

Faglig trivsel i gymnasiet

gennem æstetiske aktiviteter



Af Kerstin Bak Aagaard

Master i læreprocesser, innovation og kreativt læringsdesign

Aalborg Universitet.

4.semester, januar 2023

Vejleder: Tatiana Chemi

Titelblad

Titel: Faglig trivsel i gymnasiet gennem æstetiske aktiviteter

Forfatter: Kerstin Bak Aagaard, studienummer:19942088

Vejleder: Tatiana Chemi, Cand. Mag, PhD, Lektor, Institut for Kultur og Læring

Eksamensopgave: Masterspeciale, 4. semester.

Uddannelse: Master i læreprocesser, innovation og kreativt læringsdesign, Aalborg Universitet.

Typeenheder og sidetal: Anslag inkl. mellemrum: 114.687 svarende til 47,8 normalsider

Afleveringsdato: 3. januar 2023 kl. 12:00

Abstract

This assignment aims to investigate whether aesthetic activities can support and develop students' well-being, engagement and motivation in high school. The assignment arises from the current debate about the dissatisfaction among young people today and the need for schools to take it seriously. The task initially seeks to define and nuance the problem from a number of psychological, sociological and educational perspectives. It finds that the reduced academic well-being and motivation in high school can be linked, among other things, to an increased focus on grades and achievements and to a culture of perfection, which both stresses and passives the students.

The assignment therefore presents a theoretical perspective on learning, which can contribute to a solution to this problem. In this connection the aesthetic activities are particularly enhanced for their ability to increase engagement, motivation, and well-being in the classroom and for their ability to shift the student's focus on themselves.

The second part of the assignment describes and analyzes an experiment where two high school teachers try to implement aesthetic activities in their teaching with the aim of increasing academic well-being and engagement. The experiment is organized as an action learning project and follows the structure that characterizes action learning processes including: problem finding, actions and subsequent reflections that lead to new actions. The researcher behind this assignment is the initiator of the experiment and contributes to the experiment by bringing in relevant theory of aesthetic learning processes. When the teachers implement the interventions in their teaching the researcher behind this assignment changes her role into observer and interpreter.

The results of the experiment are analyzed in relation to the theoretical perspectives and lead to conclusions about the importance of the inclusion of the aesthetic activities. The experiment shows, that the aesthetic activities engage and motivate the students to a great extent, and they contribute to high levels of well-being in the classroom. But it also shows that if the aesthetic activities are to function in high school, however, a strict structure, a reassuring atmosphere and a close connection to the academics are necessary.

In a subsequent discussion, the study's results and verifiability are discussed and put in relation to the concept of education.

Forord

Dette projekt er udarbejdet på baggrund af to års studier på uddannelsen *Master i læreprocesser med specialisering i innovation og kreativitet* og udgør mit afsluttende masterspeciale.

I daglig praksis arbejder jeg som gymnasielærer på Randers Statsskole, hvilket giver mig indblik i de udfordringer, lærerne dagligt oplever med elevgruppen i gymnasiet. Manglende elevengagement er et frustrationspunkt og samtaleemne, der går igen. Jeg genkender problemet fra min egen praksis, hvor jeg underviser i fagene dansk og dramatik. Eleverne er optaget af meget andet end den faglige undervisning, og deres energiniveau daler, når de kommer ind i klasseværelset. Jeg oplever dog en markant forskel i måden, hvorpå eleverne engagerer sig i de to fag. I dramatiktimerne er eleverne oftere opslugt af at løse de stillede opgaver og synes aldrig, der er tid nok, mens de i dansktimerne opleves uengagerede og virker til at kede sig ved de faglige opgaver. Dramatikfaget tilhører gruppen af kunstneriske fag på gymnasiet, hvor undervisning med inddragelse af æstetiske aktiviteter er en del af fagenes formål og identitet¹. Det er derfor nærliggende at antage, at disse aktiviteter i undervisningen er sammenhængende med elevernes engagement.

Projektet udspringer af min interesse for, hvordan og på hvilke måder den æstetiske børne tilgang til fagligheden, kan implementeres i fag, der ikke er kunstneriske, så elevengagementet øges.

¹ <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	7
<i>Problemstilling</i>	<i>9</i>
<i>Problemformulering.....</i>	<i>12</i>
<i>Begrebsdefinitioner.....</i>	<i>13</i>
<i>Æstetisk aktivitet.....</i>	<i>13</i>
<i>Faglig trivsel</i>	<i>14</i>
<i>Opgavens opbygning</i>	<i>15</i>
<i>Målgruppe</i>	<i>15</i>
2. Videnskabsteoretisk grundlag.....	15
3. Teoretiske perspektiver	17
<i>Grundlæggende læringsforståelse.....</i>	<i>17</i>
<i>Engagement og faglig trivsel</i>	<i>19</i>
<i>Indre og ydre motivation</i>	<i>21</i>
<i>Præstation og mestring</i>	<i>22</i>
<i>Æstetiske aktiviteter</i>	<i>23</i>
<i>De æstetiske aktiviteter kan forandre og åbne op.....</i>	<i>24</i>
<i>De æstetiske aktiviteter giver distanceringsmulighed</i>	<i>26</i>
<i>Delkonklusion.....</i>	<i>26</i>
3. Metode.....	27
<i>Forskerposition</i>	<i>29</i>
<i>Interview-metode.....</i>	<i>30</i>
<i>Interviewguide</i>	<i>30</i>
<i>Interviewguide 2</i>	<i>32</i>
<i>Observationsguide</i>	<i>32</i>
<i>Analysen af data</i>	<i>33</i>
<i>Metodekritiske overvejelser</i>	<i>34</i>

4. Beskrivelse af case og problemindkredsning	34
<i>Aktioner</i>	<i>38</i>
<i>Iværksættelse af aktioner</i>	<i>40</i>
6. Analyse.....	40
<i>Hvordan engagerer de æstetiske aktiviteter eleverne?</i>	<i>41</i>
<i>Hvornår støtter den æstetiske aktivitet den faglig læring?</i>	<i>45</i>
<i>Hvilke udfordringer stiller inddragelsen af æstetiske aktivitet?</i>	<i>46</i>
<i>Hvilke læringsmuligheder rummer de forskellige æstetiske modaliteter?.....</i>	<i>49</i>
<i>Delkonklusion.....</i>	<i>52</i>
7. Diskussion.....	53
8. Konklusion.....	56
9. Litteraturliste.....	59
10. Bilag.....	63
<i>Link til lydfiler med de 2 interviews og de 4 observationer.....</i>	<i>63</i>
<i>Bilag 1</i>	<i>63</i>
Transskription af 1. interview på Randers Statsskole	63
<i>Bilag 2</i>	<i>77</i>
1.Observation.....	77
<i>Bilag 3</i>	<i>80</i>
2. Observation.....	80
<i>Bilag 4</i>	<i>85</i>
3. Observation.....	85
<i>Bilag 5</i>	<i>89</i>
4.Observation.....	89
<i>Bilag 6</i>	<i>91</i>
<i>Refleksionssamtale</i>	<i>91</i>

1. Indledning

"Gymnasielærer har sagt op: Jeg gider ikke »umotiverede« og »forstyrrende« elever længere"

Sådan lyder overskriften på en artikel i "Berlingske.dk" i januar 2020, hvor en gymnasielærer tilsyneladende har fået nok af "at undervise elever, der altid møder uforberedte op og i øvrigt intet laver"². Denne holdning til gymnasieelevers adfærd kan genkendes af lærerne på Randers Statsskole, hvor en lærer beskriver adfærden således: "De har givet op. De bruger *Google translate*, laver ikke noget selv, afleverer blankt"³. Læren henviser til gruppen af uengagerede elever, hun oplever i sin klasse og ikke gymnasieelever generelt, men gruppen er voksende. Dorte Enger, der har master i gymnasieledelse og er tidligere rektor ved Niels Steensen Gymnasiet, istemmer de kritiske røster og beskriver i kronikken "Reformpædagogik i et mentalt fladland"⁴ eleverne som kunder, der skal serviceres og underholdes og med en uengageret adfærd⁵. Denne adfærd udgør en barriere for den faglige tilegnelse, og hun plæderer derfor for, at der strammes op og stilles større krav og forventninger til eleverne.

At der mangler krav og forventninger til eleverne er ikke en opfattelse, der deles af forskerne bag undersøgelsen "*Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel*"⁶. En undersøgelse, hvis pointer er samlet i den netop udgivne bog: "*Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering*", 2022. Noemi Katznelson, der er forsker i undersøgelsen og leder på *Center for Ungdomsforskning* på Aalborg Universitet, hævder, at der stilles alt for mange krav. Det dalende engagement er forårsaget af et præstationspres. Det store fokus på karaktererne og de mange bedømmelser og test fører nemlig til en faglige mistrivsel, som passiviserer eleverne i timerne. Angsten for ikke at præstere godt nok i undervisningen bliver til manglende lyst til at engagere sig i fagene. Dette billede kan bekræftes i evalueringsrapporten fra Eva "Trivsel i gymnasiet" fra 2020,

² <https://www.berlingske.dk/samfund/gymnasielaerer-har-sagt-op-jeg-gider-ikke-umotiverede-og-forstyrrende-elever>

³ Bilag 2. Transkription af 1. interview.

⁴ <https://www.berlingske.dk/kronikker/kronik-reformpaedagogik-i-et-mentalt-fladland>

⁵ <https://www.berlingske.dk/kronikker/kronik-reformpaedagogik-i-et-mentalt-fladland>

⁶ Katznelson, Noemi m. fl.; "*Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel*" in "Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning, årgang 2, 2021" in <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/2535-8162-2-2>

hvoraf det fremgår, at faren ved karakterræset er en "defensiv præstationsorientering, der er kendetegnet ved en angst for at fremstå dum"⁷.

At krav og forventninger skulle være årsagen til manglede engagement er Lars Qvortrup uenig i. Han er professor på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse ved Aarhus Universitet og hævder, at høje krav også kan være befordrende for engagementet, og at forskning viser at høje forventninger er en afgørende forudsætning for gode resultater⁸. Denne pointe kan ikke benægtes, da vi også ser elever, der er optagede af at lykkes godt med opgaverne og som stræber efter de høje karakterer. Ifølge Katznelsens undersøgelse trives disse elever dog heller ikke alle godt. Engagementet er nemlig ofte behæftet med en oplevelse af pres over "at skulle præstere i skolen"⁹. Og følger man med i den aktuelle debat omkring præstationssamfundets betydning for de unge, vil man kunne iagttage at flere af dem, der klarer sig godt, står på tærsklen til stress¹⁰. Mistrivselen er desuden sammenhængende med, at de unge med individualiseringen i samfundet har fået et øget blik på sig selv, der kan kaldes psykologisering. Af trivselsundersøgelsen fremgår det:

"Psykologisering: Man opsøger psykologiske forklaringer på, hvorfor noget er, som det er. Der er et øget blik på, om man har sig selv med i alt, hvad man gør (...) Psykologiseringen kan hjælpe de unge til at forstå og håndtere det virvar af tanker, følelser, ansvar og beslutninger, de går med, men det kan også resultere i selvmonitorerende, selvkritisk og selvdisciplinering, som kan øge mistrivlsen¹¹.

De unge er altså ikke bare belastet af mange opgaver og krav i gymnasiet, men også af en konstant fokus på sig selv og en mærken efter. På spørgsmålet om, hvordan gymnasierne kan øge elevengagement i undervisningen, må vi derfor også medtænke trivlsen. Dette ikke mindst i erkendelsen af, at "trivsel er en forudsætning for fagligt udbytte", som det fremhæves i EVA-rapporten¹². Forskningen viser følgende:

⁷ <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/fokus-paa-kreativitet-give-modvaegt-praestationskulturen>.

⁸ <https://skolemonitor.dk/debat/art9043894/Alarmisme-forvaerrerr-kun-mistrivlsen>

⁹ Katznelson, Noemi: <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/2535-8162-2-2>

¹⁰ Et eksempel på den mediedækning af karakterræsets skadelige effekt på unges trivsel blev vist på TV2Østjylland d.2/10 2022, hvor elever beskrev jagten på karakterer som et spørgsmål om "liv eller død". <https://www.tv2ostjylland.dk/randere/gymnasieelever-foeler-massivt-karakterpres-det-er-her-og-nu-vi-afgoer-vores-fremtid>.

¹¹ "Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering - om ny udsathed i ungdomslivet", Center for Ungdomsforskning. In <https://www.dr.dk/nyheder/politik/folketingsvalg/haartab-angst-og-soevnmangel-hoejt-tempo-i-samfundet-skaber-oeget>

¹² <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/trivsel-er-forudsatning-fagligt-udbytte-derfor-er-trivsel-ogsaa-skolernes-ansvar>

”Hvis eleverne ikke trives fagligt og socialt, er der grund til at forvente, at de lærer mindre, end de har potentiale til, og de har mindre sandsynlighed for at gennemføre den uddannelse, de går på.”¹³

Gymnasiet opgave må derfor være at fremme et engagement hos eleverne, der ikke er befordret af præstationen og bedømmelsen, men i stedet af faglig nysgerrighed og i et miljø, hvor man trives godt – også med de faglige udfordringer, man møder.

De kunstneriske fag på gymnasiet synes fra et lærerperspektiv at løfte denne opgave bedre end de øvrige fag, og i jagten på løsninger kan det derfor være relevant at kigge mod de kunstneriske fags arbejdsprocesser og tilgange til fagligheden, som i høj grad er præget af en inddragelse af æstetiske aktiviteter.

Problemstilling

Gymnasieelevers faglige mistrivsel er som fremgået et problem, der bør tages alvorligt i gymnasiet. Dels forringes det faglige udbytte, hvis eleverne ikke aktivt afprøver deres ny erhvervede fagligheder i timerne, og dels er selve dannelsesidealet i fare.

Dannelsesperspektivet, som indgår i formålsparagraffen for gymnasiet, indeholder netop krav om engagement. I bekendtgørelsen for gymnasiet står der, at eleverne skal ”opnå evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale”¹⁴. Dette begrundes blandt andet i, at ”Uddannelserne skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed”¹⁵.

En sådan udvikling fordres ikke i et miljø, hvor eleverne tilsyneladende er umotiverede og uengagerede. Ej heller forberedes eleverne til ”medbestemmelse og medansvar”¹⁶, hvis de ikke har erfaring med at bidrage engageret til deres læring.

Når vi taler om engagement som dannelse i gymnasiet, er det relevant at kigge mod reformpædagogikkens fader John Dewey (1859-1952), som hævder, at elever forringe deres evne til selvstændig handling og demokratisk ageren i det videre liv, hvis de ikke har lært at handle og engagere sig i skolen. Der er naturligvis sket en meget stor udvikling i skolerne på den

¹³ <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/elevtrivsel-paa-gymnasiale-uddannelser>

¹⁴ <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1428>, §1, stk.2

¹⁵ <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1428>, §1, stk.2

¹⁶ <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1428>, §1. stk. 4

pædagogiske og didaktiske front, siden Dewey skrev sine tekster, men trods nye tider og reformer er det for opgaven centralt at hæfte sig ved den betydningsfulde sammenhæng, Deweys ser mellem undervisningsformerne og elevengagement. I hans beskrivelse nedenfor, ser vi netop billedet af den elev, som gymnasielærerne beskriver som doven og ugidelig:

"Den elev, der kaldes for "håbløs", kan reagere levende og let, når det stof, der drejer sig om, forekommer ham værd at bruge sin tid på (...). Selv lærestoffet ville uden tvivl også kunne engagere ham, hvis det blev sat ind i en anden kontekst, og man nærmerede sig det med en anden metode"¹⁷

Dewey foreslår kreative arbejdsformer som en måde at vække engagementet på, hvilket samtidig vil styrke dannelsen af eleven. "Creation and criticism are companions"¹⁸ hævder han, idet det at være skabende også er en måde at være kritisk stillingtagende på. I den kreative proces er man tvunget til at forholde sig til sin viden og dermed verden, hvilket er en del af dannelsen. Og tilføjer vi i undervisningen det æstetiske niveau til det kreative arbejde, får eleverne yderligere udviklet et sanseligt gehør på omverdenen, der er dannende¹⁹.

I dette projekt er ambitionen dog ikke kun at vække et engagementet, der er funderet i at handle og løse en opgave, men også at vække et engagement og en lyst til at bidrage, der er funderet i et ønske om at agere voksent. Elever og lærere skal væk fra opfattelsen af, at eleverne er kunder i butikken og skal motiveres og serviceres af læreren, så de ikke keder sig. Her bliver det relevant at inddrage uddannelsesforsker Gert Biesta, som med udtrykket "at gå i dialog med verden" formulerer lærerens opgave således: "Opgaven er at vække lysten i et andet menneske til at ønske at eksistere i verden på en voksen måde"²⁰.

Udtrykket "en voksen måde" vil i Biestas optik sige, at mennesket, som her er det unge mennesket i gymnasiet, forstår eller erkender, at det er en del af verden og ikke bare kan gøre, hvad som helst. Dette gælder også den selvoptagede, ligegyldige og uengagerede adfærd, som beskrives hos gymnasieeleverne, og som i nogen grad kan karakteriseres som infantil. Der er altså både tale

¹⁷ Dewey, John: "Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen" 1910 in Illeris, 2007.

¹⁸ Dewey, John: "Construction and Criticism" in Boydstone, Jo Ann (red) "John Dewey the later work 1925 – 1953", 1988, s. 38

¹⁹ Brodersen, Peter mfl.: "Oplevelse, fordybelse og virkelyst" 2020, s.49

²⁰ Biesta, Gert: "Undervisningens genopdagelse", 2018, s. 24

om, at undervisningsaktiviteterne skal engagere eleven, men også at de skal forårsage en forandringsproces og udviklingsproces i eleven.

