at alle sangere er på samme niveau i deres læringsproces, så derfor er det også nødvendigt i løbet af korprøven at give støtte, så både de dygtige og de mindre dygtige i koret føler, at de lærer noget. Hvis KL kun retter sin støtte mod et af niveauerne, så risikerer hun enten at hægte de mindre dygtige af, fordi der undervises på et for højt niveau eller at de dygtige kommer til at kede sig, fordi de ikke bliver udfordret nok.

KL benytter sig kun af former for støtte, som hun har det godt med og som hun ved, at koret også har det godt med.¹⁴³ Korsangere lærer forskelligt og på denne baggrund skal KL være opmærksom på, at hun ikke forsømmer nogle korsangeres læring, da der kan være korsangere, som har bedre af andre former for støtte, end dem hun har det bedst ved. Men på den anden side vil jeg mene, at de former for støtte, som ikke falder KL let, vil være svære at benytte, hvis korsangerne kan mærke, at hun ikke er så sikker eller glad for den støtte, som hun benytter sig af. Sådan en usikkerhed/utryghed kan smittes til korsangerne og vil derfor have en negativ virkning på deres læring. KL skal være bevidst om at variere sin støtte så alle korsangeres indlæring tilgodeses men med tanke på, at hendes valg af støtte ikke sender en negativ og demotiverende effekt. En måde til at komme omkring eventuelle behov for støtte fra korsangeres side, som KL ikke er i stand til at give, kan være at benytte gæste-korledere, som har evnerne inden for det specifikke område, som KL ikke er så sikker i.

Korsangeres læring

Socialt betinget

Ifølge KL har det sociale fællesskab en væsentlig betydning for korsangeres læring i forbindelse med korprøven. Hun er dog ikke bevidst om at varetage dette fællesskab under prøverne.¹⁴⁴

Det sociale fællesskab kan dog også være en hindring i KLs arbejde.¹⁴⁵ Hvis sangerne er mere optaget af at snakke med hinanden end at høre efter, hvad hun siger, så har fællesskabet en negativ virkning på korprøven. KL har det ledelsesmæssige ansvar for at holde fællesskabet mellem korsangerne under kontrol, således at der er en atmosfære, som ikke hindrer korprøvens forløb. Undervejs i korprøven kan dette ses ved, at KL tysser på sangerne, når deres snak bliver en hæmsko. I løbet af hele korprøven når KL at tysser på koret hele 14 gange. Det svarer til, at hun tysser på dem hvert niende minut. Ud fra denne betragtning vil jeg sige, at det sociale fællesskab er en hindring for KL. Korsangerne er givetvis ubevidste om denne adfærd. Derfor vil det måske kunne lette KLs arbejde, hvis de blev bevidstgjort herom,

¹⁴³ Bilag 3, s. 3, 31-32 og s. 4, 1-10

¹⁴⁴ Bilag 3, s. 7, 15-20

¹⁴⁵ Bilag 3, s. 7, 20-21

idet sangerne jo er voksne, ansvarlige mennesker. Noget af al denne snak kan dog også skyldes koncentrationsbesvær fra korsangernes side. Jo tættere prøven kommer på pausen, jo oftere snakker koret. En måde at komme over dette problem på er eventuelt at overveje, om pausen skal ligge lidt tidligere, men så kan KL risikere, at der i stedet for bliver mere uro i sidste del af prøven. Men derfor er det også vigtigt, at de har pauserne, hvor de kan koble af samt være sociale.

Personlige erfaringer

Helt i ånd med Dewey og progressivismen siger KL, at det er vigtigt, at korsangerne selv tager initiativ og ansvar for deres læring samt for korets fælles læring. Korsangerne har alle et medansvar for, at satserne kan lykkes. Det er vigtigt, at sangerne ikke overlader ansvaret til sidemanden.¹⁴⁶ For at der kan ske en læring hos sangerne, er de nødt til at gøre deres egne personlige erfaringer. Som korleder kan KL motivere sangerne til at tage personligt initiativ og aktiv del i deres læring, men hun kan ikke gøre det for dem. De er selv nødt til at ville tage aktiv del i korprøven.

Korsangerne skal ifølge Hansen & Nielsen (1999, s. 31) have en forståelse for, hvad målet er med tilegnelsen af viden. KL benytter sig af flere niveauer i forhold til korprøvens/korprøvers forløb. Makroniveauet er fremtidsrettet. Her fortæller hun koret, hvorfor de skal lære de sange, som de øver på og hvad planerne ude i fremtiden er med hensyn til, hvilke sange de skal lære (1:15:34-1:16:24; 25, 5-14). På dette niveau er målene med korprøverne blandt andet forskellige koncerter og hensynet til den tid, som der er til rådighed til at indøve nyt repertoire. På mellemniveauet gælder målet, at koret lærer at synge deres respektive stemmer i sangene og at stemmegrupperne er i stand til at synge deres respektive stemmer sammen. Målet på mikroniveauet er de små ændringer og nuancer, som KL ønsker ændret i korets måde at synge de enkelte korsatser på. Det kan fx være sangteknik, korrekt udtale af ord eller dynamik. Ligeegyldigt hvilket niveau målet med tilegnelsen af viden er rettet mod, skal korsangerne være bevidste herom i deres læring. Hvis de ikke ved, hvor KL vil hen, er det ikke sikkert, at korsangerne vil nå frem til det ønskede resultat.