Æstetiske aktiviteter kan muliggøre dette, hævder Biesta. Mødet med kunsten er netop at gå i dialog med verden, idet eleven gennem de sanselige oplevelser og den sanselige erfaring, som kunsten afstedkommer, udvider sit perspektiv på verden og på sig selv som subjekt i verden.²¹

Følger vi denne tanke om de æstetiske aktiviteter som forandringsagenter kan det være relevant at indhente viden fra sociologien om betydningen af æstetiske oplevelser for unges identitetsdannelse. Professor i pædagogik Thomas Ziehe er anerkendt for sin forskning i ungdomskulturen, og tilslutter sig netop pointen om, at den æstetiske oplevelse kan få den unge til at "Udvide sin horisont, både kognitivt, kropsligt og følelsesmæssigt"²². Samtidig vil arbejdet i en æstetisk proces kunne gøre eleven mindre afhængig af sine indre følelser og personlige bekymringer, hævder Ziehe. Den æstetiske læreproces vil kunne øge udviklingen af en kompetence, som Ziehe kalder for: "jeg-styrke". Denne beskriver han således:

"Jeg-styrke betyder, at man har råd til at være nysgerrig i forhold til sig selv. Man kan eksperimentere lidt mere med sig selv, og man kan være åben overfor oplevelser, der varierer fra ens hverdagsvaner"²³

Ziehes pointer er i tråd med de resultater, der findes i motivationsforskningen. Den amerikanske psykolog Mihaly Csikszentmihalyi fremhæver de æstetiske aktiviteter for deres kraft til at skabe fordybelse og kunne hensætte eleverne i en tilstand, hvor: "Selvoptagetheden forsvinder, og alligevel føler man sig psykisk stærkere end normalt"²⁴. Denne tilstand betegner Csikszentmihalyi, som en flow-tilstand, der yderligere har denne effekt:

"Tidsfornemmelsen bliver forandret, timer bliver til minutter, minutter til sekunder. Når hele ens væren, både krop og sjæl, strækkes til det yderste, bliver det man gør værdifuldt i sig selv og smelter sammen med livet selv"²⁵

²¹ Biesta, Gert: "Letting Art Teach Five Years After: A Reflection", 2021 <https://blogit.uniarts.fi/en/post/letting-art-teach-five-years-after-a-reflection>

²² Ziehe, Thomas: "Æstetisering og selvorientering. Om to moderne mønstre i selvorienteringen" in Brodersen, Peter m.fl., 2020, s. 239

²³ Ibid, s. 239

²⁴ Brodersen m.fl, 2020, s. 135

²⁵ Ibid, s. 135

Dermed nærmer eleven sig den form for voksenalder, som Biesta plæderer for, da eleven herved ser sig som en del af verden. Eleven bliver *i* processen og *som følge* af processen bedre stand til at "hæve sig over den tanke, at de skal have opfyldt deres behov for at føle sig veltilpas eller velfungerende"²⁶. Dette vil ikke bare øge deres vedholdenhed og psykiske kraft til at kunne overkomme modstand i andre sammenhænge, men vil også kunne pausere dem fra den evige psykologisering, der ifølge Katznelsens undersøgelser er en årsag til deres mistrivsel. På baggrund af disse ovenstående læringsteoretiske, pædagogiske og sociologiske perspektiver på unges udfordringer og behov for det æstetiske, er der således incitament for at hævde, at æstetiske aktiviteter kan fremme den faglige trivsel i gymnasiet.

En gruppe gymnasielærere på Randers Statsskole, har indvilliget i at samarbejde om løsningsmuligheder på problemet med faglig mistrivsel ved at indgå i et aktionslæringsprojekt med implementering af æstetiske aktiviteter i undervisningen. Det er tilrettelæggelsen, udviklingen og erfaringerne fra dette projekt, som vil danne grundlag for denne opgave.

Problemformulering

Projektet fungerer således både som en teoribaseret og en praktisk undersøgelse af problemfeltet. Den praktiske del af undersøgelsen er lokalt forankret, men understøttes teoretisk og metodisk sådan, at der kan skabes en mere generaliseret viden om læreprocessen. Dette ville kunne bidrage til mulige løsninger på de læringsudfordringer, der er formuleret i problemfeltet. Problemformulering er som følge heraf således:

Hvordan kan æstetiske aktiviteter i gymnasieundervisningen bidrage til øget elev-engagement og faglig trivsel?

Perspektivet for undersøgelsen ligger hos lærerne, da undersøgelsen tager udgangspunkt i, hvordan lærerne oplever den faglige trivsel.

²⁶ Ziehe, Thomas, in Brodersen m.fl, 2020, s. 138

Begrebsdefinitioner

Besvarelsen af problemformuleringen forudsætter en nærmere præcisering af begreberne "Æstetisk aktivitet" og "faglig trivsel".

Æstetisk aktivitet

Æstetik er afledt af det græske ord "*aisthesis*", som betyder 'fornemmelse', 'sans', 'følelse', og er et studie i kunstens væsen²⁷, Æstetiske aktivitet i undervisningen definerer jeg som oplevelser eller handlinger, der via kunstens formsprog lader eleverne forstå og erfare verden gennem sanserne.

Med kunstens formsprog henvises i denne opgave til de udtryksformer, som knytter sig til de kunstneriske fag i gymnasiet: Dramatik, musik, billedkunst, mediefag og dans. En faggruppe som på Århus Universitet netop er grupperet under fællesbetegnelsen "De æstetiske fag"²⁸.

I daglig tale anvendes ordet æstetik også i betydningen "læren om det skønne", "det smukke", "det smagfulde"²⁹. Denne betydning af ordet skal dog ikke være gældende i opgaven. De æstetiske aktiviteter, der implementeres i undervisningen skal ikke vurderes på deres skønhed, men på deres betydning for en særlig sansende måde at opleve og udtrykke sig på. Kunst og skønhed skal i denne sammenhæng adskilles, og jeg tilslutter mig her Tatiana Chemi forslag om at "opfatte æstetik også som kunst, det vil sige en struktureret fortælling ved hjælp af sanser materialitet og medium"³⁰.

I opgaven anvendes også betegnelsen "Æstetiske læreprocesser", hvilket jeg med afsæt i Merete Cornet Sørensen og Benny D. Austrings definerer som læreprocesser, hvor "eleverne bruger deres fantasi, kreativitet og formsproglige kompetencer til at skabe udtryk af faglig, person eller dannelsesmæssig art"³¹. Det er, som i en kreativ læreproces, det skabende element, der er i fokus

²⁷ <https://da.wikipedia.org/wiki/Æstetik>

²⁸ <https://studerende.au.dk/studier/fagportaler/arts/tilvalg-valgfag-mv/projektorienteret-forloeb-praktik/generelt>

²⁹ <https://da.wikipedia.org/wiki/Æstetik>

³⁰ Chemi, Tatiana: "Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver", 2020, s.75

³¹ <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen?b=t5-t22-t2566>

og med de lærende som de aktive subjekter³², men det skabende er tilknyttet kunstdomænet i den æstetiske læreproces, hvilket ikke er et kriterie for den kreative læreproces.

Faglig trivsel

Et andet begreb fra problemformuleringen, der bør tilknyttes en definition, er udtrykket faglig trivsel. Udtrykket optræder i Undervisningsministeriets rapport over trivselsmålinger i grundskolen, hvor det defineres således:

”Faglig trivsel - består af spørgsmål om elevernes oplevelse af egne faglige evner, koncentrationsevne og problemløsningsevne”³³

Udtrykket optræder også i evalueringsrapporten ”Elevtrivsel i gymnasiet”³⁴, men i en mere ukonkret form. Her henviser det ikke til faglige evner, men i stedet til oplevelsen af at føle sig tryk i klasserummet til at udfolde sig fagligt og besidde en tro på, at fagligheden kan tilegnes. Der er således ikke tale om, at elev skal være fagligt dygtig for at være i faglig trivsel, men at eleven har en tro på at kunne lykkes og komme i mål, hvis han yder en indsats. Kigger vi mod definitionen af trivsel generelt, ses desuden, ”at der er en tæt sammenhæng mellem det at kunne tage initiativ, være deltagende og en persons trivsel”³⁵.

Som følge af gymnasiereformen fra 2027 er trivsel et af de tre retningsgivende mål, som gymnasiet skal arbejde med³⁶. Der lægges op til, at gymnasiet arbejder med trivslen på flere arenaer: Dels via støtte og ressourcer til elever med særlige behov, dels via en potensering af fællesskaberne på skolen og dels via undervisning og arbejdsformer. Det er alene omkring sidstnævnte arene, at denne opgave vil koncentrere sig. På baggrund heraf anvender jeg begrebet faglig trivsel som en psykisk og fysisk tilstand, hvor eleven er tryk i faglokalet og engagerer sig i faget, fordi han har en tro på, at faget kan læres – også selvom han møder modstand i faget.

³² Chemi, Tatiana, 2020, s. 95

³³ <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/trivselsmaalinger>

³⁴ <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/elevtrivsel-paa-gymnasiale-uddannelser>

³⁵ <https://dcum.dk/media/1538/trivsel.pdf>

³⁶ De andre to er: Gymnasieskolerne skal udfordre alle elever uanset social baggrund, så de bliver så dygtige, som de kan. En større andel af studenterne skal påbegynde en videregående uddannels <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/skoleudvikling/retningsgivende-maal>

Opgavens opbygning

Opgaven består af en indledende del, hvor opgavens videnskabsteoretiske grundlag præsenteres. Herefter følger opgavens teoretisk del. Her præsenteres grundlæggende læringsteori, som den er formuleret af Knud Illeris, og i forlængelse heraf centrale og relevante pointer fra forskningen inden for engagement og motivation. De læringsteoretiske perspektiver sættes i relation til viden om æstetiske aktiviteter og deres muligheder. Herved søges en teoretisk forankret forståelse af sammenhængen mellem læring, engagement og æstetisk aktivitet.

Opgavens anden del er analyserende. Indledningsvist præsenteres forskningsposition og metoden for eksperimentet. Herefter præsenteres case og empiri, som danner baggrund for analysen. Analysens resultater sættes i relation til det teoretiske afsnit, hvilket vil føre til en besvarelse af problemformuleringens spørgsmål. Afslutningsvist diskuteres analysens resultater.

Målgruppe

Da hensigten med projektet er at undersøge og afprøve undervisningsmetoder, der kan fremme lærernes oplevelse af faglig trivsel blandt elever på Randers Statsskole er den primære målgruppe lærerne på Randers Statsskole. Da skolen som institution er underlagt gymnasie-bekendtgørelsens krav om dannelse og myndiggørelse af eleverne gennem engagement og læring må initiativer, der sigter mod at fremme netop dette også være relevant viden for skolens ledelse, som derved kan siges at være sekundær målgruppe.

Der vil dog i projektet ikke være nogen belysning af, hvorledes de udviklede undervisningsmetoder vil kunne integreres yderligere i organisationen.

2.Videnskabsteoretisk grundlag

Da projektet bygger på den grundantagelse, at nye handlemåder i undervisningen kan bidrage til nye erfaringer og ny viden, er det videnskabsteoretiske grundlag pragmatisme. Her er antagelsen, at forandring opstår af de erfaringer, som mennesket gør sig ved interaktion med verden. Og at viden produceres af handlinger og efterfølgende refleksion over handlingerne. At handlingerne skal forbindes med refleksion, er grundlæggende for pragmatisk filosofi, som er et opgør med

dualismetænkningen, herunder at handling og tænkning skulle være adskilt. Sammenhængen mellem individ, omgivelser og forankring i situationen er således også grundlæggende for pragmatismen og har betydning for opgavens læringsperspektiv. Individets handlinger ses som nogle, der er bestemt og afstemt i forhold til de omgivelser, som det befinder sig og den situation, de er forankret i, såvel som omgivelserne er bestemt af individerne³⁷.

Den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859-1952), som allerede tidligere er nævnt i opgaven, er en af pragmatismens betydeligste tænkere, når det drejer sig om undervisningspraksis. Undervisningen bør være handlingsorienteret for at skabe viden, for "Det giver ikke mening at få viden om verden uden at handle på det"³⁸, pointerer Dewey. Han hævder, at mennesket som udgangspunkt er nysgerrigt på verden og motiveret for at lære, men at nysgerrigheden tabes, hvis meningen med at tilegne sig denne viden ikke er synlig. Deweys pointer er relevante for projektet for med antagelse af, at eleverne a priori er nysgerrige på verden og motiverede for at handle, bliver deres manglende engagement ikke udtryk for ugidelighed eller dovenskab, men i stedet udtryk for, at de i undervisningen mangler meningsfulde handlemuligheder. Hermed placerer Dewey en del af ansvaret for det manglende engagement på læreren og på undervisningen. Han sammenligner lærere med en sælger og siger:

"Vi bør latterliggøre en sælger, der siger at han har solgt en masse varer, selvom ingen har købt nogen. Men måske er der lærere, der siger, de har leveret en god dags undervisning, uafhængigt af, hvad elev har lært"³⁹

Med dette udsagn kan man derfor også stille sig kritisk overfor den type af lærerkommentarer, der netop indleder denne opgave⁴⁰, og som kan præge samtalerne på lærerværelserne.

Som udgangspunkt motiveres mennesker ifølge Dewey af handlinger, hvor de selv kommunikerer med verden, undersøger verden, konstruerer ting og udtrykker sig kunstnerisk. Hele personligheden og dens sociale placering i verden er altså involveret i læringen, hvilket man må tage udgangspunkt i i undervisningen⁴¹.

³⁷ Qvortrup, Ane og Wiberg Merete (red): "Læringsteori og didaktik", 2019, S.125

³⁸ <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/>

³⁹ Dewey, John: "Medfødte ressourcer" 1910 in "Illeris, Knud: "49 tekster om læring" 2017, s. 493

⁴⁰ "Gymnasielærere har sagt op: Jeg gider ikke »umotiverede« og »forstyrrende« elever længere".

<https://www.berlingske.dk/samfund/gymnasielaerer-har-sagt-op-jeg-gider-ikke-umotiverede-og-forstyrrende>

⁴¹ Him, Hilde, og Hippe, Else: "Læring gennem oplevelse, forståelse og handling", 2007, s. 232

Vi kan ud fra et pragmatisk perspektiv kan man således drage den slutning, at undervisningen i gymnasiet ikke i høj nok grad lader eleverne føle, at de kommunikerer med verden, hvilket således ikke giver dem et incitament for at engagere sig. Derudover kan vi tilføje, at læringen er situeret og opstår i samspil med andre mennesker.

3. Teoretiske perspektiver

I følgende afsnit præsenteres forskellige teoretiske perspektiver på læring, faglig trivsel og æstetiske aktiviteter betydning for netop dette.

Grundlæggende læringsforståelse

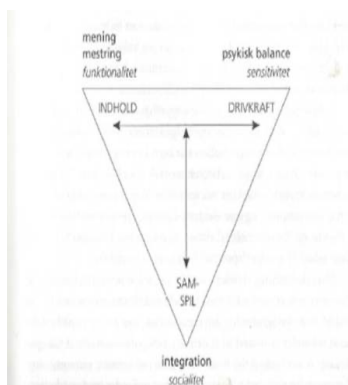
Læring kan ses som både tilegnelse af færdigheder og som modifikation af adfærd. Ifølge Mads Hermansen, lektor på Danmarks Lærerhøjskole, kan læring defineres således:

”Det er læring, hvis man kan identificere en forskel ved tilegnelsen af færdigheder og kundskaber, erhvervelse af motoriske færdigheder, adfærdsændringer, holdningsændringer og følelsesreaktioner i tilknytning til visse foreteelser”⁴²

I gymnasiesammenhæng er læringsudbyttet oftest vurderet ud fra, hvilke fagkundskaber fra undervisningsmaterialet, som eleverne kan gengive eller anvende, men som fremgået af opgavens problemfelt er det også nødvendigt at se på læring som modifikation af adfærd, holdningsændringer og følelsesreaktioner, når det gælder den faglige trivsel. Dette ikke mindst i lyset af at den faglige trivsel og det sociale samspil er afgørende for det faglige læringsudbytte. Det er frugtbart for projektet at anvende Knud Illeris læringsbegreb, da det netop skaber indsigt i, hvordan læring finder sted i et socialt samspil. Ifølge Illeris er læring nemlig sammensat af flere faktorer og afhængigt af både indre og ydre menneskelige forhold.

⁴² Hermansen, Mads, 2005, in Brodersen, Peter m.fl.: ”Oplevelser, fordybelse af virkelyst”, 2020, s. 72.

Læringens overordnede struktur omfatter to processer: Sammenspillet mellem individet og omgivelserne, og individets interne tilegnelse. Begge processer skal være til stede, før læring kan finde sted. Individets interne tilegnelse afhænger dog af elevens medbragte læringsforudsætninger, hvilket betyder, at læringsudbyttet vil variere mellem elever. Disse læringsforudsætninger kan blandt andet bero på graden af elevens intelligens, tænkning, sociale og kulturelle kapital. I nedenstående model er disse to processer visualiseret som den vandrette og den lodrette akse.



(fig 1. Læringens processer og dimensioner, Knud Illeris⁴³)

Læringsresultatet, som opstår heraf, afhænger yderligere af samspillet mellem de tre dimensioner: Samspil, indhold og drivkraft, der er visualiseret ved de tre hjørner på trekanten.

Indholdsdimensionen er det, der skal læres, eller mestres. For at lære dette, skal den lærende være motiveret for at lære, hvilket udgør drivkraftsdimensionen, mens samspilsdimension knytter sig til det miljø, det skal læres i, og de relationer den lærende indgår i. Samspillet mellem de tre dimensioner, udgør kvaliteten af læringsresultatet. Man kan derfor ikke kontrollere læringsresultatet ved en øgning af det faglige indhold, men må se på, hvordan man iværksætter og gennemfører sine læringsaktiviteter, så de tre dimensioner af læringen indtænkes.

Med opgavens problemfelt i erindringen er det især drivkraft- og samspilsdimensionen, der skal fokuseres på i den didaktiske planlægning, da den faglige del ligger fast. Følgende undersøges, hvad der forårsager drivkraft for læringen, og hvad der dræber det.

⁴³ Illeris, Knud: "Læringens komplicerede helhed", in Illeris, Knud: "49 tekster om læring", 2017, s.21

Engagement og faglig trivsel

Som fremgået af opgavens indledende afsnit har mennesket ifølge Dewey en naturlig nysgerrighed til at lære for dermed at "udvide erfaringens rækkevidde"⁴⁴. En egenskab, der præger barnet, men som sløves hos den voksne/unge, hvis den ikke næres.

Underviserens opgave er at vedligeholde denne nysgerrighed og give den næring. Dette gør han ifølge Dewey primært ved at fastholde en spørgende holdning til eleven, der derved kan forblive undersøgende og udforskende. Han skal derfor også undgå en undervisning, der giver indtryk af "at alt, der er vigtigt, allerede er fastlagt og at der ikke mangler svar på noget"⁴⁵. Deweys pointe er, at en undervisning baseret på at gætte de rigtige svar, dræber nysgerrigheden og dermed engagementet.

Professor i sociologisk psykologi Feiwei Kupferberg tilslutter sig Dewey og uddyber pointen således:

"al lærerkunst handler jo i bund og grund om at kunne vække elevernes interesse og nysgerrighed i en sådan grad, at eleverne selv tager affære og begynder at arbejde aktivt med stoffet. I en skolekontekst har de "rigtige svars" pædagogik snarere en tendens til at virke søvndyssende end aktiverende"⁴⁶

Denne form for "de rigtige svars pædagogik" svækker ikke bare motivationen, men den faglige trivsel i klasseværelset, hævder Kupferberg. Når det legitimeres, at det er læreren, der sidder inde med det eneste rigtige svar, så er det kun de elever, der kan gætte lærerens viden, der belønnes for deres indsats. Dermed opstår der en statuskamp i klasseværelset, hvor nogle er vindere og andre er tabere. Kupferberg problematiserer dette læringsmiljø på følgende måde:

Da det ikke er særligt morsomt at befinde sig blandt taberne, må de, som ikke kommer til orde, fordi de ikke kender "de rigtige svar", markere sig på anden måde, eksempelvis ved at forstyrre undervisningen, lege "aber", sove i timerne, pjække og så videre"⁴⁷.

Denne ovenstående beskrivelse af elever, som vil undgå at opleve sig selv som taberne, matcher beskrivelsen af de elever, som gymnasielærerne udpeger som uengagerede. Ifølge de norske

⁴⁴ Dewey, John, 1910 in Illeris, Knud, 2017, s.493

⁴⁵ Ibid, s. 496

⁴⁶ Kupferberg, Feiwei: "Farvel til de rigtige svars pædagogik" in Tangaard, Lene og Brinkmann, Svend (red): "Kreativitetsfremmende læringsmiljøer", 2009, s. 24

⁴⁷ Ibid, s. 24

motivationsforskere Einar N. Skaalvik og Sidsel Skaalvik skal man derfor også være sig ved at forstå en elevs negative adfærd i en bestemt faglig sammenhæng som udtryk for, at han mangler motivation for faget⁴⁸. Eleven kan meget vel have en lyst til at lære faget, men er også motiveret af andre faktorer, herunder sociale relationer i klassen og samspillet med andre elever og med lærerne⁴⁹. Relationen og den sociale placering sætter eleven ikke over styr ved at svare på spørgsmål, hvor han risikerer at tabe ansigt.

Ifølge de to amerikanske psykologiprofessorer Edward Deci og Richard Ryan har mennesker tre grundlæggende behov, som alle er væsentlige drivkræfter for læringen, hvoraf netop gode relationer til andre mennesker er det ene. Derudover motiveres mennesker af opgaver med autonomi og selvbestemmelse, samt oplevelser af mestring og kompetence. Hvis følelsen af samhørighed, autonomi og mestring er opfyldt, er chancerne for engagement, trivsel og læring store⁵⁰. Teorien omkring disse tre faktorer samspil kaldes selvbestemmelsesteorien.

Så på spørgsmålet om, hvornår eleverne både lærer noget og trives ved det, er svaret ifølge selvbestemmelsesteorien dette:

”når de tilbydes vilkår, der er relativt frie for kontrol og alt for mange ekstrinsiske motivationsfaktorer og i stedet betoner integreret motivation og intrinsiske mål samt tilgodeser deltagernes behov for autonomi, kompetence og samhørighed”.⁵¹

Oplevelsen af kompetence vil sige, at det skal kunne lykkes for eleven at løse opgaven med de kompetencer, han allerede har. Der skal altså være et match mellem det, man kan, og det man bliver bedt om. Faglig mistrivsel i undervisningen kan således være udtryk for, at dette match ikke er til stede. Professor i pædagogisk psykologi og motivationsforsker Mihaly Csikszentmihalyi beskriver det på følgende måde:

”When challenges are too high relative to skills, the asynchronous relationship leads to anxiety because one feels overwhelmed, out of control, threatened by loss of integrity and order⁵²

⁴⁸ Andersen, Frans Ørsted: ”Motiverende undervisning” 2017, s. 14

⁴⁹ Ibid, s. 14

⁵⁰ Ibid, s. 22

⁵¹ Ravn, Ib: ”Selvbestemmelsesteorien – Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster”, 2021, afsnit: ”Selvbestemmelsesteorien – en teori om mennesker, motivation og trivsel”.

⁵² Csikszentmihalyi, Mihaly: ”Applications of Flow in Human Development and Education – The Collected Work of Mihaly Csikszentmihalyi”, e-bog, 2014, s. 25

Csikszentmihalyi peger også på, at opgaven heller ikke må blive for let, for så keder den eleven, der ikke føler sig udfordret og dermed heller ikke engagerer sig. Der skal altså være en modstand, men den skal være overkommelig, hvis motivationen skal fastholdes.

Med autonomi og selvbestemmelse i undervisningen menes, at eleverne skal føle, at de har "reelle muligheder for at træffe beslutninger på egne vegne – eller i et fællesskab"⁵³. Når de føler ejerskab over den ting, de skal arbejde med øges trivslen og den indre motivation⁵⁴.

Professor Teresa Amabile, som forsker i kreativitet, bekræfter pointen omkring selvbestemmelsens betydning for motivationen. Hun skriver:

"Autonomy around process fosters creativity because giving people freedom in how they approach their work heightens their intrinsic motivation and sense of ownership. Freedom about process also allows people to approach problems in ways that make the most of their expertise and their creative-thinking skills. The task may end up being a stretch for them, but they can use their strengths to meet the challenge"⁵⁵.

Hermed peger hun på, at eleverne ikke bare bliver mere kreative, men også udvikler en kompetence, som gymnasielærerne efterspørger hos deres elever; viljen til at overkomme det hårde slid for at lykkes med opgaven.

Vi kan her genkende den adfærd hos eleven, som Biesta betegner som "voksenhed". En tilstand hvor man ikke kun er optaget af, hvad man har lyst til her og nu, men kan tilsidesætte dette for et større mål.

Indre og ydre motivation

Det er dog ikke alle typer af motivation, der medfører dette. Motivationen er mest kraftfuld, hvis den kommer indefra. Indre motivation opstår af elevens egen undersøgelsestrang og har langt større betydning for elevernes faglige trivsel og læring⁵⁶.

Ifølge Mihaly Csikszentmihalyi er en kreativ proces ofte præget af indre motivation med faglig trivsel som følge. Fører det kreative arbejde til, at eleven oplever flow i processen sker det ifølge Mihaly Csikszentmihalyis det, at "a person loses self-consciousness: the vulnerable ego

⁵³ Andersen, Frans Ørsted, 2017, S. 26

⁵⁴ Ibid, s. 26

⁵⁵ Amabile, Teresa M.: "How to Kill Creativity", 1998.

⁵⁶ Andersen, Frans Ørsted, 2017, s. 25

disappears”⁵⁷. En tilstand, der sætter elevens fokus på sig selv og egne umiddelbare behov på pause og i stedet lader ham opfylde at ønsket om at færdiggøre og mestre opgaven.

Motivation, der er styret af belønning udefra, kan have den modsatte effekt. Faktisk hævder Deci og Ryan, at motivationen falder, hvis det er styret eller kontrolleret udefra. Deres forskning har vist følgende:

”hvis man aflønner forsøgspersoner med nogle få dollars for at udføre en aktivitet, udviser de mindre interesse for aktiviteten, når belønningen hører op, end personer, der bare bliver bedt om at udføre aktiviteten uden betaling”⁵⁸

Er eleven drevet af ydre motivation, er eleven ikke interesseret i opgaven i sig selv, men i hvad han kan få ud af den, samt hvilken belønning arbejdet kan afstedkomme. Pointen er relevant i forhold til opgavens problemstilling, fordi karaktersystemet i gymnasiet netop styrker den ydre motivation, og måske samtidig derved bidrager til at svække den indre motivation.

Præstation og mestring

I en uddannelsesmæssig sammenhæng som gymnasiet kan man derfor oversætte begreberne indre og ydre motivation til en forskel på at ville mestre noget for sin egen skyld overfor at ville opnå en belønning for sin præstation i form af en høj karakter⁵⁹. Når vi skal fremme den faglige trivsel og den indre motivation handler det altså om at styre, hvilket mål eleven har med en aktivitet: Mestringsmål eller præstationsmål.

Professor i pædagogisk psykologi Terje Manger beskriver faren ved præstationsmålene således:

”Elever som lægger vægt på præstationsmål, undgår gerne udfordringer, hvis de ikke er sikre på succes. Ved mestringsmål prøver eleverne at udvikle eller forbedre kompetencen”⁶⁰.

Med denne beskrivelse bliver det forståeligt, at den faglige trivsel ikke har gode vilkår i et skolesystem, der er orienteret mod præstationsmål. Når det nu alligevel er sådan, er det altså vigtigt at inddrage aktiviteter i undervisningen, der for en tid kan fjerne fokuset fra præstationsmålet.

⁵⁷ Csikszentmihalyi, Mihaly, 2014, S. 24

⁵⁸ <https://www.uption.dk/wp-content/uploads/2014/05/83motivation.pdf>

⁵⁹ Manger, Terje, 2017:14, in Rasmussen, Torben Nørregaard og Søndberg, Anne (red): ”Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik”, 2019 s. 207

⁶⁰ Manger, Terje: ”Motivation, tro på sig selv og ros”, 2016, s. 14

Undervisning præget af æstetiske læreprocesser ser ud til at kunne netop dette. Når lærere inddrager de æstetiske aktiviteter er de altså med til at bevæge elevernes motivationsformer fra ydre karakterstyret og præstationsorienteret motivation i retning af en indre og meststringsorienteret motivation. Det er derfor relevant at se nærmere på, hvad de æstetiske aktiviteter indeholder.

Æstetiske aktiviteter

At arbejde med æstetiske aktiviteter i undervisningen er at lade eleverne møde faget (og verden) gennem kunstens formsprog. Arbejdet kan være orienteret omkring den sansende, det relationelle og det reflekterende, som det blandt andet er formuleret af Mie Buhl⁶¹. Den sansende orientering består i, at eleverne arbejder med undersøgelser af verden gennem syn, hørelse, berøring og brug af kroppen. Den relationelle orientering er funderet i sammenspillet mellem eleverne og mellem eleverne og deres omgivelser. Den reflektive orientering ser vi, når eleverne bruger kunsten til at forstå sig selv og verden igennem, og når eleverne positionerer sig gennem deres kunst. De tre æstetiske orienteringer knytter ikke an til særlige æstetiske faggrupper og modaliteter, men varierer og kombineres i undervisningen. Da opgavens sigte er implementering af arbejdsformer og udtryksformerne fra de kunstneriske fag ind i de øvrige fag i gymnasiet, fokuseres kun på de kunstsprog, der indgår i de kunstneriske fag i gymnasiet. Billedkunst, design, dramatik, mediefag, musik og dans⁶².

De æstetiske aktiviteter præger på forskellig vis undervisningen. I billedkunst er tegning og malning centralt. Her arbejdes med farver, linjer, strukturer og komposition. I musikfaget er den æstetiske aktivitet musikken, beatet, rytmen. I mediefag er det de audiovisuelle udtryksformer, der arbejdes med, og i drama er det kroppen og stemmen.

Der er faglige begreber og historisk kulturel viden, der skal indlæres, og der er krav om mestring af de kreative kompetencer, men kendetegnende for de kunstneriske fag er, at den tilegnede viden ofte indlæres gennem eller udtrykkes i "lyd, billeder eller bevægelser eller i sproglige strukturer eller metaforer, hvis mening rækker ud over sprogets konkrete udsagn"⁶³. Man kan med en

⁶¹ Buhl, Mie: "At lære gennem æstetisk praksis" in Brodersen, Peter: "Det lærende menneske" 2019

⁶² <https://www.ug.dk/6til10klasse/gymnasiale-uddannelserungdomsuddannelse/kunstneriske-fag-paa-de-gymnasiale-uddannelser>

⁶³ Nielsen, FredeV. 2000 in Brodersen, Peter m. fl. 2020, S. 39

formulering fra Tatiana Chemi sige, at de kunstbaserede metoder i undervisningen har til formål "at operere hinsides de begrænsninger, som diskursiv kommunikation har"⁶⁴. Dermed åbnes døren for et nyt sprog at forstå og kommunikere med verden på.

I de kunstneriske fags undervisning skelnes mellem to forskellige mål at anvende æstetiske aktiviteter på. Dels indgår æstetikken som indhold, hvilket sker når dramaklassen ser eller skaber en forestilling, eller når billedkunsteleverne går på museum. Og dels anvendes de æstetiske aktiviteter som redskab til at lære noget om et emne, hvilket sker når dramatikeleverne arbejder med særlige skuespilteknikker for at lære om en særlig periode i teaterhistorien, eller når billedkunsteleverne arbejder med særlige malerteknikker, for at få indsigt i en særlig kunstretning. Inden for begge mål er der dog tale om, at de æstetiske aktiviteter trækker tempoet ud af undervisningen og giver plads til fordybelse. Man kan med inddragelse af æstetiske aktiviteter i undervisningen derfor tale om en "Langsomhedens didaktik"⁶⁵, hvor det at få eleverne engageret i faget også er forbundet med tid.

I denne opgave er det ikke hensigten at gruppen af elever skal lære at blive kunstnere eller at kunne mestre særlige kunstneriske teknikker, men i stedet, at de gennem arbejdet med de æstetiske aktiviteter og de tre æstetiske orienteringer skal opnå en øget grad af faglig trivsel, som både dækker over deres faglige læringsudbytte, deres tilgang til fagligheden og deres trivsel. På den baggrund undersøges nu de æstetiske aktiviteters læringspotentiale.

De æstetiske aktiviteter kan forandre og åbne op

Den "æstetiske afbrydelse", er et begreb, der er formuleret af den polske filosof Roman Ingarden, og som henviser til, at mødet med det æstetiske kan bryde med elevernes faste narrative strukturer og dialog med verden⁶⁶. Den æstetiske afbrydelse, som en æstetisk aktivitet ville kunne afstedføre, kunne gøre eleven mere opmærksom på det sanselige i faget. Det vil kunne medføre en æstetisk indstilling til faget, hvor former, bevægelser, følelser og stemninger tillægges betydning i den måde, man forstår, erkender og udtrykker sig på.

Dermed ville afbrydelsen kunne påvirke et skifte i tilgangen til fagets muligheder.

⁶⁴ Chemi, Tatiana, 2020, S. 71

⁶⁵ Brodersen, Peter m.fl, 2020, s. 89

⁶⁶ Ibid, s. 38

Denne sansebaserede orientering mobiliserer emotionelle og kropslige fornemmelser, som kan åbne op for den tavse viden, som eleverne besidder. Tavs viden er viden, som ikke er verbaliserbar⁶⁷, men opnået gennem praktiske, sociale og sanselige erfaringer i livet. Denne viden kan være før-sproglige og ubevidst, men "åbnes, udtrykkes og bearbejdes (..) gennem symbolske former, der taler til følelserne"⁶⁸, som det formuleres af Merete Sørensen.

Den amerikanske psykolog Jerome Bruner kan understøtte denne pointe: "Eksternalisering frembringer en dokumentation af vore mentale repræsentationer"⁶⁹. Han pointerer, at elever gennem medieringsformer får mulighed for at eksternaliserer denne tavse viden.

Når den eksternaliserede mediering samtidig skabes i en gruppe og bliver relationelt orienteret udvikles tillige gruppeidentitet og en læring om, hvordan man kan bidrage og tænke i en gruppe. Dette støtter i høj grad det sociale tilhørsforhold, hævder Bruner, men lærer også eleven at begå sig i verden.

Anerkendes den æstetiske medierede som bidrag til undervisningen ophører lærerens monopolisering af viden og den hierarkiske inddeling af eleverne, som de rigtige svares pædagogik medfører. Den elev, der ikke verbalt kan svare på lærerens spørgsmål, har muligvis en indsigt i fagområdet, som blot ikke er verbaliserbar, og kan ved det æstetiske arbejde udtrykke sin viden på sin egen måde og evt. i samspil med en gruppe. Dermed kan den æstetiske aktivitet give eleven erfaringer med nye måder at være bidragende i klassen på.

Ifølge Bruner er erfaring afgørende for dannelsen af fænomenet "selvet", hvilket også gælder for den erfaring, eleverne får igennem deres skoletid. Lærerens vurderinger af om eleverne handler (eller svarer) rigtigt eller forkert i undervisningen, kan derfor få stor betydning for elevernes handlingskompetence og selvværd efterfølgende. Elever, som har erfaringer med, at deres handlinger (svar, opgaveløsninger) i faget er forkerte, kan dermed miste troen på, at de kan handle (deltage, løse opgaver) i faget, hvilket passiviserer dem⁷⁰. Æstetiske aktiviteter og arbejdsprocesser, der ændrer praksis for, hvad der er rigtigt og forkert kan således give eleven positive erfaringer med handlekompetencer i faget og dermed forandre elevens syn på sig selv i faget.

⁶⁷ https://da.wikipedia.org/wiki/Tavs_viden

⁶⁸ Sørensen, Merete og Nielsen Inge: "Drama som æstetisk lærproces", 2005.

⁶⁹ Bruner, Jerome, in Illeris, Knud, 2017, s. 411

⁷⁰ Bruner, Jerome, in Illeris, Knud, 2017, s. 411

De æstetiske aktiviteter giver distanceringsmulighed

At kommunikere sin faglige indsigt gennem en æstetisk medieringsform har desuden den effekt, at den giver eleven en distanceringsmulighed. Sproget og den rene samtale med læreren indeholder et sårbart element, da eleven ved, at læreren bruger svaret til at sætte karakter på eleven, og de øvrige elever bruger svaret til at måle sig med. Den faglige sproglige samtale kan derfor opleves som et forhør. Kupferberg henviser til Roland Barthes formulering (2000) "den rene samtale har iboende træk, som reducerer den sociokulturelle situation til en sociologisk situation"⁷¹, hvilket betyder, at der er langt mere på spil for eleven end blot at svare læreren. Et af potentialerne i de æstetiske læreprocesser er derfor også, at eleven får en distanceringsmulighed i forhold til formidlingen af det faglige indhold.

Dramafaget har redskaber, der er særligt egnede til dette. Når eleven med sin ageren deltager i en dramatisk fiktion, går eleven i rolle. Eleven deltager med sin krop og stemme, men rollen repræsenterer en anden end deltageren selv. Eleven vil i arbejdet med rollen trække på sin for forståelse af, hvordan en sådan rolle bør spilles, hvilket sætter den tavse viden i spil. Merete Sørensen formulerer det således:

"fiktionen i sig selv, rummer en virkelighedsfordobling, som den enkelte tilskuer eller aktør accepterer og indlever sig i ud fra en bevidsthed om, at fiktionen er et medieret udtryk for en oplevet virkelighed og ikke virkeligheden i sig selv. Gennem denne fordobling bliver det muligt at udtrykke, spejle og modificere forskellige forståelser og værdimæssige kodninger, hvilket igen vil kunne spille tilbage på den enkeltes værdimæssige for forståelse og handling i realkonteksten" ⁷².

Den æstetiske fordobling, består altså i, at eleven i rolle både kommunikerer som sig selv og som den anden, som er rollen. Dermed kan eleven eksternalisere sin viden i medieret form og samtidig distancere sig ved at sige, at dette ikke er eleven selv, der taler, men rollen.

Delkonklusion

Fra et teoretisk perspektiv kan der således ses en tydelig sammenhæng mellem læring, faglig trivsel og inddragelsen af æstetiske aktiviteter. Den manglende drivkraft mod at tilegne sig den faglige læring kan øges ved æstetiske arbejdsformer, da de vækker elevernes engagement og naturlige drivkraft mod at lære. Dette skyldes blandt andet, at de æstetiske arbejdsformer kan flytte elevens fokus fra ydre præstationsorienteret motivation til indre motivation, hvor det at

⁷¹ Kupferberg, Feiwei in Tangaard, Lene og Brinkmann, Svend, 2009, s. 24

⁷² Sørensen, Merete Cornet: "Præsentation: om læring, drama og æstetisk fordobling", 2016, si. 101

meste en færdighed og færdiggøre en opgave er motiverende i sig selv. Dertil kommer, at de æstetiske aktiviteter kan ændre hierarkiet i klasseværelset og derved øge trivslen. Dette skyldes blandt andet, at de æstetiske arbejdsformer åbner op for en eksternalisering af tavs viden, som giver alle eleverne mulighed for at kunne bidrage. Eleverne får nye og positive erfaringer med deres handlekompetencer i faget, hvilket må formodes at øge den faglige trivsel.