¹⁴⁶ Bilag 3, s. 10, 12-16

Korsangere er forskellige. KL kan benytte denne forståelse i forbindelse med tilrettelæggelse af korprøver og metodevalg, så korsangernes læring tilgodeses.¹⁴⁷ Hvis KL skulle lede andre kor, ville hendes tilgang til korprøven afhænge af koret.¹⁴⁸ Derfor vil jeg mene, at KL er bevidst om denne forskel, men ud fra interviewet ses dette kun i forhold til forskellige kor og ikke i forhold til de enkelte sangere i koret.

Korlederen som person

Distance

Det er tydeligt, at KL er bevidst omkring den distance, der kan være mellem korsangere og korleder. Under selve korprøven betyder det dog ikke noget på grund af den eksisterende rollefordeling. Ved de sociale sammenhænge mærker KL derimod tydeligt distancen mellem hende og sangerne. Hun føler, at sangerne har svært ved at snakke med hende ved disse sammenhænge, men at de samtidig forventer, at hun skal være den sjove ved de sociale sammenkomster. KL kan affinde sig med distancefølelsen i pauserne på baggrund af, at hun ikke føler distancen på samme måde under prøverne.¹⁴⁹ Det er naturligt, at der kan være en distance mellem korleder og korsangere. Derfor er det for KL vigtigt, at hun er bevidst herom og kan affinde sig med distancefølelsen.

Status

Det første år KL var i koret, forvaltede hun enerådigt den musikalske ledelse. Hun har dog siden hen forstået at benytte sig af Ps evner i et samarbejde om den musikalske ledelse. De planlægger sammen de ugentlige korprøver samt planer med længere sigte.¹⁵⁰ I koret er der et repertoireudvalg, som består af en sanger fra hver stemmegruppe samt KL og P. Med dette udvalg har koret lidt indflydelse på den musikalske ledelse og samtidig giver udvalget KL og P en fornemmelse af korets ønsker med hensyn til dets repertoire. KL og P tager hensyn til

¹⁴⁷ Se eksempler på forskellige tilgange til videregivelse af viden i forbindelse med støtte, s. 79

¹⁴⁸ Bilag 3, s. 16, 1-12

¹⁴⁹ Bilag 3, s. 8, 5-15

¹⁵⁰ Bilag 3, s. 12, 27-30 og s. 13, 18-20

ønskerne i deres planlægning på længere sigt. Udvalget giver dog ikke sangerne indflydelse på prøverne fra gang til gang.¹⁵¹

P har de administrative opgaver i forbindelse med den musikalske ledelse. Det er blandt andet hende, som har kontakten til korets nodearkivar. Dette letter KLs arbejde. I forholdet til korsangerne under prøverne er det KL, der har den ledende rolle. Det er KL, som har kommunikationen til sangerne samt styrer slagets gang under selve prøverne.¹⁵² Ud fra den rummelige adfærd er det også KL, som er lederen. Hun har den højeste status.

Det kan ses ud fra korprøven, at KL fysisk er placeret højere end sangerne og P. Ifølge Argyle (1988, s. 175-176) er højde et naturligt statussymbol, men den giver samtidig flest mennesker mulighed for at se personen, som er hævet op. I dette kor står sangerne på flere rækker bag hinanden. Når sangerne sidder ned, står KL på gulvet. Når de står op og synger, vil de bagerste få problemer med at se KL, hvis hun ikke er hævet. KL står derfor på et podie, for at alle sangerne i koret har mulighed for at se og følge hende.

Sangerne er placeret skulder ved skulder på fire rækker. De har så at sige et meget lille rum omkring sig. Ifølge Dumbleby & Burton (1998, s. 45) har alle brug for en vis plads omkring sig. Generelt vil voksne mennesker ikke lade andre komme inden for en armlængde af hinanden, medmindre de kender hinanden godt. Grunden til, at korsangerne tillader de andre sangere at komme inden for en armlængde af hinanden, når de synger, skyldes, at normerne inden for korsang tillader denne form for nærhed og rumlig opførsel og med tiden lærer de også hinanden at kende. Det føles ikke som en uretmæssig indtrængning i deres personlige rum, at de er placeret tæt sammen. Sangernes placering i koret er fast. De sidder i deres tilhørende stemmegruppe. Indenfor stemmegruppen er pladserne også faste. I dette uddrag (50:12-50:28; 17, 26-29) flyttes der rundt på pladserne mellem anden sopranerne, fordi der som følge af fravær er nogle tomme stole. Det er også en form for støtte, da de gode sangere ved den nye opstilling kan støtte de mindre sikre sangere.¹⁵³ P har i forhold til koret et stort rum omkring sig. Det skyldes først og fremmest pladshensyn til klaveret. Under prøverne kan hun ikke bevæge sig frit omkring, men er bundet til klaverbænken, da det er KL, der har den

¹⁵¹ Bilag 3, s. 6, 24-30 og s. 7, 12

¹⁵² Bilag 3, s. 13, 7-9 og s. 13, 28

¹⁵³ Se også afsnittet om støtte s. 79

ledende rolle i forhold til korsangerne. Med det mener jeg, at P skal være klar til at give toner og spille, når KL ønsker det, da det er KL, der bestemmer slagets gang i de enkelte sange. I forhold til korsangerne har KL et stort rum omkring sig og i forhold til både sangerne og P, kan hun frit bevæge sig omkring. Det gør hende i stand til at vælge graden af nærhed til korsangerne og P. Når KL fx snakker med P, er det hende, som bevæger sig ind på Ps personlige rum og ikke omvendt (1:06:39-1:07:12; 22, 11-16).

At KL under prøvernes forløb er den øverste musikalske leder kan ses ved, at det kun er KL, der fører ordet. Det er hende, som har hele kommunikationen med korsangerne under korprøven. Følgende uddrag (1:06:39-1:07:12; 22, 11-16) viser KL, som bevæger sig hen til P, da P har noget at sige. Derefter fortæller KL det videre til sangerne. Når P har nogle forslag, kommentarer eller spørgsmål undervejs i korprøven, går disse hver gang via KL. Der er ingen kommunikation direkte mellem P og sangerne. Det er også KL, der bestemmer, hvornår P giver starttoner. Ofte sker dette blot ved, at KL rækker en arm over mod P samtidig med, at hun kigger på hende som på følgende uddrag (1:02:04-1:02:08; 20, 31-32 og 21, 1).

KLs kropsholdning undervejs i korprøven viser hendes status. Hun står rank, med hovedet frit og afslappede skuldre. Undervejs i prøven benytter hun sig dog også af en mere afslappet holdning (22:33-22:38; 8, 4-5). I dette uddrag læner hun sig ind over klaveret med vægten på underarmene og med retning mod alterne, som hun henvender sig til. Denne fremadlænen giver hende en mere afslappet kropsholdning. Men selvom hun er meget afslappet i sin kropsholdning bevarer hun stadigvæk sin status, idet hun blandt andet fortsat er hævet over alterne.

Et andet sted i løbet af korprøven (26:00-26:14; 9, 13-17) læner KL sig også op ad klaveret med vægten på begge arme således, at hun bevarer sin fulde kropspostur. Armenes positioner bevirker at hendes størrelse øges, idet hendes arme bliver en forlængelse af hendes bryst. Denne position svarer overens med Argyles (1988, s. 208) opfattelse af dominans og status. Idet hun læner sig op ad klaveret, bevæger hun sig med overkroppen en smule tættere på koret. Denne tilnærmelse giver koret en følelse af, at hun er interesseret i den interaktion, der finder sted mellem hende og korsangerne.

KLs kropsholdning under korprøverne sker ubevidst. Under sin uddannelse som sanger er hun blevet bevidstgjort om, hvordan hendes holdning skal være, når hun står overfor mennesker. At stå med et åbent kropssprog falder hende derfor helt naturligt ind.¹⁵⁴ Det er vigtigt, at KL kan opretholde denne forståelse for hendes kropsholdning og ikke tillægger sig dårlige vaner, så hun undgår at sende misvisende og uhensigtsmæssig information til koret om hendes status.

Mange af statusformerne sker som en helt naturlig ting under korprøverne. Ved at bevidstgøre KL om hvordan hendes status ses kommunikativt, kan det give hende en forståelse omkring hendes fremtoning samt gøre hende i bedre stand til at bibeholde sin status på længere sigt og undgå at komme i dissonans på grund af distancen til korsangerne.

Dårlige vaner

KL er bevidst om, at man som korleder kan tillægge sig dårlige vaner, men det er ikke noget, som hun tænker over. Hun vil nærmere beskrive dårlige vaner som at udvikle en undervisningsstil, der kan harmonere dårligt med den enkelte korsanger.¹⁵⁵ KL bør være opmærksom på, at det ikke kun er undervisningsstilen over for den enkelte korsanger, som kan have en negativ virkning. Der kan opstå dårlige vaner, som korsangerne ikke selv er bevidste om eller ikke vil kommentere over for korlederen og som KL derfor ikke vil blive bevidstgjort om, hvis hun forlader sig på, at sangerne vil fortælle hende om de dårlige vaner, som hun eventuelt tillægger sig. Mange af de nonverbale former for kommunikation som fx en uhensigtsmæssig kropsholdning, blikkets retning, når hun taler/lytter, den nonverbal vokalisering vil ikke decideret harmonere dårligt med korsangeren, men kan alligevel have en negativ effekt på korprøven