Disse ovenstående teoretiske antagelser danner fundamentet for opgavens anden del:

Igangsættelsen af et eksperiment, hvor inddragelse af æstetiske aktiviteter i to gymnasieklasser på Randers Statsskole observeres og analyseres.

Følgende præsenteres metoden for eksperimentet.

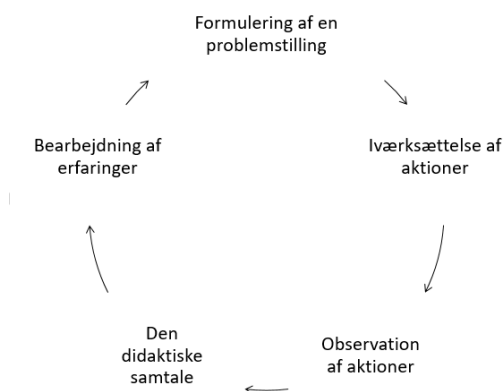
3. Metode

Som metode for implementering af og refleksion over nye tilgange til undervisningen anvendes aktionslæring. Aktionslæring er en pædagogiske praksis, der udspringer af Deweys beskrivelse af refleksive tænkning med en tanke om, at forandring sker, når handling tilknyttes refleksion⁷³.

Metoden går ud på, at undervisere gennem observationer af egen og andres praksis kan definere et problem i undervisningen og indsætte aktioner, som kan bidrage til en positiv forandring i den lokale kontekst. Observationerne fastholdes, så man efterfølgende kan reflektere systematisk over dem og på den baggrund udvikle nye erfaringer.

⁷³ Dewey, John: "Medfødte ressourcer" in Illeris, 2017, s. 501

Cirklen nedenfor (Bayer, Plauborg & Andersen, 2007; Madsen, 2008), visualiserer de forskellige faser i aktionslæringen således:



(Bayer, Plauborg & Andersen, 2007; Madsen, 2008),

Formålet med aktionerne, observationerne og de nye erfaringer er forankret i den lokale kontekst, hvor to implicerede lærere på Randers Statsskole forsøger at løse problemet med manglende faglig trivsel på egen skole. Læringsmæssigt rummer aktionslæringen her en dobbelthet, idet de deltagende lærere dels lærer noget om deres egen undervisningspraksis, men forhåbentligt også lader eleverne lærer noget. Det er dog lærernes oplevelser af elevernes engagement og faglige trivsel, der vil være omdrejningspunktet for den efterfølgende analyse.

Aktionslæring er en didaktisk og pædagogisk udviklingsmetode, som lærerne på Randers Statsskole allerede kender til, da skolen siden 2017 har arbejdet med aktionslæring for at fremme faglig og pædagogisk udvikling. Det er derfor nærliggende at tage denne metode i brug, da der blandt lærergruppen allerede er etableret erfaringer og tryghed i forhold til den kollegiale sparring og observation, som aktionslæring forudsætter.

Metoden har taget form efter Reg Revans arbejde med kompetenceudvikling af ledere i 1940'erne. Han så en læringsmæssige fordel i, at personer i sammenlignelige positioner, bidrog til hinandens udvikling ud fra antagelsen om, at mennesker, der står overfor at skulle løse de samme problemer, lærer bedst af og med hinanden. Han omtalte disse grupper som "*learning*

communities”⁷⁴, og opfattede dermed læring som en social proces. En anden af Revans antagelser var, at ønskede adfærdsændringer ikke altid er betinget af tilførelse af ny viden, men oftest opstår, når tidligere erfaringer omfortolkes og omorganiseres⁷⁵. Med denne antagelse bliver det derfor muligt for ligestillede kolleger af have en afgørende indflydelse på forandringen, fordi det handler om nye måder at forstå og organisere det allerede kendte på.

Metoden i dette projekt bevæger sig dog lidt væk fra Revans ideal, idet de implicerede lærere på Randers Statsskole oplever, at de med deres eksisterende erfaringer og viden er kommet til kort i forhold til løsning af problemet. De ønsker altså ny viden inddraget i deres didaktiske eksperimenteren og en udvidelse af repertoiret over handlemuligheder. Formuleringen af principperne for de interventioner, der skal forårsage en ændring af praksis, knyttes således ikke blot til de implicerede læreres egne erfaring, men er også forankret i relevant teori. Sammenspillet mellem praksiserfaringer og ny teori kommer derfor til at spille en væsentlig rolle i processen.

Forskerposition

Forskerpositionen i denne opgave er flersidet. Med udgangspunkt i kreativitetsteori og metode, som indgår i opgavens første del, fungerer jeg som facilitator af processen med en form for ekspertviden. Med min erfaring som dramalærer og musical-instruktør på skolen fungerer jeg i forlængelse heraf også som gatekeeper og særlig erfaren i forhold til anvendelsen af de kunstneriske arbejdsformer.

Samtidig med denne faciliterende position indgår jeg i et professionelt læringsfællesskab med de øvrige lærere, da jeg også selv kender til læringsproblemet i min egen undervisning og er interesseret i en samtale og refleksion med min kollegaer om løsningsmuligheder. Vi deler altså den samme læringsvision og kan bruge hinanden.

Som del af det professionelle læringsfællesskab og facilitator af processen er jeg involveret i de handlinger, det drejer sig om og er medskabere af forandringerne. Jeg har dermed en position indefra med en forsknings- og erkendelsesinteresse i at igangsætte handling og skabe forandring. Undervejs i processen skifter jeg dog til en position udefra, hvor jeg iagttager og dokumentere den

⁷⁴ https://pure.au.dk/portal/files/53723361/Aktionsl_ringens_landskab_enkeltsidet.pdf

⁷⁵ https://pure.au.dk/portal/files/53723361/Aktionsl_ringens_landskab_enkeltsidet.pdf

handling, det drejer sig om⁷⁶. I denne position er jeg forklarende og fortolkende på baggrund af mine observationer, indsamlede data og teoretiske grundlag. Her er min forsknings- og erkendelsesinteresse at opnå indsigt og skabe forståelse.

Interview-metode

Det demokratiske værktøj i metoden er "Dialogen"⁷⁷. Dialogen foregår mellem lærerne i praksisfællesskabet og mellem lærerne og facilitator. Det demokratiske aspekt består i, at den nye viden og de nye handlinger skabes ved: "at være åben for kritik og indgå i diskussioner, hvor der indgår gode argumenter"⁷⁸.

Samtalen mellem lærerne og facilitator foregår indledningsvist som et semistruktureret interview, hvor formålet er, at afdække læringsproblemet, som det opleves af de implicerede lærere.

Interviewet struktureres efter følgende interviewguide, som opdeles i forskningsspørgsmål og de mere håndgribelige interviewspørgsmål.

Interviewguide

Interviewguide "At øge faglig trivsel og elevengagement"
Introduktion: Interviewet handler om jeres oplevelser af elevernes faglige trivsel og engagement i spanskundervisningen på Randers Statsskole. Interviewet er det første af tre interviews og er placeret før jeres arbejde med aktionerne i klassen. Senere følger et interview midtvejs i processen og et efter processen er afsluttet. Anonymitet: Jeres navn vil blive anonymiseret, men I vil i projektet fremstå som spanskundervisere på Randers Statsskole (medmindre I ønsker yderligere anonymisering) Optagelse: Interviewet vil blive optaget på mobil og efterfølgende transskriberet. Hvis I ønsker det, sender jeg transskriberingen til jer til gennemsyn, inden projektet afleveres. Tid: Dette interviewet, som er det første af 3 interviews, tager en halv time, hvilket også gælder for de andre to interviews.

⁷⁶ Frimann, Søren, m.fl.: "Aktionsforskning i et læringsperspektiv", 2020, s. 64

⁷⁷ Ibid, s. 223

⁷⁸ Ibid, s. 233

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvori består problemet med faglig mistrivsel Randers Statsskole?	• Hvordan vil I beskrive problemerne i spanskundervisningen på Randers Statsskole? Kom gerne med eksempler fra undervisningen. • Hvorfor er det et problem? • Hvem er det et problem for? • Er det altid et problem? • Er der ændring i graden af problemets størrelse? Tager det til eller aftager det i løbet af de tre år, de har spansk? • Vurderer I, at eleverne selv ser det som et problem?
Hvad er forandringsønsket, og hvordan kan man komme dertil?	• Hvad er ønskescenariet/hvordan ser undervisningen ud, når problemet er løst? • Hvad forhindrer jer i at komme dertil? • Hvilke tiltag har I indtil nu for at komme dertil? • Hvad mangler I af viden for at komme dertil?

Interviewet skal danne grundlag for en refleksion over problemet, der skal føre til formuleringen af principperne for interventionerne.

Efter implementeringen af aktionerne følger nye interviews med de implicerede lærere. Her vil interviewet være mere løst, idet lærernes oplevelser over forandringerne kan føre til refleksioner, vi endnu ikke kender.

Interviewguide 2

Forskningsspørgsmål	interviewspørgsmål
Refleksion over handling.	Hvordan vil I beskrive effekten af aktionen? Har aktionen medført nogle forandringsmønstre eller adfærdsændringer blandt eleverne? Hvad mangler I for at komme i mål med jeres forandringsønske? Hvilke aktioner kan vi sætte i værk, hvis udviklingen skal fortsætte?

Observationsguide

Målet for observationerne er at kunne iagttage og dokumentere, hvorvidt og hvordan de æstetiske aktiviteter har en indvirkning på den faglige trivsel. Observationen foregår on location. Dels for at være til stede i den sociale setting, hvor praksis udspiller sig, og dels for at kunne fornemme både verbal og nonverbal interaktion mellem deltagerne. Der er en deltagende observation, hvor jeg har mulighed for at følge den social praksis, mens den finder sted. Jeg indgår ikke aktivt i selve gennemførelsen af undervisningen, men forsøger at være fluen på væggen. Alligevel bør jeg dog være opmærksom på, at min tilstedeværelse som observant også har betydning for det resultat, observationerne afstedkommer.

Som observerende deltager kigger jeg efter tegn på faglig trivsel, som jeg bestemmer ud fra fire parametre:

Er eleverne opmærksomme?

Er eleverne vedholdende?

Er eleverne interesserede?

Er eleverne engagerede?

Operationaliseringen af de enkelte observationsområder er nødvendig for at kunne honorere kravet om gyldighed. Med inspiration hentet fra Peter Brodersens definitioner på ”virkelyst i undervisningen”⁷⁹, følger derfor en nærmere beskrivelse af, hvordan iagttagelserne fremkommet. Ved observationen af opmærksomhed iagttages elevens kompetencer til at koncentrere sig om et bestemt indhold og til at ignorere forstyrrelser i passende omfang.

Ved observationen af vedholdenhed iagttages elevens vilje og færdigheder til at fokusere vedholdende over en længere periode.

Ved observationen af interesse iagttages kropslig adfærd, der tilkendegiver eller afviser lyst til arbejdet, samt følelsesmæssige udtryk om og aktiviteten og dens indhold.

Observationerne af de fire parametre for faglig trivsel har jeg med inspiration hentet fra Peter Brodersens skema ”Kvantitative og kvalitative tegn på virkelyst”⁸⁰ noteret i følgende skema:

Indhold:	Meget høj grad	Høj grad	Nogen grad	Mindre grad	Ringe grad	Slet ikke
Eleverne er opmærksomme						
Eleverne er vedholdende						
Eleverne er interesserede		.				
Eksempler på lav og høj grad af faglig trivsel						

Analysen af data

Analysen af interviews og observationer er hermeneutisk. Det er en fortolkningen inden for en cirkelstruktur, hvor de enkelte dele af analysen skal forstås ud fra helheden, og helheden forstås

⁷⁹ Brodersen Peter m. fl. 2020, s. 179

⁸⁰ Brodersen, Peter m.fl., 2020, s. 179

ud fra de enkelte dele. Analysen begynder altså ikke på bar bund, men tager afsæt i den viden om læring, faglig trivsel og æstetiske aktiviteter, som blev fremskrevet i opgavens teoretiske afsnit. Konsekvensen er, at den viden, der frembringes, derfor vil være præget af det perspektiv på læring og trivsel, som er styrende for opgaven.

Metodekritiske overvejelser

Styrkerne ved aktionsforskning som metode er, at resultaterne er målrettede og skræddersyede til gruppen af deltagere. Dertil kommer, at resultaterne er funderet i realistiske og virkelige situationer, fremfor blot at være teoretiske gisninger. Dermed kan opgaven reelt sige noget om, hvad der *kan* ske under de rette omstændigheder – ikke at det altid sker.

Svaghederne ved metoden er samtidig også, at undersøgelsen ikke er repræsentativ. Man vil ikke kunne sige, om denne ændring med eleverne altid vil ske, når æstetiske aktiviteter indsættes. Det er heller ikke muligt gøre lærernes beskrivelser af eleverne til objektive sandheder, da lærerne er subjekter i situationen og derfor beskriver praksis og elevernes engagement ud fra egne subjektive oplevelser og vurderinger. Resultaternes generaliserbarhed er derfor afhængig af, at resultaternes fremkomst er gennemsigtig, og at konklusionerne er teoretisk forankret.

Da Randers statsskole er et gennemsnitligt gymnasium, som i form og indhold følger de faglige retningslinjer fra undervisningsministeriets bekendtgørelse, kan man dog sige, at udfordringerne med elevengagementet og faglig mistrivsel er sammenlignelige med andre gymnasier.

4. Beskrivelse af case og problemindkredsning

Randers Statsskole er et alm. gymnasium med 1000 elever. I spanskundervisningen ønsker lærerne som nævnt at eksperimentere med undervisningsformerne for at øge elevengagementet og den faglige trivsel. På denne baggrund vil de udvikle og implementere aktioner i spanskundervisningen gennem et aktionslæringsforløb. Aktionerne gennemføres og observeres i løbet af efterårssemesteret 2022 på Randers Statsskole

Af det indledende interview med de to lærere fra Randers Statsskole fremgår det, at lærerne føler sig frustrerede over manglende engagementet blandt en stor del af deres spanskelever. Det manglende engagement, ser de på flere områder:

YY: Rigtigt mange af dem (eleverne) kan ikke magte at læse en lektie i spansk, så alle kommer uforberedt (...) De skal have megameget hjælp, og så dør det også lidt der, fordi det bare er for svært for dem. Men det kan jo ikke være meget lettere, fordi vi skal jo nå vores pensum, og vi synes jo egentligt, at man har repeteret og repeteret på mange forskellige måder (Bilag 1. Tid:5min. 48sek.)

Af lærerens udsagn fremgår det, at der blandt mange af eleverne ikke er et match mellem det, de kan, og det de burde kunne, hvilket ifølge læreren er årsagen til, at de ikke engagerer sig i faget. Den anden lærer tilføjer, at der i denne gruppe af elever også mangler vedholdenhed.

XX: Det er jo ikke fordi, vi nu skal hjælpe alle til at få 12. Vi skal bare have et eller andet der gør, at de ikke giver så hurtigt op (Bilag 1. Tid 9min. 50sek.)

Lærernes oplevelse af, at nogle giver op, viser sig ifølge læreren XX på følgende måde:

XX: Der er simpelthen nogle som... altså der er jo et rugbrødsarbejde, der skal laves ikke. (...) det gider de bare heller ikke. Det kræver jo, at de sidder derhjemme og terper det (...) De bruger *Google translate*, laver ikke noget selv, afleverer blankt eller afleverer tydeligvis noget, der er helt perfekt i alle mulige tider, de slet ikke har lært. Det er fordi, de ikke engang har prøvet. (...) (Bilag 1. Tid:7min.)

Vendes blikket mod opgavens teoretiske afsnittet, kan den manglende motivation hos disse elever, som lærerne beskriver her, afkodes som elevenernes manglende oplevelse af mestring. Når læreren beskriver, at hun dog har repeteret og repeteret det samme flere gange, må konklusionen være, at denne måde at formidle indholdet på ikke aktiverer en drivkraft til at lære det hos denne elevtype. Årsagerne til dette kan være flere. Er det fordi eleven ikke vil lære, eller er eleven slet ikke egnet til faglig læring? Det er nærliggende at antage, at denne elevtype er uegnet til den boglighed, der forudsættes i gymnasiet, hvilket også kan fornemmes hos lærerne.

XX: De har det jo nok svært i alle fag og tænker jo bare, at sådan er deres lod i livet jo så.

En trist udmelding, som sender tankerne hen mod resultaterne fra trivselsundersøgelserne, som viste, at præstationspresset kunne føre til psykisk mistrivsel og passivitet i timerne. Disse resultater passer dog ikke på denne elevgruppe, hævder den ene lærer:

YY: De føler ikke noget pres. Det er ikke min fornemmelse. Jeg tror ikke, de er pressede overhovedet. De sidder jo bare der. Der er ikke noget pres. Der er ikke nogen, der vælter ind over hinanden med at skulle sige noget hele tiden.

KA: Så de har bare meldt sig ud?

YY: Ja (Bilag 1. Tid:22min. 35sek.)

Heller ikke karaktererne synes at kunne motivere disse elever til at engagere sig, hvilket undrer lærerne:

XX: Jeg tror heller ikke, at det helt er gået op for dem, at det er et A-fag, hvor man både får skriftlige og mundtlige karakterer, og det tæller (...) Man tænker: "Er du klar over, hvor meget det her trækker ned i dit gennemsnit, hvis ikke du får to karakterer højere"(Bilag 1. Tid 23min. 24 sek.)

Den ydre motivation i form af karakterer kan altså ikke rykke elevernes engagement. Spørgsmålet er derfor, hvad de så motiveres af, for Ifølge motivationsforskningen er det ikke muligt, at eleven ikke er motiveret for noget. Han er blot motiveret af noget andet end det, læreren præsenterer ham for. Det handler derfor om at finde ud af, hvad der motiverer eleven, sådan at det kan bruges som et redskab i relation til det faglige. Hertil svarer den ene lærer:

XX (...)Vi har den der filmfestival, hvor alle spansk- og franskholdene skal lave nogle gruppevideoer (...) De elsker det. (...) Og der er jo ikke super meget læring i det. De skal bare mine til nogle musikvideoer, og så mime det spanske, der blev sagt. Der er jo minimal læring, men det er pga. trivslen, og for at man ikke er ved at dø. (Bilag 1, Tid: 3min.20sek.)