Som KL siger i interviewet, kan det være svært at blive bevidst om ens dårlige vaner, da de jo oftest er ubevidste. Men vigtigt er det, som KL også gør klart, at hvis hun bliver opmærksom omkring eventuelle tillagte dårlige vaner, så vil hun forsøge at aflægge dem.¹⁵⁶ En måde, hvorpå man som korleder kan blive bevidst om eventuelle dårlige vaner i forbindelse med

¹⁵⁴ Bilag 3, s. 4, 30-31 og s. 5, 1-2

¹⁵⁵ Bilag 3, s. 9, 2 og s. 9, 9-14

¹⁵⁶ Bilag 3, s. 9, 16-19

korprøven, er at filme sig selv i aktion. Ved at se filmen igennem kan korlederen se de ubevidste ting, som sker og derved opnå en bevidsthed om, hvad der skal arbejdes på at ændre. Filmen kan selvfølgelig ligeledes vise alle de gode ting, som korlederen gør i sit arbejde og som måske også er ubevidste. KL kan også gennem kurser blive bevidstgjort om dårlige vaner.

Ikke nok med at kurser kan bevidstgøre KL om dårlige vaner, de kan også være en metode til at forny sig og sikre en kontinuerlig personlig udvikling. KL har endnu ikke været på korlederkurser, men hun tager på kurser i forbindelse med hendes arbejde som sangpædagog. Da hendes arbejde som korleder endnu er ret nyt for hende, føler hun, at arbejdet med koret er en lang fornyelse. Men hun vil ikke udelukke, at hun senere hen vil forny sig fagligt på dette område.¹⁵⁷ I hendes virke som korleder vil jeg mene, at sangkurser også er yderst relevante, da det også kan benyttes i forbindelse med korsangernes sangteknik i korprøven. Korlederkurser kan give KL et andet perspektiv end sangkurser og derved gøre hende opmærksom på eventuelle dårlige vaner, som hun kan have i forbindelse med sin direktion og i tilgang til korprøven. KL sørger således for en fortløbende personlig udvikling og fornyelse inden for enkelte områder af korsang og er samtidig bevidst om mulighederne for udvikling af de andre områder, men er endnu ikke noget til disse.

Sammenfatning

Generelt inddrager KL de forskellige aspekter fra integrationen i sit arbejde. Nogle aspekterne bliver brugt mere bevidst end andre.

KLs og korsangernes kommunikation og forståelse af hinanden har en stor betydning for korprøvens forløb. KL skal være bevidst om de forskellige kommunikationsformer, der sker under korprøven, således hun er i stand til dels at aflæse korsangerne og dels at benytte sig af dem på en måde, som er til gavn for hendes korarbejde samt korsangernes læring; de forskellige kommunikationsformer er talesprog, nonverbal vokalisering, kropssprog og påklædning.

¹⁵⁷ Bilag a, s. 10, 19-30 og s. 11, 1-11

KL er klar over følelser påvirker gensidigt. Hun føler ikke, at det på nuværende tidspunkt er nødvendigt at koncentrere sig om hvilke følelser hun udsender. De positive følelser kommer automatisk, når hun er i interaktion med korsangerne. KL skal i fremtiden være opmærksom på at opretholde de positive følelser og ikke henfalde til negative og demotiverende følelser, da følelser har en anselig betydning for korsangernes læring.

Det er igennem KLS egne erfaringer og erkendelser, at hun danner sig en forståelse af korsangerne og deres evner og behov. Ud fra erkendelser omkring KLS egne evner er hun bevidst om sine begrænsninger i forhold til hendes arbejde, Koret er også bevidst herom, men KL skal være opmærksom på at egne begrænsninger hæmmer sangernes læring.

Støtte er vigtig i KLS videregivelse af viden til korsangerne. Derfor er det vigtigt, at KL er bevidst omkring brugen heraf, så støtten bliver givet, hvor det er nødvendigt og ikke længere end det er nødvendigt. For at kunne give støtten korrekt skal KL være bevidst om, at korsangere ikke lærer på samme måde eller har samme faglige viden inden for korsang. Med 50 sangere i koret er det vigtigt, at KL varierer sin støtte, så hun kan tilgodese flest mulige sangere.

Der skal være et socialt fællesskab i koret for, at det er sjovt for sangerne at deltage, men fællesskabet skal på den anden side ikke hæmme KL i hendes korarbejde. Jeg vil mene, at KL skal gøre op med sig selv om hvorvidt og hvor ofte hun finder det rimeligt at hun skal tisse på sangerne i løbet af en korprøve. Da det er voksne, der er medlemmer i koret, vil de kunne forstå, at deres snakken kan være til gene. Men de kan ikke ændre denne adfærd, før de bliver bevidstgjort i den.

Korsangerne skal tage personligt initiativ og ansvar for deres læring. KL kan kun motivere og hjælpe dem på vej mod målet.

KL skal være bevidst om distancen og statusforskellen mellem hende og koret, som skyldes hendes rolle som den musikalske leder. En bevidsthed herom kan hjælpe hende på længere sigt i hendes korarbejde, da hun derved forstår og kan forholde sig til, at hun ikke deltager på samme vilkår, som sangerne i det sociale fællesskab.

Dårlige vaner kan hæmme KLS korarbejde, derfor skal hun gennem bevidstgørelse herom ændre disse. Samtidig kan en fornyelse og en kontinuerlig personlig udvikling være med til at skabe en bevidstgørelse om eventuelle dårlige vaner.

Sammenfattende viser analysen, at KL generelt er bevidst omkring flere af elementerne i integrationen. Der er dog også en del ubevidste elementer, som KL ville kunne udnytte til fordel for korprøven, hvis hun gør sig bevidst herom.

7 Konklusion

Opsamling

I dette afsnit gennemgår jeg de pointer, jeg er nået frem til i specialet. Formålet hermed er at vise, hvordan teorierne arbejder sammen og kan benyttes af korledere i forbindelse med afholdelse af korprøver.

De valgte teorier supplerer hinanden godt. De mange intelligenser tager udgangspunkt i korsangernes indlæringsmåder, mens Stilladsering har fokus på, hvordan korlederen kan støtte sangerne i deres læring. I Resonant lederskab er fokuset rettet på korlederens person i forhold til vedkommendes rolle i koret. Den interpersonelle kommunikation giver en forståelse af interaktionen mellem korleder og korsangere. Kort sagt tager integrationen ved brug af teorierne hensyn til både korsangere, korleder samt interaktionen mellem korsangere og korleder.

Afsnittet er opbygget efter parametrene i integrationen og analysen.

Kommunikation og forståelse

Kommunikationen mellem de interagerende parter i en korprøve kræver ifølge integrationen forståelse. Gennem kommunikation kan både korleder og korsangere mindske de forståelsesforskelle, der kan eksistere. Korledere skal derfor være bevidste omkring de forskellige kommunikationsformer, som er talesprog, nonverbal vokalisering, kropssprog og påklædning. I analysen kan det ses, at KLs og korsangernes kommunikation og forståelse af hinanden har en væsentlig betydning for korprøven. En bevidstgørelse omkring de signaler, der sendes i interaktionen, kan gavne KL i hendes samarbejde samt korsangernes læring.

Ud fra integrationen kan det ses, at følelser smitter. Korledere kan bevidst benytte sig af positive følelser til at skabe optimale forhold for korsangernes læring, samtidig er det vigtigt ikke sende negative og demotiverende følelser. Analysen viser, at KL er klar over, at hun og korsangerne påvirker hinanden indbyrdes. Netop derfor føler hun ikke, at det har været

nødvendigt bevidst at tænke på, hvilke følelser hun sender, da interaktionen påvirker hende positivt under prøverne.

Ifølge integrationen danner korledere gennem egne erfaringer og erkendelser en forståelse for korsangerne samt en forestilling om sangernes følelser og synspunkter. I analysen kan det ses, at KL gennem egne erfaringer og erkendelser er i stand til at danne sig en forståelse af sangerne og deres behov og evner. Ligeledes er hun også i stand til at erkende egne evner og begrænsninger. KL skal være bevidst om, at egne begrænsninger ikke hæmmer sangernes læring.

Selvvurdering og erkendelse af sammenhænge og årsagsforhold sker i henhold til integrationen i korlederens indre. Dette kan være svært at sætte ord på uden en bevidsthed herom samt at påvise ud fra observation. Som følge deraf kan det ikke påvises ud fra analysen. Derfor kan korledere kun ved hjælp af integrationen blive bevidstgjort herom og derefter opnå en forståelse for, hvad det er, der sker i deres indre. Denne bevidstgørelse har betydning for korlederens evne til at lede og træffe beslutninger under korprøver.

Korlederens videregivelse af viden

På grundlag af integrationen skal korledere videregive deres viden i form af støtte ud fra korsangernes behov for hjælp under læring og med udgangspunkt i, hvordan sangerne bedst tilegner sig viden og udvikler sig. Ud fra analysen kan det ses, at støtte er et vigtigt element i KLs korarbejde. Ud fra analysen kan det også ses, at støtten på et område kun skal gives, så længe den er nødvendig og ikke længere. Det er samtidig vigtigt, at KL varierer sin støtte, da sangere lærer forskelligt.

Ifølge integrationen skal korledere være bevidste omkring egen måde at gribe videregivelsen af viden an på samt om, hvilke metoder der benyttes, således at korlederen ikke kun benytter den form for støtte som falder naturligt for, men derimod tager udgangspunkt i korsangernes behov. I analysen kan det ses, at KL ikke ønsker at benytte sig af former for støtte, som hun ikke har det godt med, da det vil smitte af på koret.

Korsangernes læring

Ifølge integrationen er læring socialt betinget. En god fællesskabsfølelse og sociale relationer kan styrke korsangernes læring. I betragtning af analysen har det sociale en betydning for korsangernes læring og lyst til at synge i kor, men det sociale fællesskab kan dog også være en hindring for KL i hendes arbejde. Korsangerne kan blive for sociale under korprøven. På dette punkt viser analysen, at integrationen har en mangel, nemlig den negative effekt som det sociale fællesskab også kan have.