Med denne iagttagelse bliver det klart, at der altså er noget, der kan motivere eleverne og øge den faglige trivsel, og at dette netop består i inddragelsen af en æstetisk aktivitet. Læreren er ikke selv opmærksom på det lærende element i denne proces, men ser det alene som en oplevelse med underholdningsværdi "for at man ikke er ved at dø". Med afsæt i opgavens viden om de æstetiske læreprocesser, kan man dog argumentere for, at denne æstetiske aktivitet, som læreren igangsætter, styrker en sanselige oplevelse af det spanske sprog. Via det kropslige arbejde og ageren til musikvideoen aktiveres samtidig elevernes tavse viden om den gestik, mimik og adfærd, vi genkender hos mennesker fra Sydamerika og Spanien.

Et andet eksempel på en undervisningsaktivitet, der aktiverede eleverne, blev af lærerne beskrevet således:

XX: (...) Så sagde jeg: "Nu går I ud i par og skal tage en masse billeder af hinanden, hvor I er i gang med et eller andet, og det skal indeholde noget med "over", "under" osv. Så de fik kombineret gerundium med præpositioner. Det synes de var vildt sjovt. Så satte jeg alle billederne ind i et dokument, så de kunne beskrive, hvad personerne på billedet gjorde. Fx: "Hun skriver på sin telefon under bordet". Jeg har aldrig set dem så engagerede. Eneste grund var, at det var billeder af dem selv (hahaha). Mere skulle der ikke til (Bilag. Tid:17min.28 sek.)

Denne iagttagelse af elevernes engagement peger på flere aspekter i forhold til etableringen af faglig trivsel. Øvelsen indeholder nemlig både muligheden for at mestre opgaven og for autonomi. Ved at eleverne bruger deres egne billeder i arbejdet, får de oplevelsen af ejerskab over processen, som øger engagementet. Samtidig er øvelsen relationsskabende, fordi eleverne skal tage billeder af hinanden, og endeligt kan øvelsen ses som et brud på rutinen, fordi eleverne flyttes ud af lokalet. De amerikanske psykologiforskere Deci og Ryan, ville således kunne forklare den motiverende oplevelse med, at alle tre kriterier for motivation var til stede. Et andet tiltag, som lærerne har gjort for at øge den faglige trivsel, er at eksperimentere med at opdele klasserne i mindre grupper i undervisningen. Lærerne har erfaret, at de mindre grupper skaber en tryghed, der er god for læringen. YY udtaler:

YY: I sidste uge havde jeg 15 fraværende på mit hold, og det var en mega-god time (...) Jeg kunne mærke på stemningen derinde, at der skete et eller andet fedt. Og der var jo egentligt mange af dem, der plejer at sidde og putte sig. Det der med, at de ikke tør sige noget og er bange for at sige noget på et sprog, der kan lyde mærkeligt overfor de andre. (...) men her var det som om, de bare alle sammen sagde noget. Det var som om, at det kunne man godt nu. Måske også fordi jeg kunne være der hele tiden, hvis der nu var et eller andet (Bilag 1. Tid: 11min. 23sek.)

Her peger læreren på det tryghedsskabende i at være få i klassen i forhold til det at turde sige noget på et fremmedsprog. Men citatet afslører også en anden pointe, der kan relevant at hæfte sig ved: "Jeg kunne mærke på stemningen derinde, der skete et eller andet fedt", siger læreren. Hun fornemmer en ændring i stemningen, som er forårsaget af de nye konstellationer i klassen, men som også vidner om en ny måde at opleve situationen på. "Det var somom, at det kunne man godt nu", siger hun. Dette vidner om, at forandring af den velkendte struktur er det, der aktiverer engagementet.

I en observation af undervisningen, hvor de æstetiske aktiviteter endnu ikke er inddraget, kan man hæfte sig ved, at interessen for at udfolde sig med det spanske sprog ikke er fremtrædende. Den

auditive optagelse (bilag 2) afslører således også, at det primært er læreren, der taler spansk. Elevernes bud på det spanske er næsten uhørlige og meget skolede. Denne observation giver anledning til en refleksion om, hvordan lærerne kan sanseliggøre arbejdet med det spanske sprog, så lysten til at anvende det fremmes.

I en mere elevengagerende sekvens af undervisningen, hvor eleverne selv skal danne sætninger som beskriver lektieteksten, stilles en række spørgsmål til læreren omkring indholdet af det, de skal sige. Selvom eleverne har oversat og forstået teksten, virker nogle så ideforladte, at læreren begynder at løse opgaven for dem, som det kan høres her:

”Elev (til læreren): Er det bare sådanne korte sætninger på spansk”

Læreren: Helt korte ja

Elev: Jeg ved fandme ikke, hvad.

Lærer: Du kan jo bare sige, hvem han er, ”at mange af hans søskende er hjemme i huset, så han er den eneste der arbejder”. (Bilag 2. Tid: 6 min)

Læringsproblemet er, at eleverne ikke efterspørger de spanske gloser eller bøjninger, men simpelthen bare vil høre, hvad de skal sige om teksten. Dermed når de kun langsomt hen til den faglig læring og udvikling i øvelsen. Der mangler altså drive og fagligt gå-på-mod i elevgruppen. Da observationen viser, at der er god relation til læreren og trygheden i klassen er etableret, kan dette læringsproblem muligvis løses gennem ændring i aktiviteterne.

Aktioner

Med udgangspunkt i lærernes udsagn fra interviewet og den indledende observation af undervisningen uden æstetisk aktivitet defineres fire parametre, der kan stå i vejen for elevernes faglige trivsel:

- Hvis eleverne oplever, at de kan for lidt fagligt til, at opgaverne kan løses.
- Hvis eleverne ikke er egnede til at modtage boglig undervisning.
- Hvis eleverne er for utrygge i klassen til at sige noget.
- Hvis eleverne ikke efterspørger den faglig viden, men bare vil gøre det rigtige.

Omvendt ser lærerne, at eleverne engagerer sig i faget og trives med det faglige, når:

- Eleverne får indflydelse på aktiviteten og kan bruge sig selv.
- Eleverne indgår i en kreativ proces, som at lave en film (eller tage billeder)
- Eleverne føler sig trygge, og læreren har tid til den enkelte
- Eleverne oplever ”en ændring i stemningen”, hvor scenen for, hvad man kan, ændrer sig.

Sammenstilles disse opstillede forudsætninger for faglige trivsel med de generelle lærings-og motivationskriterier, som fremgik af opgavens teoretiske afsnit, er det ikke svært at se ligheden.

Deci og Ryans definition af de tre grundlæggende behov for trivsel og livsudfoldelse som forudsætning for indre motivation er tydelige: Autonomi, kompetence og samhørighed.

Læringsudfordringerne og motivationsparametrene er altså ikke enestående for klasserne på Randers Statsskole, men forekommer ganske typiske.

Lærerne blev fremlagt disse kriterier for aktionerne, hvilket førte til formuleringen af følgende 3 interventioner:

1) Inddragelse af rollespil i undervisningen.

Aktiviteten valgte lærerne for at skærpe sanseligheden omkring sproget. Ved at arbejde med oplæsning af den spansk tekst som forskellige karakterer og med forskellige stemmer, ville eleverne ikke bare kunne lege med sprogets forskellige udtryksmåder, men også få en sanselig oplevelse af sproget.

2) Inddragelse af tegne- og maleaktiviteter

Eleverne skulle tegne billeder af det, som andre beskrev på spansk. Herved ville eleverne forhåbentligt kunne overkomme modstanden mod at tale spansk i bestræbelsen på at lave det mest detaljerede billede.

3) Ændring af rummet

Den ene lærer ville flytte undervisningen op i dramatiklokalet, der har en helt anden indretning end de normale klasseværelser. Dramatiklokalet er placeret øverst på skolen, lige under taget. Der er skråvægge og fritliggende bjælker. Lokalet er stort og giver mulighed for, at mange grupper kan

arbejde samtidigt uden at genere hinanden. Den ene del af lokalet er helt uden borde og stole. Her står et sort flygel og en scene omkranset af et rødt scenetæppe.

Iværksættelse af aktioner

Aktionerne blev iværksat i 2022 i ugerne 49 og 50 og evalueret i uge 51.

Den ene lærer, som allerede havde ladet mig observere et undervisningsmodul uden inddragelse af æstetiske aktiviteter, præsenterede mig for et modul udelukkende baseret på æstetiske aktiviteter. Den anden lærer lod mig observere to moduler, som begge var tilrettelagt sådan, at inddragelsen af den æstetiske aktivitet indgik i en vekslen med en klassiske læringssituation. Af bilag 5,6,7 er den didaktiske tilrettelæggelse af de tre observationsmoduler beskrevet. Her findes også transskriptionen af lydoptagelserne fra observationerne.

6.Analyse

Som fremgået af det teoretiske afsnit har inddragelse af æstetiske aktiviteter i undervisningen potentiale til dels at motivere og engagere eleverne til faglig deltagelse og dels at fremme trivslen. I nedenstående analyse af de observerede undervisningslektioner ses på, hvordan dette manifesterer sig blandt eleverne i undervisningen. Analysens mål er dog ikke kun at søge en bekræftelse af, at teori og praksis passer sammen, men i lige så høj en grad at undersøge, *hvordan* de æstetiske aktiviteter skal rammesættes og indgå i den didaktiske planlægning for, at den faglig trivsel kan øges. Analysen vil derfor blive opbygget af og struktureret efter fem nøglespørgsmål:

Hvordan engagerer de æstetiske aktiviteter eleverne?

Hvornår støtter de æstetiske aktivitet den faglig læring?

Hvilke udfordringer stiller inddragelsen af æstetiske aktiviteter?

Hvilke læringsmuligheder rummer æstetiske aktiviteter modalitet?

Hvilken betydning har rammesætningen af de æstetiske aktiviteter?

Hvordan engagerer de æstetiske aktiviteter eleverne?

Inddragelsen af de æstetiske aktiviteter fører i begge klasser til øget elevaktivitet og opmærksomhed på opgaven. Et eksempel på dette ses, da spanskeleverne bliver placeret i dramalokalet og bedt om på spansk at beskrive et billede for deres makker. Makkeren skal sidde med ryggen til og tegne billedet efter de spanske anvisninger. Øvelsen er fagligt udfordrende, da den både forudsætter, at man skal kunne tale og forstå spansk for at kunne lykkes med opgaven. Engagementet blandt eleverne er dog højt, og der udtrykkes stor lyst til at sætte sig ind i opgaven, som det kan høres her:

"Elev: Er det ikke bedre, hvis jeg sidder sådan her med ryggen til, så min venstre også er din venstre, så jeg ikke gør det spejlvendt.

Lærer: Det var da en god ide.

Elev2: Kan jeg sætte mig på gulvet i stedet for en stol, så er det nemmere at tegne

Lærer: Ja, gør det" (2.observation. Tid 10.58).

Flere elever diskuterer på dansk, hvordan de skal sidde helt rigtigt for øvelsen, så de ikke tegner billedet spejlvendt. Det høje engagement fortsætter øvelsen igennem, og da læreren tidligt i øvelsen beder dem om udelukkende at tale på spansk, er det netop det, de gør i de næste 45 min. Sammenlignet med den første observation af klassen, hvor det primært er læreren, der taler spansk, er det nu primært eleverne, der taler. Læreren bekræfter denne tydelige forskel på det faglige engagement i den efterfølgende refleksion:

"KA: Hvilken effekt havde de æstetiske aktiviteter på dine elever?

YY: (...) Jeg synes, de var mere motiverede. De arbejdede selvstændigt og forlod ikke opgaven, før de var færdige, og de snakkede spansk hele tiden, selvom jeg ikke var det. Og det kan godt være svært, når man har så mange, næsten 30 elever at sikre, at de taler spansk" (Bilag 6: Tid: 10min.45sek)

Man kan forklare engagementet som ses her ud fra flere perspektiver. Rummets æstetik kan spille en rolle, da eleverne er placeret i dramalokalet i stedet for spansklokalet. Rummet er stort, der er højt til loftet, og bordene er stillet ind til siden. Man kan med Ingardens formulering tale om rummet som en æstetisk afbrydelse, der åbner eleverne op for ny måde at gå til dagens spanskundervisning på. Rummets størrelse lader endvidere eleverne arbejde uden kontrollerende overvågning fra læreren. I kombination med opgavens ordlyd får eleverne derved stor indflydelse på løsning af opgaven, hvilket tilgodeser behovet for autonomi. Dertil kommer, at arbejdet med opgaven kan synes meningsfuld for eleven. Hvis eleven melder sig ud af øvelsen, svigter han

nemlig den anden. Ved dette afhængighedsforhold til den anden styrkes ikke bare det relationelle bånd mellem eleverne, elevens fokus forskydes også fra ham selv over i det fælles mål.

At elevengagementet øges ved de æstetiske aktiviteter, opleves også i den anden klasse. Her indledes med traditionel undervisning, hvor læreren stiller spørgsmålene, som enkelte elever svarer på. Engagementet er moderat.

I venstre side af klassen sidder en gruppe, som ikke er med. Gruppen er anført af en dreng, som fra timens start åbner en pose chips, som han spiser af. Han er optaget af noget på sin egen computer, og begynder efter kort tid at kaste sølvpapir i hovedet på en anden dreng for at gøre ham opmærksom på, at han også gerne må smage hans chips. De er begge primært optagede af at kigge på deres computere og af posen med chips. De er tydeligvis ikke fagligt engagerede.

Ved lærerens præsentation af den nye æstetiske aktivitet, sker der dog en ændring. Læreren beder eleverne oplæse dagens tekst for hinanden i roller, og drengen med chipsene begynder straks at imitere dronningen, mens han snakker spansk. De andre i klassen griner ad ham. Han er sjov, og han er rigtig god til at snakke spansk på den måde. Flere gange henvender han sig til læreren for at spørge hende om, hvordan enkelte ord skal udtales. Han vil gerne gøre det helt rigtigt. Hun svarer ham, og han går videre med rollespillet. Der breder sig en positiv stemning i klassen med meget grin. Alle er med i øvelsen, og læreren griner ad dem på en velmenende måde, der motiverer dem. Da øvelsen med rollespil gentages i den efterfølgende time, er eleverne endnu modigere. Denne gang står de op og skal oplæse den spanske tekst med forskellige følelser. Drengen med chipsene er især engageret. Han oplæser dagens lektie som en vred mexicaner, der tramper i jorden og slår ud med armene, og klassen griner igen.

Skal vi forklare denne forandring, der sker med drengen ud fra et teoretisk perspektiv, kan vi henvise til Deweys beskrivelse af den elev, der kaldes ”håbløs”, når stoffet ikke forekommer ham værd at bruge sin tid på, men engageret, ”levende og let”, når man nærmer sig det med en anden metode”⁸¹. Drengen er derfor ikke umotiveret for faget, men overfor måden, der undervises i det

⁸¹ Dewey, John: ”Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen” 1910 in Illeris, 2007.

på. Interessant er det derfor også at iagttage, hvad der sker med engagementet i klassen og med drengen, når undervisningsformen ændrer sig.

Da læreren efter øvelsen med rollespil beder en gruppe læse op for hele klassen i roller, bliver der stille i klassen. Præstation foran læreren og de andre elever forårsager tilsyneladende utryghed:

”Lærer: Er der et par som frivilligt lige siger: Vi tager den lige. Vi prøver det. (pause)

Elev: Peg bare på nogle.

Lærer: det er ikke frivilligt, hvis man peger på nogle

(breder sig en mere tavs og usikker stemning i klassen. Ingen melder sig)”

(Bilag 3. Tid: 24.36)

Ingen har nu lyst til at være til skue, og læreren forlader øvelsen og går tilbage til traditionel undervisning med fokus på de grammatiske tider.

Drengen med chips begynder igen at snakke med sidemanden, mens pigerne i højre side gives muligheden for at læse op og svare på de faglige spørgsmål fra læreren. Det bliver herved tydeligt, at den æstetiske aktivitet nok engagerer drengen med chipsene til at deltage, men da dette ikke tillægges betydning i forhold til det videre forløb i undervisningen, forsvinder det faglige engagementet igen. Han har med øvelsen opnået en positiv erfaring med sin kompetence i faget, men mangler forståelse for, hvordan det kan bringe ham videre.

En anden engagerende æstetisk aktivitet, som eleverne præsenteres for, har en refleksiv orientering. Eleverne skal iagttage et billede af en mexicansk maler fra 1920’erne og efterfølgende tegne en moderniseret version af dette gamle maleri. Der er igen højt engagement og indlevelse i opgaven, som det kan høres af deres mumlen:

Elev1: ”Hvis jeg skal modernisere billedet, så har hun nok løst hår og lidt flere end to øreringe i (0 min.24 sek.)

Elev2: Prøv at se min, hun er alt for firkantet (0min. 42 sek.)

Elev3: Min hun mangler lige strømper og sneakers, så er hun god (2min.59sek)

Elev4: Ja, jeg synes det kan noget nu (3min.42 sek.)

Timen fortsætter med et elevengagement, hvor eleverne er så opslugte af at male deres billeder, at tiden forsvinder. Timen afsluttes på følgende måde:

”Lærer: Nå, det er første gang nogensinde, at I ikke har pakket sammen allerede nu. Timen er gået.

Elev: Aaaj

Elev: Hva?

Lærer: Ja, hva’, siger I. Men timen er gået, og tak for i dag. Jeg samler lige jeres billeder ind” (Bilag 5. 4min.32sek).

Denne afsluttende replikudveksling mellem lærer og elever er sigende. Eleverne har været så opslugte af øvelsen, at tiden er fløjet. De har som motivationsforsker Csikszentmihalyi formuleret det været i flow. Som det fremgår af den efterfølgende refleksionssamtale, kommer dette store engagement helt bag på læreren, hvis tidsplan i forhold til det faglige udbytte ganske skrider:

XX: Da de så fik lov at farvelægge, så kom bag på mig, hvor meget de gik op i det, og hvor lang tid det tog. Og det var jo heller ikke fagligt overhovedet. En anden gang skal man give mere plads til det (...) Og så tænkte jeg bare: What, hvor meget går i lige op i det her. Men de går sindssygt meget op i det. (...) (Bilag 6. Tid: 5min.10sek - 6min.39sek.)

Man kan hævde, at læreren ved øvelsen ganske vist bruger det æstetiske til at skabe engagement, men ikke formår at lade det blive en støtte til det fagligt svære stof. Stoffet er fagrelevant, fordi det omhandler den mexicanske maler Frida Carlo, og eleverne får ved denne refleksiv orienterede øvelse mulighed for at positionere sig æstetisk ved gå i dialog med et andet kunstværk. Det svære ved faget, får de ved denne øvelse dog ikke hjælp til. Læreren erkender selv denne problematik, som det fremgår af den efterfølgende refleksion:

XX: Det var tydeligt, at de syntes, det var sjovt, og at de var engagerede (...) Jeg vil helt sikkert tænke det kreative mere ind, men også sprede det mere ud, så der også kommer mere faglighed. (...) da de bagefter skulle tegne den moderne Frida Carlo tegning, skulle jeg have ventet til en anden time, så der var tid til at putte det faglige på. Der skal være god tid til, at den del også bliver faglig. (...) (Bilag 6 Tid: 3min.43.sek-7min.44sek.)