Ifølge integrationen lærer korsangerne kun ved at gøre sig egne erfaringer gennem aktiv deltagelse. Samtidig skal de have en bevidsthed om målet med tilegnelsen af den pågældende viden. Korlederen skal støtte korsangerne i deres erfaringer og bearbejdning heraf samt lede dem i retning af målet. Ud fra analysen kan det ses, at KL er bevidst om, at korsangerne selv skal tage initiativ og ansvar for deres læring. Hun gør dem også bevidste omkring målet for deres tilegnelse af viden.

Korsangere er forskellige og i henhold til integrationen skyldes det faktorer som biologiske evner, personlig livshistorie samt kulturel og historisk baggrund. Korledere kan benytte en forståelse herom i forbindelse med tilrettelæggelsen af metoder og tilgange til videregivelse af viden til korsangerne, så deres læring tilgodeses. Ud fra analysen er KL bevidst om, at korsangere er forskellige, da hun ikke nødvendigvis i andre kor vil gribe korprøver an på samme måde som ved dette kor.

Korlederen som person

Korlederen skal ifølge integrationen være klar over, at der kan være en distance mellem korlederen og korsangerne, hvilket skyldes korsangernes spejling i korlederens person. Ud fra analysen kan det ses, at KL mærker denne distance, men at hun også accepterer den.

I kraft af korlederens position i forhold til korsangerne, har korlederen ifølge integrationen en høj status, som kan afspejles i korlederens placering i rummet i forhold til sangerne samt i korlederens kropsholdning. I analysen kan det tydeligt ses, at KL fremtræder som lederen

under korprøven på grund af hendes fysiske placering i forhold til korsangerne og P, hendes kommunikation med sangerne og hendes kropsholdning.

Ifølge integrationen skal korledere sørge for en kontinuerlig personlig udvikling. Gennem fornyelse kan korledere blive i stand til at se realiteterne i øjnene og bevidst arbejde på at ændre dårlige vaner. Ud fra analysen kan det ses, at KL ikke er bevidst omkring eventuelle dårlige vaner. Hun ved, at de kan opstå, men hun overlader ansvaret til korsangerne om at bevidstgøre hende herom, hvis der skulle eksistere nogle. KL sørger ligeledes for at forny sig inden for det sangmæssige område gennem kurser, men er bevidst om at kurser omkring korledelse også kan være relevant på et tidspunkt.

Svar på problemformulering

Ud fra integrationen kan det ses, at teorierne kan arbejde sammen i og med, at det har været muligt at gennemføre integrationen. Analysen viser, at integrationen – og dermed et samarbejde mellem områderne læring, interpersonel kommunikation og ledelse – er mulig for korledere at gennemføre i praksis i forbindelse med korprøver.

På flere områder kan teoriernes samarbejde lige frem have betydning for et bedre resultat i korprøven. Derfor er det også vigtigt, at korledere er opmærksomme på både læring, ledelse og interpersonel kommunikation i forbindelse med korprøvesituationen, da de forskellige områder har betydning for hinanden.

Der er et enkelt sted, hvor integrationen ikke har været fyldestgørende i forhold til analysen, nemlig omkring det sociale fællesskab. Integrationen nævner ikke, at det sociale fællesskab også kan have en negativ effekt på korprøven.

Diskussion

Da mange af områderne i integrationen handler om at blive bevidst om det ubevidste, kan det være svært i påvise analysen. Det skyldes især, at KL ikke er i stand til at sætte ord på det, som hun gør, men ikke er bevidst om. Ud fra dvd'en kan det være svært at påvise, om hendes

handlinger er ubevidste. Disse elementer har ikke været mulige at bearbejde i analysen, da KL på det tidspunkt, hvor empirien er indsamlet, ikke har haft kendskab til integrationen. Integrationen og analysen kan således bruges af korledere til en bevidstgørelse om hvilke ubevidste aspekter, de skal gøre sig bevidste om i forbindelse med deres korprøvesituation og herudfra selv forholde sig til og bearbejde dem.

Mit speciale har flere gange undervejs ændret retning. Først var det et empirisk speciale, men da det ikke var muligt for mig at finde korleder og kor, som havde lyst eller tid til at stille sig til rådighed for indsamling af empiri, var jeg tvunget til at ændre dets retning til et rent teoretisk speciale. Det viste sig dog, at dette ikke var holdbart i længden. Jeg havde behov for empiri til at underbygge teorien. Derfor blev jeg nødsaget til at udskyde afleveringen af specialet i håb om, at jeg denne gang ville kunne finde korledere og kor. Det lykkedes mig dog kun at få tilsagn fra en korleder. Optimalt for specialet vil have været tilsagn fra tre-fire korledere og kor. Derved ville jeg have kunnet få et bredere indblik i integrationens funktion i forbindelse med korprøver. Samtidig ville det have været muligt at sammenholde de forskellige korlederes tilgang til korprøverne. Sådant en sammenligning af empiri ville kunne have skabt et bedre billede af den optimale måde, hvorpå korledere kan benytte integrationen samt hvilke variationer, der kan være, da kor og korledere er forskellige og derfor vil have forskellige forudsætninger, på trods af afgrænsningen af korvalg.

Vurdering og perspektivering

Det har været mit mål med dette speciale at søge at afdække områderne inden for læring, interpersonel kommunikation og ledelse og muligheden for samarbejde mellem dem i forbindelse med korprøver. Dette har jeg gjort med udgangspunkt i to teorier inden for læring, en ledelsesteori og en teori om interpersonel kommunikation. For at finde ud af hvordan teorierne bedst arbejder sammen, har jeg integreret dem til en fælles teori. Med denne integration har jeg ud fra min analyse af empirien fundet ud af, om de i praksis kan arbejde sammen i korprøvesammenhænge.

Mit valg af integration af de teoretiske områder har fungeret godt. De fire modsatrettede teorier supplerer hinanden i en dynamisk integration i forbindelse med korlederens arbejde,

hvilket fører til en korprøve, som er mere fleksibel, den kan tilpasses situationen, korsangeres behov og korlederens færdigheder. Samtidig kan korlederen benytte integrationen til en bevidstgørelse om sig selv i forhold til sin lederrolle samt sin betydning for et optimalt korprøveforløb.

Analysen af empirien har opfyldt dens formål ved at vise virkelige eksempler på, hvordan integrationen af teorierne kan arbejde sammen i korprøvesituationen.

Det meste af den litteratur, der er til rådighed for korledere i forbindelse med deres arbejde, er inden for det direktions- og sangtekniske område. Hensigten med specialet har været at bidrage til en forståelse af de andre områder, som også gør sig gældende for korledere i korprøvesituationer.

Optimalt for specialet ville have været at have mere empiri fra forskellige kor og korledere. Derved ville det være muligt at sammenligne korledernes korprøver og deres bevidsthed heromkring. Dette ville give et mere nuanceret billede af benyttelsen af integrationen af teorierne. Derfor vil det være oplagt som videre studie at indsamle og bearbejde mere empirisk materiale og sætte det overfor den nuværende analyse af KLS korprøve.

Håbet er, at korledere med specialet kan opnå redskaber til at bevidstgøre sig om fordele, ulemper og konsekvenser i forbindelse med korarbejdet. Integrationen skal ses som en hjælp for korledere til at blive mere bevidst om korsangeres læring, egen persons betydning for korprøven og den optimale måde at videregive viden på inden for feltet korsang. Herefter er det op til den enkelte korleder, hvad der er den bedste tilgang til korprøven for det pågældende kor.

8 Abstract

This master thesis is an analysis of the chorusmaster's work in connection with choir practise. Most of the literature published are about conducting or the technique of singing and do not substantiate the interaction between the chorusmaster and the singers. Therefore I find it interesting with this thesis to focus on the learning of the singers, the interpersonal communication and the leadership of the chorusmaster.

I have undertaken a summary of four theoretical approaches to these three areas. Two of the theories are about learning but with a different focus. Gardners Multiple intelligences is concerned with the different ways students learn. In some way Gardners theory is insufficient. Therefore, I used Thomas Armstrong and Per Fibæk Laursen to develop the theory further. The other theory of learning is by Jan Tønnes Hansens Stilladsering. This theory concerns itself with how the teacher can support the learning of the student. I complement this theory with that of Jens Rasmussen who criticizes the understanding of empathy in proportion to Stilladsering.

In the theory of Interpersonal communication I used different theorists because they all have a different approach. Helle Alrø and Marianne Kristiansen are dealing with the question of what communication is and how it is going on in the overall objective plan during interaction between communicators. Lars von der Lieth, Rolf Kuschel and Arne Friemuth Petersen are dealing with the verbal communication. Richard Dimpleby and Graeme Burton are dealing with both the verbal and the nonverbal communication. Michael Argyle is dealing with the nonverbal aspect of interpersonal communication from investigation and research work of this area carried out by others. I am also complementing the theory with that of Allan and Barbara Pease and Howard Giles og Richard L. Street, jr. and also Richard Boyatzis, Annie Mckee and Daniel Goleman who are the theorists of the theory of leadership. I am using these theorists in order to develop some of the nonverbal aspects further.

Richard Boyatzis, Annie McKee and Daniel Goleman's theory Resonant leadership is about management with care and consideration.

In order to use all of the theories during choir practise, they have to be able to work together. Therefore I integrate the four theories to see how they can be combined.

In order to clarify the relevance of the integration in proportion to the chorusmaster's work and the choir practise, I have taken as my point of departure a case study of one chorusmaster and her choir. The empirical investigation is built on two pillars. The first pillar is observation of a choir practise and the second is an interview with the chorusmaster (in order to describe the integration from the chorusmaster's perspective).