Det står således klart fra alle observationer, at de æstetiske aktiviteter engagerer eleverne i en sådan grad, at alt omkring dem synes mindre vigtigt. Skal en inddragelse af æstetiske aktiviteter i gymnasieundervisningen have sin berettigelse, må vi dog sikre os, at dette engagement er tæt knyttet sammen med den faglige tilegnelse. Dette er især nødvendigt for at opbygge mestringserfaring. Hvis eleven ikke føler, han har noget at bidrage med, når det faglige bliver svært, vil engagementet forsvinde igen, uanset om øvelsen forinden var både sjov og engagerende.

Hvornår støtter den æstetiske aktivitet den faglig læring?

I timen, hvor eleverne på spansk skal beskrive billeder, som andre elever maler, ses en høj grad af faglig tilegnelse. Det legende element i denne øvelse engagerer eleverne sådan, at de kaster sig ud i det spanske på en måde, som læreren ikke tidligere har hørt. Deres ordforråd ikke er stort nok til alt det, de vil sige, men dette problem løser de ved at sammensætte de simple spanske gloser på nye og kreative måder og kombinerer det med kropssprog og stemmeføring. Der ses en meget aktiv higen efter nye gloser at anvende, hvor de spørger hinanden og undersøger glosearket. Når de kalder på læreren, er det alene for at få viden om nye ord og nye vendinger, som de kan bruge til at beskrive billedet. De har ikke brug for at få fortalt, hvad de skal sige, som vi så det i den første observation af klassen, før inddragelse af det æstetiske. Det er tydeligt, at den faglige viden, som læreren og lærebogen kan bidrage med, er meget vigtig for, at de kan komme videre med opgaven, og de opsøger den på en næsten krævende facon. I lyset af, at denne klasse inden inddragelse af æstetiske aktivitet var meget tavse, og at læringsmålet er, at de får talt spansk, så kan man her tale om, at den æstetiske aktivitet støtter den faglige læring.

Vi har allerede været inde på, at denne øvelse var særligt engagerende for eleven, fordi indsatsen gav mening for eleven, som det kunne begrundes med Deweys beskrivelser af engagement. Når vi kigger på læringspotentiallet i øvelsen, kan vi igen forklare det med Deweys begreber. Øvelsen er problemorienteret. Eleven med spinkelt kendskab til spansk skal på spansk i detaljer beskrive et billede for en anden elev, som skal tegne det. Hvordan er det muligt? Eleverne er tvunget til at tænke kreativt og sammensætte gloser med gestik og intonation. Eleven, der maler, er tilsvarende nødt til at tænke kreativt og skabe mening af det, der bliver sagt og omsætte det til steger og former på papiret. Når man arbejder problemorienteret, er man kreativ i forsøget på at finde løsninger, hævder Dewey. I denne proces er man dybt optagede af at tilegne sig den faglige mestring, der er nødvendig for at løse opgaven. Dette var tydeligt at spore i undervisningen. I den anden klasse indfører læreren en tilsvarende øvelse, hvor eleverne tegner en tegning efter anvisninger på spansk. Læreren har dog samtidig sat en YouTube-video på, der viser, hvordan tegningen skal udføres. Denne kan eleverne kigge på, hvis de ikke kan følge med i de spanske anvisninger. Eleverne er koncentrerede om opgaven. Der er ro og fordybelse, og alle får en positiv mestringsoplevelse, fordi man vil kunne tegne tegningen selv uden at kunne et ord spansk.

Der er dog ikke behov for aktivt at indhente viden, som i den anden klasse, og derved er der ikke noget reelt problem, der skal løses. Den æstetiske aktivitet bliver derfor ikke i samme grad betydningsfuld for det faglige udbytte. Dog skabes der her en anderledes ro og fordybelse i tegnearbejdet, som også kan være en forudsætning for læring og udvikling.

Man kan ved en sammenligning af de to tilgange til øvelsen konkludere, at det æstetiske bedst støtter den faglige læring, hvis det er rammesat på en sådan måde, at eleven af egen drift efterspørger og afprøver det faglige for at løse opgaven, som den æstetiske aktivitet aftvinger.

Man kan dog også se, at den mere sanseorienterede tilgang til øvelsen skaber fordybelse og ro og trækker tempoet ud af undervisningen, hvilket kan have stor betydning for trivslen.

Hvilke udfordringer stiller inddragelsen af æstetiske aktivitet?

Det meget høje engagement, som præger undervisningen med æstetisk aktivitet i begge klasser følges i den ene klasse også af et meget højt støjniveau, hvor lærerens stemme næsten drukner, som det kan høres her:

Lærer: Godt Shyssss.....Godt....er alle klar med papiretSenores, Senioritas Shyssss. Jeg vil sige....
sige noget til jer, inden i går i gang.
Elev: Sorry (stille) (Bilag 3 Tid: 12.48)

I den efterfølgende refleksion oplever læreren dette, som en af udfordringerne ved æstetisk arbejde i undervisningen:

YY: Jeg havde kontakt til dem, som jeg kom helt hen til og til dem som stod omkring mig. Men jeg kunne nærmest ikke råbe dem op, fordi den der kreative proces bliver så larmende. Der bliver mere larm, end der plejer. Det gør det svært at give en besked. Halvdelen hører ikke, hvad de skal (Bilag 6Tid: 17min.20.sek).

Læreren har tilrettelagt flere forskellige æstetiske aktiviteter til modulet, hvoraf de første 45 min. er præget af stor fokusering på opgaven. I modulets sidste 45min. er tanken, at eleverne skal oplæse en tekst i roller, som de optager på mobilen. Læreren har fundet tre stykker musik, som de oplæsende elever kan bruge som baggrund for oplæsningen. Der er allerede en løssluppen stemning i klassen, som følge af de første 45 minutters æstetisk aktivitet og et efterfølgende frikvarter, så opgaven præsenteres hurtigt og uden fuld opmærksomhed fra alle elever. Da opgaven igangsættes, er ikke alle med på, hvad de skal nu. Skal de sidde på deres pladser, eller må de rejse sig, og hvem hører optagelsen, er nogle af de spørgsmål, som kan høres på lydoptagelsen.

Som larmen breder sig, går læreren derfor fra gruppe til gruppe for at forklare opgaven, mens nogle elever forsøger at forklare andre elever, hvordan de opfattede, at opgaven skulle løses. Konsekvensen heraf er, at der opstår uro og forvirring i klassen. Som det fremgår af følgende replikker, er der nogle elever, der 5 minutter efter opgaven er igangsat, slet ikke er med på øvelsen:

"Elev: Hvilken tekst er det overhovedet, vi skal læse?"

Lærer: Den med ham lægen der, den kan du godt huske. Vi har arbejdet med de sidste to gange"
(Bilag 3. Tid:5.50)

Samtidig med usikkerheden omkring opgaven, opstår der bekymringen blandt eleverne, om de med deres rollespil bliver udstillet.

Elev: der er ingen der skal høre det vel?

Lærer: Nej, men jeg skal høre det.

Elev: Skal man både afspille stemningsmusik og optage talen?

Lærer: Ja, det kan man godt.

Elev2: Hvad? Skal det optages?

Lærer: Man behøver ikke kunne se jer, det er bare en lydfil
(Bilag 3. Tid: 7.32)

Læreren får beroliget eleverne, som herefter finder mod til at gå i gang med opgaven med den instruks, at de skal være tilbage om 20 min. Tiden, som læreren bruger på at berolige nogle elever, bruger andre på at løse opgaven hurtigt. Det betyder, at nogle er færdige, mens andre lige er sat i gang. Dette misforhold fører til fornyet usikkerhed omkring opgaven. Nogle spørger, om de må tage hjem, når de har afleveret, mens andre endnu ikke er i gang. En gruppe kommer ind i klassen og siger, at de ikke har optaget det, men bare har afprøvet forskellige stemmer, og om de må droppe optagelsen. Læreren nikker, hvilket afføder spørgsmål fra andre elever, om de så også må undlade at sende en optagelse. Koncentrationen om opgaven er derfor i opløsning, og timen slutter 10 minutter før tid, hvor følgende replikskifte høres blandt to elever:

Elev: men er vi så bare færdige eller hvad?

Elev2: Ja, du skal bare aflevere den til hende. (Bilag 3.Tid:18.32)

En afslutning, som er præget af, at eleverne ikke har fordybet sig i opgaven, men bare søgt at løse den så hurtigt som muligt, så de kan komme videre.

Som nævnt i det teoretiske afsnit rummer det æstetiske arbejde potentialet til at forandre elevens tilgang til arbejdet i faget. Dette kræver dog muligheden for fordybelse. Hvis opgaven er uklar, opstår der i stedet tankeflimmer om opgaven, hvilket forårsager usikkerhed og manglende fordybelse. Derved udebliver forandringen, da eleven vil søge til de løsningsmodeller, han allerede kender.

I den anden klasse fungerede denne rollespilsøvelse modsat rigtig godt. Forklaringerne herpå kan være flere, men ser vi på lærerens præsentation af øvelsen, er det tydeligt, at hun er meget grundig i sine anvisninger:

Lærer: Så gør vi noget nu, der er lidt anderledes, end det vi plejer. Vi plejer jo at læse det op to og to, og det gør vi også i dag, men nu gør vi det på en anden måde. For nu skal man prøve at leve sig ind i en rolle, når man læser op. Nogle gange, så er det faktisk lidt nemmere med fremmedsprog, når man siger, at man er i en rolle. For så kan man sige, hvis man fx ikke kan rulle på "R" – jamen det er ikke mig, der ikke kan. Det er min rolle. Nu vil jeg vise jer, hvordan man kan gøre det, for jeg har valgt nogle roller ud, som er her. Man kan enten gøre det som om man er en meget fin dame (læreren forvrænger stemme som en fin dame), eller som en passioneret turistguide, der meget gerne vil fortælle (læreren forvrænger sig stemme igen), eller som en der snakker til en, der ikke forstår så meget spansk (alle griner). Men lad os lige snakke om, hvordan den sidste rolle kunne lyde....
(Bilag 4. Tid: 16.06)

Læreren har med sin meget lange og udførlige præsentation af opgaven fået elevernes fulde opmærksomhed, inden opgaven igangsættes, hvilket kan ses som en forudsætning for, at eleverne tør kaste sig ud i det.

Tidsaspektet i arbejdet med æstetiske aktiviteter er også en udfordring. Fordybelse i æstetiske aktiviteter tager tid. Det kan presse læreren til at afbryde det æstetiske arbejde, før aktiviteten når at sætte sig som en erfaring og bliver forbundet med faglighed. Et eksempel på dette er en lille spansk dans, som den ene lærer præsenterer for sine elever. Øvelsen handler om at tælle på spansk, mens man laver fagter. Eleverne griner meget under øvelsen og klapper af sig selv, da læreren beder dem sætte sig igen. Stemningen er opløftet og forventningsfuld, men afbrydes af lærerens replik:

Lærer: vi skal hurtigt videre. Jeg vil gerne høre jeres tanker omkring datid. (Bilag 4. Tid:42.50)

De to aktiviteter er ikke forbundne, og den æstetiske aktivitet bliver derfor bare til sjov leg uden faglig substans. I den efterfølgende refleksion fortæller læreren netop også, at hun fremover, vil give tid og plads til, at de æstetiske aktiviteter kan blive hæftet op på det faglige.

Den anden lærer genkender udfordringen med at få det æstetiske arbejde integreret i undervisningen. Hun beskriver det sådan i den efterfølgende refleksion:

YY: (...) Så, hvis man nu havde lavet sådan en kreativ øvelse, så gad jeg godt at afslutte den med en skriftlig opgave eller noget, hvor de skulle fremlægge for mig i nogle grupper. Der skulle være en eller anden form for feedback – og en sikkerhed i forhold til det faglige (Bilag 6. Tid: 11min.35sek)

Læreren beskriver udfordringen ved at igangsætte æstetiske processer, der skal øge elevernes lyst til at tale trygt og frit, og samtidig miste grebet om deres læring. Hun glæder sig over, at de taler spansk alle sammen, men ærgrer sig over, at hun ikke når at fejlrette dem alle sammen.

”de snakkede spansk hele tiden, selvom jeg ikke var det. Og det kan godt være svært, når man har så mange, næsten 30 elever at sikre, at de taler spansk. I forhold til fejlretninger var det ikke godt, for det var jo ikke alle, jeg nåede hen til” (Bilag 6. Tid: 10.45)

Læreren har brug for at sikre sig, at det faglige er rigtig indlært for også at kunne legitimere sin egen undervisning. Det er dog med henvisning til Kupferbergs ikke hensigtsmæssigt for den lærende proces, at fejlretningen foregår samtidigt med den skabende proces, idet fokuset på det rigtige svar ”virker forhindrende på både på læring og kreativitet”, som det formuleres af Kupferberg⁸².

Udfordringerne ved inddragelse af de æstetiske aktiviteter består altså i, at arbejdet med de æstetiske aktiviteter kræver tydelighed, men også tid og plads, hvis forandringen og læring skal finde sted. Samtidig har lærerne en læreplan, de skal følge, hvis de skal leve op til deres ansættelseskrav og ikke skal svigte eleverne til eksamen. Opgaven er derfor at forene det æstetiske med det faglig.

Hvilke læringsmuligheder rummer de forskellige æstetiske modaliteter?

Af samtalerne med lærerne fremgår det, at den største gevinst ved eksperimentet har været at se engagementet hos elever, som de ikke havde forudset. Den ene lærer bemærker, at de forskellige æstetiske aktiviteter taler forskelligt til eleverne og den måde de engagerer sig på:

YY: (...) alle var jo aktive. Jeg tror også, der kom nogle andre elever i gang, for det var også forskellige øvelser, og forskellige øvelser taler til forskellige elever, ikke? (Bilag 6:Tid: 14min.25sek.)

⁸² Kupferberg, Feiwei in Tangaard, Lene og Brinkmann, Svend (red), 2009, s. 22

Når vi kigger på, hvad rollespilsøvelsen bidrager med som æstetisk medieringform, lader den eleven repræsentere en anden end eleven selv. Eleven deltager med sin krop og stemme, men kan skjule sig bag det at være en rolle. Observationerne af timerne med rollespillet viser, at øvelsen er meget frisættende. Der er meget grin og meget mod, og der er ikke nogen, der ikke deltager, hvilket den beskyttende fordobling kan være årsag til. Samtidig har øvelsen den effekt, at arbejdet med krop og stemme aktiverer den tavse viden. Et eksempel er drengen med chipsene. Skønt han tilsyneladende ikke har været optaget af undervisningen i spansk, ved han alligevel, hvordan en vred mexicaner taler og agerer. Denne viden om spansk stemmeføring og gestik er muligvis hentet fra tegneserien "Zorro", fra ferierejser til Mallorca, fra tyrefægterfilm og sydamerikanske musikvideoer, men det gør i denne sammenhæng ikke løsningen af opgaven forkert. Tværtimod. Og med den respons, han modtager fra gruppen og fra læreren, erfarer han, hvad der skal til for at være endnu mere overbevisende i denne rolle. Vi ser dog også, at rollespilsøvelsen er afhængig af oplevelsen af tryk i situationen. Da læreren beder eleverne fremvise deres rollespil for hende og for hele klassen, er der ingen, der melder sig.

Anderledes ser det ud med tegneopgaverne. I timen hvor eleverne tegner en moderne version af et ældre mexicansk maleri er der ro og fordybelse, og tiden synes at forsvinde for eleverne.

Eleverne udtrykker sig gennem farver og former, og der mærkes en stor lyst til at forblive i denne tilstand. Den engelske kunstkritiker John Ruskin, formulerede i 1838, tegnerens tilstand således:

"Når vi tænker som tegnere, bevæger vi os fra en velkendt position, hvor vi løst og hverdagsagtigt orienterer os i verden, til en position, hvor vi tvinges til at lægge mærke til detaljerne omkring os"⁸³.

Citatet kan forklare, hvorfor tegneaktiviteten aktiverer denne ro og fordybelse hos eleven: man koncentrerer sig om detaljen, fremfor alle de mange forstyrrelser og stimuli, der er omkring eleverne hele tiden. Da læreren i den efterfølgende time sætter en film på, beder eleverne selv om at måtte få lov at færdiggøre deres tegninger, hvilket vidner om et stort behov for denne fordybelsesmulighed.

⁸³ Ruskin, John in Gøtttsche, Nikola: "Derfor holder børn op med at tegne tegninger....og derfor burde vi alle sammen begynde igen", 2020, <https://www.zetland.dk/historie/s81EaDg5-a85EWR0n-d9bd4>

Ved fremvisning af tegningerne er eleverne modsat rollespilsøvelsen ikke utrygge ved at fremvise for læreren, men snarere stolte af deres produkt, som det fremgår:

"Elev: (til sidemanden) Skal vi vise den til hende nu. Skal vi vise den til læreren?

Elev2: Ja

Lærer: Nej, hvor er den flot, store læber, ja, det er godt nok interessant. Hun kunne godt ligne en gymnasieelev. Meget fint. (Bilag 5. Tid: 4min.10sek."

Man kan sige, at tegning som æstetisk mediering besidder den kvalitet, at den gør eleven mindre sårbar overfor fremvisningen, vurdering og feedback, da hans krop og stemme ikke er involveret, som vi så det i rollespilsøvelsen.

Derudover forskydes ved tegneaktiviteten det faglige fokus. Opmærksomheden ligger på, hvor gode eller mindre gode, eleverne er til at tegne det, de hører. I timen, hvor eleverne skal beskrive en tegning, som andre elever skal male, taler de spansk det meste af timen. Dette er dog ikke essentielt for dem i forhold til produktet. Da de efterfølgende må tale dansk og vise billederne til hinanden er dialogen denne:

"Elev: Jeg synes faktisk, det er ret godt

Elev: Jeg synes din (tegning) er super fed

Elev: jeg kan faktisk godt lide den der (Bilag 3. Tid: 39 min)

Det modsatte kan også høres, hvor en elev, siger til sin makker:

"Elev: Kæft du er dårlig til det der" (tegne), (Bilag 3. Tid: 37.20)

Replikken er efterfulgt af hjertelige grin fra begge elever, fordi der tilsyneladende ikke er noget skamfuldt over, at man tegner ubehjælpst. Tværtimod er det lidt sjovt og befriende. Samtidig fornemmes også en tryghed i klassen til at give og tage imod kritik fra hinanden. Det er intet fokus på præstationen af det spanske, som trods alt har være forudsætningen for at løse opgaven. De æstetiske aktiviteter, som de to lærere har valgt at inddrage, har således det tilfælles, at engagementet og den faglige trivsel øges, fordi den æstetiske læreproces i sig selv er engagerende, lystbetonet og trivselsfremmende. Forskellen på de æstetiske aktiviteters modaliteter har dog betydning for graden af fordybelsen, og for måden hvorpå det æstetiske arbejde fører til læring. Men den æstetiske orientering, som de to lærere tilrettelægger øvelserne

efter har også betydning. Således så vi, at tegneøvelsen, som i den ene klasse er relationsorienteret skaber et engagement præget af iver og konkurrencelyst, mens den samme øvelse i den anden klasse er sansebaseret og refleksionsorienteret med den effekt, at engagementet er præget af ro og fordybelse.