My study has shown that the chorusmaster during the choir practise uses the integration of the theories. To maintain and develop her skills as a chorusmaster increased attention to the different aspects will be an advantage. This will ensure optimal support for the singers during their learning.

9 Litteraturliste

Primær litteratur:

Alrø, Helle & Kristiansen, Marianne (1988), *Kan du se, hvad jeg sagde? – mennesker ansigt til ansigt*, Holistic

Argyle, Michael (1988), *Bodily communication*, Methuen & Co.

Armstrong, Thomas (2003), *De mange intelligenser i klasseværelset*, 1. udgave, 10. oplag, Forlaget Adlandia

Boyatzis, Richard, McKee, Annie og Goleman, Daniel (2006), *Resonant lederskab – ledelse med omtanke og omsorg*, 1. udgave, 1. oplag, Børsens forlag

Dewey, John (1996), *Erfaring og opdragelse*, 5. oplag, Christians Ejlers' forlag

Dimbleby, Richard & Burton, Graeme (1998), *More than words*, 3. udgave, Routledge

Dysthe, Olga (red.) (2003), *Dialog, samspil og læring*, 1. udgave, Klim

Fredens, Kirsten og Kirk, Elsebeth (2001), *Musikalsk læring*, 1. udgave, 1. oplag, Nordisk forlag

Gardner, Howard (1999a) *Den intelligente skole – Gardner i praksis*, 1. udgave, 1. oplag, Gyldendal, Nordisk forlag

Gardner, Howard (1999b), *Intelligence reframed – multiple intelligences for the 21st century*, Basics Books

Gardner, Howard (1997), Per Fibæk Laursen (red.), *De mange intelligensers pædagogik*, 1. udgave, 1. oplag, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S

Gardner, Howard, Kornhaber, Mindy L. og Wake, Warren K. (1996), *Intelligence: multiple perspectives*, Hartcourt Brace

Giles, Howard og Street, jr., Richard L. (1993), 'Communicator characteristics and behavior', Knapp, Mark L. og Miller, Gerald R. (red.), *Handbook of interpersonal communication*, 1. udgave: 205-247, Sage

Hansen, Jan Tønnes og Nielsen, Klaus (1999), 'Stilladser og læring', Hansen, Jan Tønnes og Nielsen, Klaus (red.), *Stilladsering – en pædagogisk metafor*, 1. udgave: 9-39, Klim

Hansen, Jan Tønnes (1999), 'Stilladseringers selvobjektdimension', Hansen, Jan Tønnes og Nielsen, Klaus (red.), *Stilladsering – en pædagogisk metafor*, 1. udgave: 97-124, Klim

Hansen, Jan Tønnes (2001), *Selvet som rettethed*, 1. udgave, Klim

Hargie, Owen, Saunders, Christine og Dickson, David (1994), *Social skills in interpersonal communication*, 3. udgave, Routledge

Kristiansen, Marianne (1999), 'Professionelt nærvær – om underviseres ubevidste kommunikation',

Carsten Nejst Jensen (red.), *Om Voksenundervisning – grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*, Billesø & Baltzer

Kjørup, Søren (2000), *Menneskevidenskaberne*, 1. udgave, 4. oplag, Roskilde universitetsforlag

Laursen, Per Fibæk (2004), 'Howard Gardner – en introduktion', Knudsen, Anne og Jensen, Carsten Nejst (red.), *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, 2. udgave, 3. oplag: 207-220, Billesø & Baltzer

Lieth, Lars von der, Kuschel, Rolf og Petersen, Arne Friemuth (1993), *Kommunikationens veje*, Nyt nordisk forlag

Pease, Allan og Barbara (2007), *Kropssprog*, 1. udgave, 2. oplag, Borgen

Rasmussen, Jens (1999), 'Kommunikationens betydning i undervisning eller samtale fremmer forståelsen', Hansen, Jan Tønnes og Nielsen, Klaus (red.), *Stilladsering – en pædagogisk metafor*, 1. udgave: 129-145, Klim

Steward, John (red.) (2002), *Bridges not walls – a book about interpersonal communication*, 8. udgave, McGraw-Hill

Sekundær litteratur:

Callewaert, Staf (1996), *Kultur, pædagogik og videnskab*, 2. udgave, 2. oplag, Akademisk forlag

Hansen, Mogens, Thomsen, Poul og Varming, Ole (2006), *Psykologisk pædagogisk ordbog*, 15. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag

Jerlang, Espen (2004), 'Socialisation', Knudsen, Anne og Jensen, Carsten Nejist (red.), *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, 2. udgave, 3. oplag: 71-79, Billesø & Baltzer

Kvale, Steinar (1997), *Interview*, 1. udgave, 13. oplag, Hans Reitzels forlag

Bilag:

Bilag 1: Opstilling af kameraer og lyd under korprøven

Bilag 2: Transskription af korprøven (dvd'en)

Bilag 3: Transskription af interview med korleder

Bilag 4: Optagelse af korprøve

(alle bilag er vedlagt i elektronisk form på enten dvd eller cd-rom)