Delkonklusion

På spørgsmålet om, hvordan de æstetiske aktiviteter kan fremme faglig trivsel, kan vi på baggrund af undersøgelsen konkludere, at de æstetiske aktiviteter i meget høj grad fører til elevengagement og trivsel i klasserne. Engagementet kan aflæses af den store elevdeltagelse af det koncentrerede og vedholdende arbejde og det store fokus på at løse opgaverne. Det faglige engagement høres ganske eksplicit på lydoptagelserne ved, at eleverne taler spansk og efterspørger mere viden om spansk, og det ses i tegneøvelsen, hvor eleverne er fordybet i så høj en grad, at tiden forsvinder. Trivslen kan aflæses af stemningen blandt eleverne, som har været let og tryk og præget af en spændt forventning om, hvad spansktime kunne byde på. Der har været meget grin, og der har været høj grad af anerkendelse eleverne imellem.

Den ene lærer beskriver stemningen således:

YY: Jeg tror egentligt, at de syntes, det var hyggeligt. Det var der flere, der sagde. Det var hyggeligt, at man sad overfor hinanden og ikke følte sig udstillet. Der var nogen, som ikke rigtigt plejer at sige noget, de sagde meget, og det var fordi, at det var hyggeligt og tryk, sagde de. Der var ikke en hel masse, der skulle høre på dem. Det er tit det, de henviser til. Der er mange, der lytter. Og selvom vi alle godt ved, at der ikke er nogen, der er født i Spanien på det her hold, så sker der alligevel et eller andet mentalt med dem. (Bilag 6. Tid: 11min.33sek)

Her er det en central pointe i, at elever, der ikke plejer at sige noget, er kommet til orde. Som fremgået af det teoretiske afsnit kan æstetiske aktiviteter fører til forandringer i klassedynamikken og hierarkiet, men også i måden, hvorpå eleven ser sig selv og sin egen handlekompetence i faget. Har eleven, der ikke tidligere har sagt noget, fået positiv erfaring med at bidrage i undervisningen, er der potentiale for, at denne elev fremover vil engagere sig mere i faget.

En anden pointe, som fremgår af ovenstående citat er, at eleverne med de æstetiske aktiviteter "ikke følte sig udstillet". Man kan som observant argumentere for, at eleverne var særdeles udstillede og sat til skue ved både rollespil og tegninger og ville være langt bedre camouflerede bag en computerskærm, men sådan føltes det ikke for eleverne. Der var tryk i rummet og

tilstanden af flow, som de æstetiske aktiviteter hensatte eleverne i, fjernede tilsyneladende elevens fokus på sig selv og deres evne til at præstere rigtigt for læreren og de andre elever. Man kan med udtryk fra motivationsforskningen forklare det med, at motivationen via de æstetiske aktiviteter skubbes fra en ydre orientering om præstation og belønning hen imod en indre motivation for at løse opgaven.

Ser vi på læringsdelen er det tydeligt, at både samspilsdimensionen og drivkraftsdimensionen er godt styrket af de æstetiske aktiviteter. Læring i form af personlig udvikling og forandring sker som følge af erfaringen med de nye handlemuligheder, som det æstetiske arbejde afstedfører. For læringen af de fagkundskaber, eleverne skal tilegne sig i gymnasiet, er det dog væsentligt at indholdsdimensionen ikke svækkes på bekostning af de andre dimensioner. Analysen har vist, at det store engagement, som eleverne viser for opgaverne, og den gode stemning i klassen, har fyldt klasserummet og udfyldt tiden i en grad, hvor fagligheden nogle gange kom i baggrunden. Lærernes refleksioner over fremadrettede aktioner er derfor også med et sigte på, hvordan de i højere grad kan få integreret den faglige læring i de æstetiske aktiviteter, og hvordan de æstetiske aktiviteter kan bruges til at støtte eleven i det der er fagligt svært.

7. Diskussion

Hvordan kan vi nu bruge opgavens fund som bidrag til løsningsmuligheder på de problemer, der blev beskrevet i problemfeltet. Det empiriske grundlag for analysen er sparsomt grundet den korte tidshorisont, og vi kan derfor ikke vide om den adfærd, som eleverne fremviste ved inddragelsen af de æstetiske aktiviteter, er repræsentativ. Det betyder dog ikke, at opgavens resultater er uden relevans, for de implicerede lærere har lært noget om deres egne handlemuligheder i faget, og de udfordringer, de skal være opmærksomme på ved inddragelsen af de æstetiske aktiviteter.

Opgavens teoretiske fundament kan desuden bekræfte analysens konklusion, at de æstetiske aktiviteter har potentialet til både at engagere gymnasieeleverne til at deltage i undervisningen og samtidig skabe trivsel, hvilket kunne gøre opgavens fund relevant for andre, der genkender udfordringen med manglende elev-engagement og faglig mistrivsel.

Opgaven har desuden vist, at de æstetiske aktiviteter i undervisningen har potentialet til at hjælpe eleven med at komme igennem de faglige og personlige udfordringer, der er svære, i stedet for at give op. For et uddannelsessystem som gymnasiet, der interesserer sig for dannelse og myndiggørelse af eleven, er dette en relevant pointe. Gert Biesta plæderer netop for, at undervisningen skal lære eleverne at møde modstanden i verden og takle den. Verden og undervisningen er jo ikke konstrueret efter elevernes egen bevidsthed eller ønsker, pointerer Biesta, og derfor vil han møde modstand i verden. Hvis modstanden er for stor, ødelægger den eleven i forsøget på at bekæmpe den, eller også frustreres eleven så meget over det, at han trækker sig fra den⁸⁴. Det er situationen, vi møder, når eleverne enten går ned med stres over de mange krav i gymnasiet eller vælger at trække sig helt væk og signalere ugidelighed, når det faglige bliver for svært. Lærernes opgave bliver at motivere eleverne til at agere med voksenhed i disse situationer. Voksenhed defineres ifølge Biesta således:

”Voksenhed refererer til den tilstand, hvor vi har formået at overvinde en anden måde at handle med og agere på hvad og hvem, der er anderledes, en måde som jeg har karakteriseret som ikke voksen, og som vi kunne kalde infantil, egocentrisk”⁸⁵

Det gøres blandt andet ved støtte ham i at ”arbejde sig igennem modstanden”⁸⁶. Den æstetiske læreproces kan hjælpe eleven med dette, fordi arbejdet med kunsten også kan være en måde at forstå og kommunikere det svære på.

Læreren, der ønsker at engagerer sine elever, bør derfor ikke stille spørgsmålet: ”Hvordan kan jeg pifte undervisningen lidt op med æstetiske aktiviteter?”. Derved forbliver eleven nemlig i en barnlig tilstand, som en, der skal underholdes for ikke at kede sig. Læreren bør i stedet stille spørgsmålet: ”Hvad er det, som eleven har svært ved i mit fag, og hvordan kan jeg implementere en æstetisk aktivitet for at hjælpe ham netop der?”.

Hvis dette er udgangspunktet, vil arbejdet med æstetiske aktiviteter kunne bidrage til udviklingen af en voksenhed i eleven, der vil støtte hans engagement og deltagelse i undervisningen og i verden fremover. Inddragelse af kunst i undervisningen med refleksiv orientering vil desuden kunne hjælpe eleven med at reflektere over, hvordan han vil være som menneske i verden, og

⁸⁴ Biesta, Gert: ”Undervisningens genopdagelse”, 2018, S. 36

⁸⁵ Ibid, s. 39

⁸⁶ Ibid, s. 43

hvordan han vil bidrage til en positiv udvikling af verden⁸⁷. Voksenheden ligger derfor tæt op ad dannelsesbegrebet i gymnasiet, hvor "personlig myndighed" og "at forholde sig reflekterende og ansvarligt til omverden"⁸⁸, er udtrykt i bekendtgørelsen og i øvrigt sammenkædet med kreativitet. Dannelse kan således siges at være beslægtet med kreativitet og æstetisk virksomhed. Som en nuancering af denne sammenhæng, hævder Tatiana Chemi, at æstetisk arbejde i undervisningen engagerer det hele menneske,

"Kunstens teknikker og tankegange er nødvendige, når vi ønsker en ny balance i den måde, vi uddanner individer på, fordi de kan have stor indflydelse på det at frigøre de kreative evner og engagere det hele menneske"⁸⁹

Denne pointe er vigtig i forhold til de udfordringer med mistrivsel, som, i henhold til trivselsrapporten, flere af de unge står med. Begrundelsen er, at kunsten taler til følelserne og giver dermed den unge muligheden for, at bearbejde, fortolke og kommunikere sine erfaringer om verden i et sprog⁹⁰, der ikke kun er verbalt, men også kropsligt og sanseligt forankret.

Derudover er kunstneriske aktiviteter jo også nydelsesfulde og lystbetonede, som vi også så det i analysen. "Kunst stimulerer nydelse gennem kropslige og sanselige oplevelser", hvilket er et menneskeligt behov, skriver Chemi. Glemmer vi som undervisere dette i gymnasieundervisningen, søger eleverne det selv gennem de stimulanser, de kan indhente fra deres computer, deres telefoner og evige on-line tilstedeværelse. Dette gør dem dog kun passive og rastløse, og øger hverken deres faglige trivsel eller dannelse.

Når vi som gymnasielærere brokker os over de udannede og uengagerede elever, må vi derfor også spørge os selv, om vi har givet eleverne forudsætningerne for at være dannede og engagerede. Dewey ønsker handlingsorienteret og kreativt arbejde i undervisningen, så eleverne lærer at forholde sig kritisk og nuanceret til omverdenen. Biesta taler om udviklingen af voksenhed, som undervisningens opgave, og Chemi plæderer for undervisningsformer, der engagerer det hele menneske. Alle sammen tiltag, der ville kunne styrke dannelsen af eleverne og

⁸⁷ Biesta, Gert: "Letting Art Teach Five Years After: A Reflection", 2021

⁸⁸ <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/611>

⁸⁹ Chemi, Tatiana: "Artfulness i skolen: Nydelse og læring for livet" in Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend: ""Kreativitetsfremmende læringsmiljøer", s. 88

⁹⁰ Chemi, Tatiana: "Artfulness i skolen: Nydelse og læring for livet" in Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend: ""Kreativitetsfremmende læringsmiljøer", s. 83

afhjælpe nogle af de udfordringer, gymnasiet står overfor i dag. Fælles for disse tiltag er, at de æstetiske aktiviteter spiller en central rolle i undervisningen. Det store fokus på præstationer og målstyring i uddannelsessystemet har dog begrænset mulighederne for disse aktiviteter: det tager lang tid, og det faglige udbytte er ikke målbart. Ikke desto mindre må vi erkende, at æstetisk læring i undervisningen er en central del af dannelsen i gymnasiet.

8. Konklusion

At der findes gymnasieelever, der er på Facebook, Instagram og TikTok, mens læreren underviser i noget ganske andet, kommer næppe som nogen overraskelse for gymnasielærerne. Heller ikke plagiatstile, manglende lektielæsning eller sovende elever i timen chokerer os længere. Disse elever udtrykker med deres dovne krop og støjende lyde, at de keder sig i undervisningen, men møder op for ikke at få fravær, siger de. Lærerne brokker sig på lærerværelset og føler, at de spilder deres tid og undervisning på elever, der alligevel ikke gider at lære. Samtidig har en ny trivselsrapport fra Aalborg Universitet sat spørgsmålet om mistrivsel blandt gymnasieelever på dagsordenen. Her bliver det manglende elevengagement forklaret som en faglig mistrivsel forårsaget af præstationspres og for stort et fokus egen psykiske tilstand. Rapporten er bekymrende, men har også forårsaget en heftig debat i medierne og på lærerværelserne: hvad er den rigtige analyse af de uengagerede elevers adfærd, og hvor skal vi sætte ind for at afhjælpe problemet?

Uanset svaret er det dog af særdeles stor vigtighed for gymnasiet at tage problemet alvorligt og finde løsninger, hvis gymnasiet skal leve op til de retningsgivende mål:

”Gymnasieskolerne skal udfordre alle elever uanset social baggrund, så de bliver så dygtige, som de kan.

En større andel af studenterne skal påbegynde en videregående uddannelse

Trivslen i de gymnasiale uddannelser skal styrkes”⁹¹

Gymnasiet er således forpligtet på både at tilgodese trivslen og styrkelsen af det faglige niveau.

⁹¹ <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/skoleudvikling/retningsgivende-maal>

Det har været ambitionen i denne opgave at bidrage med løsninger, der kan netop dette.

Æstetiske aktiviteter har potentialet til at fremme både engagement og trivsel, hvorfor inddragelse af æstetiske aktiviteter i undervisningen kan være en mulig løsning.

Opgavens teoretiske afsnit har tydeliggjort betydningen af socialt samspil og motivation for tilegnelsen af læring. Motivationen skal være styret af et indre behov for at mestre en opgave, fremfor et ydre behov for at opnå en høj karakter. I et skolesystem, som gymnasiet, hvor karaktererne fylder meget, er det derfor nødvendigt at skabe rum for en undervisning, hvor præstationer, der retter sig mod karakterbedømmelse, fylder minder. Det er også nødvendigt at elevernes tavse viden sættes i spil. Eleverne ved langt mere end det, der kan verbaliseres, og får de mulighed for at vise det, opnår de en erfaring med deres handlekompetence i faget, der både øger engagementet og trivslen. Denne mulighed giver de æstetiske aktiviteter.

Resultaterne fra aktionslæringsprojektet med de to lærere fra Randers Statsskolen bekræfter teorien omkring de æstetiske aktiviteters store betydning for engagementet og trivslen.

Resultaterne fra undersøgelsen problematiserer dog også de æstetiske aktiviteters betydning for den faglige læring. Gymnasiet skal være afsender af elever med stor faglighed, og eleverne skal i henhold til de retningsgivende mål blive "så dygtige som de kan". De æstetiske aktiviteter må således ikke bare blive til sjov og underholdende leg, for så svigter gymnasiet sin målsætning. De æstetiske aktiviteter bør knyttes tæt sammen med fagligheden, hvilket sker bedst ved en stram struktur og ved en tydelig og faglig begrundet hensigt med de æstetiske aktiviteter anvendelse.

Bekymringen omkring inddragelsen af de æstetiske aktiviteter som læringsværktøj kan dog være, at eleverne falder tilbage til den uengagerede adfærd, så snart de lystbetonede aktiviteter ophører. Professor i pædagogik Gert Biesta ser problemet med ungdommens manglende engagement som et udtryk for manglende udvikling af voksenhed. Den unge i gymnasiet skal forstå, at han ikke bare, som det lille barn, kan gøre som han vil og give op, når noget er svært. Han skal kunne klare modstand og arbejde med det, der er svært, indtil det er lært. Denne opgave kan de æstetiske aktiviteter bidrage til. Derved hjælper læreren via de æstetiske aktiviteter eleven med at overkomme det svære ved faget og udvikler ham. De æstetiske aktiviteter har således en dannende funktion.

I en tid, hvor unge lider under et højt tempo og præstationspres er der brug for aktiviteter, der sænker tempoet, giver rum for fordybelse, sanselig erkendelse og engagerer det hele menneske. Hvis vi vil undgå at møde uengageret og passiv adfærd blandt vores elever, må vi

altså sørge for en undervisning, der indeholder netop dette, og vi må bruge det til at hjælpe eleverne igennem den modstand, de møder i faget og i verden. Derved danner vi dem bedst til den verden, de skal møde. Æstetiske aktiviteter synes at vise vejen for netop denne form for læring.

9. Litteraturliste

Andersen, Frans Ørsted: *"Motiverende undervisning"*, i serien "Pædagogisk rækkevidde 6", Aarhus Universitetsforlag og Frie skolars lærerforening, 2017

Biesta, Gert J.J.: *"God uddannelse i målingens tidsalder"*, 2009, dansk udgave fra Forlaget Klim, 2011.

Biesta, Gert J.J.: *"Undervisningens genopdagelse"*, 2017, dansk udgave fra Forlaget Klim, 2018

Biesta, Gert: *"Letting Art Teach. Five Years: A Reflection. 5/3 2021"* in <https://blogit.uniarts.fi/en/post/letting-art-teach-five-years-after-a-reflection/>

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red): *"Kvalitative metoder en grundbog"*, 3. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, 2020

Brodersen, Peter og Hansen, Thomas Illum og Ziehe, Thomas: *"Oplevelse, fordybelse og virkelyst"*, 2. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, 2020

Bruner, Jerome: *"Kultur, bevidsthed og uddannelse"* 1998 in Illeris, Knud (red): *"49 tekster om læring"*, Samfundslitteratur, 1 udgave, 4. oplag, 2017

Buhl, Mie: *"At lære gennem æstetisk praksis"* in Brodersen, Peter: *"Det lærende menneske"*, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag, 2019

Chemi, Tatiana: *"Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver"* Aalborg Universitetsforlag, 1. udgave, 1. oplag, 2020

Chemi, Tatiana: *"Artfulness i skolen: Nydelse og læring for livet"* in Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend: *"Kreativitetsfremmende læringsmiljøer"*, 1. udgave, 1. oplag, Dalfolo, 2009, e-bog

Csikszentmihalyi, Mihaly: *"Applications of Flow in Human Development and Education – The Collected Work of Mihaly Csikszentmihalyi"*, Springer Science +Business Media Dordrecht, 2014, e-bog.

Dalgas, Julie: *"Gymnasielærere har sagt op: Jeg gider ikke »umotiverede« og »forstyrrende« elever længere"* 2020

<https://www.berlingske.dk/samfund/gymnasielaerer-har-sagt-op-jeg-gider-ikke-umotiverede-og-forstyrrende>)

Dewey, John: *"Medfødte ressourcer"* 1910 på dansk 2009, in Illeris, Knud (red): *"49 tekster om læring"*, Samfundslitteratur, 1 udgave, 4. oplag, 2017

Elkjær, Bente: *"Et indblik i pragmatisk læringsteori – med udsigt til fremtiden"*, 2007, in Illeris, Knud (red): *"49 tekster om læring"*, Samfundslitteratur, 1 udgave, 4. oplag, 2017.

Enger, Dorte: *"Kronik: Reformpædagogik i et mentalt fladland"*, 2013.

<https://www.berlingske.dk/kronikker/kronik-reformpaedagogik-i-et-mentalt-fladland>

EVA: *"Fokus på kreativitet kan give modvægt til præstationskulturen"*, 2020.

<https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/fokus-paa-kreativitet-give-modvaegt-praestationskulturen>.

EVA: *"Trivsel er en forudsætning for fagligt udbytte. Derfor er trivsel også skolernes ansvar"*, 2018.

<https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/trivsel-er-forudsætning-fagligt-udbytte-derfor-er-trivsel-ogsaa-skolernes-ansvar>

EVA: *"Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser"*, 2019.

<https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/elevtrivsel-paa-gymnasiale-uddannelser>

Fink-Jensen, Kirsten og Nielsen, Anne Maj (red): *"Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis"*, 1. udgave, 1. oplag, Billesø og Baltzer, 2009

Frimann, Søren og Borup Jensen, Julie og Sunesen Micki Sonne Kaa (red): *"Aktionsforskning i et læringsperspektiv"*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, 2020

Illeris, Knud: *"Læringens elementer – hvordan det hele hænger sammen?"* 2017, in Illeris, Knud (red): *"49 tekster om læring"*, Samfundslitteratur, 1 udgave, 4. oplag, 2017

Katznelson, Noemi m. fl.; *"Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel"* in Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning, årgang 2, 2021.

<https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/2535-8162-2-2>

Kupferberg, Feiwei: *"Farvel til de 'rigtige svars pædagogik'"* in Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend: *"Kreativitetsfremmende læringsmiljøer"*, 1. udgave, 1. oplag, Dalfolo, 2009, e-bog

Madsen, Benedicte: *"Aktionslærings landskab"*, 2013.

https://pure.au.dk/portal/files/53723361/Aktionsl_ringens_landskab_enkeltsidet.pdf

Manger, Terje: *"Motivation, tro på sig selv og ros"*, 1. udgave, 1. oplag, Dafolo, 2016

Olsen, Poul Bitsch og Pedersen, Kaare: *"Problemorienteret projektarbejde"*, 5. udgave Samfundslitteratur, 2018

Qvortrup, Ane og Wiberg, Merete (red): *"Læringsteori og didaktik"*, 1. udgave, 5. oplag, Hans Reitzels Forlag, 2013

Rasmussen, Torben Nørregaard og Sønderberg, Anne (red): *"Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik"*, KvaN, 2019

Ravn, Ib: *"Selvbestemmelsesteorien - Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster"*, Hans Reitzels Forlag, København, 1. udgave, 2021, e-bog.

Sørensen, Merete Cornet og Nielsen, Inge Duelund: *"Drama som æstetisk læreproces - et udviklingsprojekt i indskolingen 2004/2005"*, Roskilde Pædagog seminarium CVU Sjælland, med støtte fra SL og BUPL's Forsknings og Udviklingsfond.

Sørensen, Merete Cornet: *"Præsentation: Om læring, drama og æstetisk fordobling"*, Buks – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr 61, 2016, Årgang 33.

Sørensen, Merete Cornet og Austring, Benny: *"Æstetiske læreprocesser i skolen"*
<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen?b=t5-t22-t2566>

Øvrige links:

Sådan er trivslen i folkeskolen i 2020

<https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/trivselsmaalinger>.

Stx - læreplaner 2017

<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Æstetisk fag

<https://studerende.au.dk/studier/fagportaler/arts/tilvalg-valgfag-mv/projektorienteret-forloeb-praktik/generelt>

Æstetik

<https://da.wikipedia.org/wiki/Æstetik>

Trivsel: <https://dcum.dk/media/1538/trivsel.pdf>

10. Bilag

[Link](#) til lydfiler med de 2 interviews og de 4 observationer.

Bilag 1

Transskription af 1. interview på Randers Statsskole

Dato d.11/11 kl. 12.45-13.30

Sted: Randers Statsskole

(....)

TID: 0.48

KA: Jeg skal sige til jer nu, at interviewet handler om jeres oplevelser af spanskeleversnes faglige trivsel og engagement. Interviewet varer 20 min, og er det første af 3. Nu har vi et indledende interview, så prøver vi at sætte noget i gang, noget kreativt. Undervejs i processen skal jeg høre jer om i oplever nogle ændringer, og så sætter vi nye aktioner i gang. Så mødes vi igen og kigger på ændringerne. På den måde bliver det 3 gange at vi mødes. Er I ok med det?

TID 1.18

XX: Det er så fint, men jeg har lige et spørgsmål omkring det med deres faglige trivsel og især deres engagement. Det er ret stor forskel på det i de tre årgange. I 1g er der ret stort engagement, fordi at det er nyt og spændende, og vi starter helt forfra. Alle der har haft en dårlig oplevelse med tysk, de får nu en ny chance. Vi skal starte helt nede med farverne, tælle til ti. Altså det synes de er sjovt. I 3g. der ved de så meget, at de kan køre rigtige historiske forløb: Vi lærer alt om Cuba og Den spanske borgerkrig. Der kan de nok (spansk) til, at det også bliver fedt. Der har det det nærmest, som var det engelsk, men bare på spansk. Så det er 2g, der er vores store hørdel. Det er der hvor man ikke kan helt nok til, at man bare kan sidde og snakke, og det er heller ikke nyt og spændende mere. Det er i det hele taget bare hårdt. Og 2g er jo også presset med et skema fra kl. 8-15, hvor dagen ser anderledes ud for 3g. Så 2g'er generelt hårdt pressede, og i spansk er de max pressede. Så jeg tænker, at hvis vi skal gøre det her, så skal det nok være i en 2g klasse.

KA: (til YY) Tænker du det samme?

YY: Nu har jeg en 3g-klasse, som er lidt speciel. Jeg har prøvet andre 3g, som jeg har fulgt hele vejen, som gør det, du beskriver i 2g, men jeg har ikke haft dem her hele vejen, så jeg tror, jeg vil prøve det her i en 3g.

KA: Det kan vi sagtens gøre, hvis dine 3g'er er der, hvor dine 2g'er er nu

TID: 3.20

YY: Generelt har vi bare altid snakket om, at det er i 2g, at problemet er. Det er også derfor, vi lægger sprogrejsen i 2g. Der har man brug for et boost. Vi har også den der filmfestival, hvor alle spansk og franskholdene skal lave nogle gruppevideoer, hvor de dyster mod hinanden.

KA: Ja, kan de godt lide det?

XX: De elsker det. Men det er også noget, vi har lagt ind med vilje, fordi det er en periode, hvor de er lige ved at dø, altså i 2g. Det er også derfor, at mine elever lige har lavet musikvideoer, som også er kommet på Instagram. Og der er jo ikke super meget læring i det. De skal bare mine til nogle musikvideoer, og så mime det spanske, der blev sagt. Der er jo minimal læring, men det er pga. trivslens, og for at man ikke er ved at dø. Vi har mange timer, hvor vi skal ses hele tiden, men de kan ikke så meget. Så vi lægger med vilje sådan nogle sjove ting ind for at kunne overleve.

KA: Det viser da i hvert fald, at det kreative kan vække dem lidt op. Spørgsmålet er, hvordan man kan gøre det, så det faglig udbytte øges.

(...)

TID: 5.48

KA: Nu kommer vi til spørgsmål 1, I har jo allerede omtalt problemet med det manglende engagement, men kan I komme med nogle konkrete eksempler på, at engagementet er dalende.

YY: Der er mange. Rigtigt mange af dem kan ikke magte at læse en lektie i spansk, så alle kommer uforberedt. Det betyder faktisk, at man kun når at læse teksten på klassen. De skal have megameget hjælp, og så dør det også lidt der, fordi det bare er for svært for dem. Men det kan jo ikke være meget lettere, fordi vi skal jo nå vores pensum, og vi synes jo egentligt, at man har repeteret og repeteret på mange forskellige måder. Alligevel synes jeg meget, jeg oplever, at hvis jeg siger til dem, at de skal tegne jeres hus til næste gang, så har alle lavet opgaven. Alle har tegnet et portræt af deres hus. Så snakker vi om det, og det bliver en rigtig god time. Her får de så en lille smule faglighed, men hvis jeg siger til dem, at de skal læse en tekst eller lave grammatik. Så er der kun nogle, der gør det.

XX: Hvis jeg må tage fat i den der med, at nogle gør det. Fordi det vi også oplever, det er at allerede 3 måneder inde i 1. g, der har klassen delt sig i dem, der får 12 og har forstået det første gang, og så har vi nogle, der sidder helt oppe i 3g og ikke kan bøje et verbum, ja altså. De andre er jo lige ved at dø, og det er vi andre jo også. Men rigtig meget af vores tid går med at hjælpe dem, der ligger til 00 til måske at kunne få 02, hvor dem der får 7 og 10, de bliver aldrig bedre. Vi har i hvert fald ikke tid til at hjælpe dem med det. Og det er så frustrerende.

KA. Så de har fået forudsætningerne i undervisningen for at kunne få 10 og 12 for ellers kunne de andre jo ikke få det.

XX og YY: ja ja. De starter sammen sted.

XX: Der er simpelthen nogle som... altså der er jo et rugbrødsarbejde, der skal laves ikke. Ligesom på engelsk er der nogen remser, de bare kan. Fx "I am(....)" på spansk er det det samme, men de siger "ai-men jeg kan bare ikke. Jeg forstår det ikke". Det er ikke noget at forstå. Det er en remse, det er en sang. Du kan sige "I am, you are, hvorfor kan du ikke sige det samme på spansk".

TID: 8.10

YY: der er lidt en matematikting over det, tror jeg. Jeg tror, de blokerer.

XX: Og så gider de bare heller ikke. Det kræver jo, at de sidder derhjemme og terper det. Men de laver altid matematik, før de laver spansk. Der er nogle fag, de synes er vigtigere. Det siger de jo, enten laver vi slet ikke lektier til spansk, eller også laver vi det som det sidste (..)

YY: Ja, for en stor del, men der sidder faktisk også nogen, der interesserer sig for det. Det gør der på alle hold,

XX: Ja, som er sproglige.

KA: Fordi de gerne vil rejse til Sydamerika engang?

YY: Ja, og vi fortæller dem jo, at det er megavigtigt med spansk, at virksomhederne har brug for jer, der er mangel på jer. Og alt det man prøver (...)

XX: Og så bliver det bare lynhurtigt svært, fordi vores indlæringskurve er sindssyg stejl. Vi starter på nul og skal sidde til 3g eksamen og sige, at "denne her tekst den handler om en dreng og hans forhold til moderen..." – altså på spansk. Det er jo helt vanvittigt, at de kan det på 2,5 år (...)

KA: Men når nogen kan, så må det være fordi, der er nogen der har modstand mod at lære noget som nogle andre ikke har modstand imod.

YY: Ja, eller de blokerer på en eller anden måde (...)

TID: 9.50

XX: Men der er da håb alligevel, man er svag, ja, men man kan da altid blive bedre. 02 er da bedre end 00. 4 er bedre end 2 – altså det er da også en sejr at rykke sig nede i de små. Det er jo ikke

fordi vi nu skal hjælpe alle til at få 12. Vi skal bare have et eller andet der gør, at de ikke giver så hurtigt op.

.

YY: Ja, og så tror jeg, det er et problem for alle 30 elever, at man skal nå rundt til alle. Det er meget værre i et sprogfag end i så mange andre fag. Men jeg synes bare, at de har så meget brug for hjælp, og man kan ikke nå rundt til alle, så prøver man det der med at dele dem op i to, men så laver de ikke noget på gangen.

KA: Og kan de ikke hjælpe hinanden?

YY: Jojo

XX: Men det er jo svært for mange, men det er det, vi siger, at de skal, når vi ikke kan nå rundt. Vi siger, "når du er færdig med din opgave, så hjælp han ved siden af med at blive færdig med sin". Det prøver vi da meget. Der lykkes jo ikke altid. (...)

TID: 11.23

YY: I sidste uge havde jeg 15 fraværende på mit spanskhold, og det var en mega-god time. Eleverne gik hjem. Det var bare sindssygt og det var godt. Jeg kunne mærke på stemningen derinde, at der skete et eller andet fedt. Og der var jo egentligt mange af dem, der plejer at sidde og putte sig. Det der med, at de ikke tør sige noget og er bange for at sige noget på et sprog, der kan lyde mærkeligt overfor de andre. Ofte så snakker man jo meget om det og prøver at lave meget pararbejde og gruppearbejde og sådan noget, men her var det som om, de sagde bare alle sammen noget. Det var som om, at det kunne man godt nu. Måske også fordi jeg kunne være der hele tiden, hvis der nu var et eller andet.

TID: 12.02

XX: Det var mere trygt. Det var rigtig meget med at sprog og tryghed hænger sammen, og vi har jo den udfordring med blandede hold, at de sider 3 fra x, 4 fra z osv. Og så giver det 30 elever. De sidder nogle gange i 3g og kan stadigvæk ikke hinandens navne. Jeg spørger dem, hvorfor de ikke

ved, hvad de andre hedder, men de har det sådan: os fra x vi sidder sammen her. Så det er også en udfordring vi har. Når man er lidt usikker, så tør man slet ikke sige noget på et fremmedsprog

YY: og hvis man blander dem, bliver de endnu mere usikre, fordi det kunne man jo også godt gøre.

KA: og spansk skal man vel også nogle gange krukke lidt. Kan det hjælpe dem at have drama?

(...)

TID: 12.59

XX: Jeg er jo også engelsklærer, og dem der kommer med meget britisk accent kan godt føle lidt pinligt, at de skaber sig, når de siger "Oh really", men sådan har vi det ikke i spansk. Det er ikke italiensk.

YY: Men vi skaber os selv, sådan lidt. Jeg spytter da lidt, men jeg skaber mig ikke bevidst. På en eller anden måde, så sker det bare.

XX: Men jeg oplever ikke, at det er derfor, de ikke tør sige noget

YY: Nej jeg tror, det er i forhold til de andre og egen usikkerhed

(...)

KA: Men det hjælper dem med de små hold?

TID: 14.54

XX: Ja, jeg gør det i 3g, at jeg booker et ekstra lokale til dem, hvor de har samtaler med mig. Så kommer de ind to og to, og så sidder de og snakker med mig i en kvarter – spansk. Og der er de første par gange altid lige ved at dø af skræk. Nogle pjække og tænker, at det er helt forfærdeligt, men ligeså snart, de har prøvet det, tænker de: var det bare det.

YY: Ja, de siger "Gud det gik hurtigt, er det også bare det til eksamen" og så begynder de faktisk at glæde sig, og så vil de egentligt gerne op i spansk. Det er en mega let eksamen, der er kun 3 emner at sige lidt om – og det har de jo øvet hele året.

XX: men det er igen det der med at de er færre og der er ikke alle de andre. Allerbedst hvis det bare var en og en, men det bliver nødt til at være i par, for at det ikke skal tage 3 moduler. Men nogle gange, hvor der er en, der pjækker og de skal ind til mig alene, så siger de, det er meget federe, når man er alene, så bliver man ikke afbrudt. Hvor i starten så sagde de "Jeg går bare ikke derind alene". Inde i klasselokalet, så er der elever, der bare gør situationen utryk, og man ikke har tid til sådan at se den enkelte elev i øjnene i lang tid. Det er der ikke tid til. De får sådan nogle pip her og der, men så er man straks videre til: "hvad siger du og hvad siger du". Men der er jo ikke ro til at man kan sige, nu folder du dig bare ud i 10 min. Ikke engang i 5 minutter (16.22)

TID: 16.26

KA: er der nogle tidspunkter, hvor I med alle 30 elever ser glimt af det, I oplever, når I kun har 10? Er der nogen tidspunkter, hvor I tænker: "Lige her og nu eller lige her i dag, fungerede det sgu meget godt"?

YY: Det er der nok, men jeg kan bare ikke lige komme i tanke om det.

XX: Jeg synes , jeg oplever det i 3g, fordi de kan mere, og man kan give dem federe opgaver. For det er det, der er svært (i 2g). Når de næsten ingenting kan, hvordan kan man så gøre det sjovt med max-indlæring. Hvor man kan sige: i 3g, der kan de det, de skal. Vi skal bare øve det, bruge det – så det er en helt anden undervisning. I 2g, der er det sådan, at hver gang vi ses, så siger jeg "Nu skal vi lære noget nyt", og de er lige ved at dø. Men det bliver vi jo nødt til for at nå målet på kort tid. Så vi presser dem i hver time i 2g. Det er det der er hårdt.

TID: 17.28

KA: Men det sjove, I taler om, det behøver vel ikke at være grine-sjovt, men bare noget, hvor de er engagerede?

XX: Ja, jeg havde fx en time med 2g forleden dag, hvor vi skulle have om gerundium og præpositioner. Så sagde jeg: "Nu går I ud i par og skal tage en masse billeder af hinanden, hvor I er i gang med et eller andet og det skal noget med over, under osv. Så de fik kombineret

gerundium med præpositioner. Det synes de var vildt sjovt. Så sendte de alle billederne til mig til sidst. Så gjorde jeg det, at næste time, jeg så dem, så havde jeg sat alle billederne ind i et dokument. Så skulle de sidde og beskrive, hvad personerne på billedet gjorde. FX "Hun skriver på sin telefon under bordet". Jeg har aldrig set dem så engagerede. Eneste grund var at det var billeder af dem selv (hahaha). Mere skulle der ikke til. Jeg har lavet hundrede af den slags øvelser før fra en grundbog, hvor der har siddet en fyr på billedet som de ikke kendte og lavet noget under et bord, og det har de bare syntes var en dødssyg opgave. Men her var det dem selv. De gik så meget op i det.(...)

TID: 19.41

KA: Vurderer I at eleverne selv ser deres manglende engagement som et problem. Er der nogen, der er irriterede over situationen?

YY: Ja, der er nogen, der er irriterede på dem, der er uengagerede.

XX: ja, de er irriterede over nogen andre.

YY: Det er ikke dem, der er uengagerede, der er irriterede over det.

XX: Det er dem, der fatter det første gang, som irriteres over dem, der skal have det 48 gange (...)
(...) Der sidder nogen, der er lige ved at dø.

YY: Det er vi jo også selv

XX: Det er vi jo også, men vi har lært at holde masken. Vi ruller jo ikke med øjnene og alle de der ting. Vi siger jo bare: "Nej, prøv lige igen"

YY: Ja, for man vil op heller ikke skræmme nogen væk fra faget.

TID: 21.09

XX: Nej , men det er pissesynd for dem, som har forstået det. Det er forfærdeligt, at man skal.... Og det var det, vi snakkede om: Jeg vil jo meget hellere hjælpe dem, der får 10 med at få 12. Hvorfor er det, at vi har nærmest en konsensus om, at vi skal smide alt for at få de andre til at bestå eller bare få 00 i stedet for -3. Jeg tænker egentligt, at den type elev skulle nok slet ikke gå her (21.30). Altså egentligt, hvis man er meget hård. Jeg synes, det er synd for de andre, og de bliver nemlig irriterede. Det er altså ikke dem, der ikke kan finde ud af det, der synes, det er træls. De har det jo nok svært i alle fag og tænker jo bare, at sådan er deres lod i livet jo så.

TID: 22.02

KA: Er der også nogen, der sådan gør direkte modstand mod undervisningen. Er på Netflix i timen fx?

XX: Ja, de har givet op. De bruger *Google translate*, laver ikke en noget selv, afleverer blankt eller aflevere tydeligvis noget, der er helt perfekt i alle mulige tider, de slet ikke har lært. Det er fordi, de ikke engang har prøvet. (...)Ja modstand på den måde, at de holder op med at lave lektier, de aflevere ikke rigtigt, ja.

TID: 22.35

KA: Nogle vil hævde, at det er præstationspresset, der gør elever uengagerede og sløve, og hvis man tog presset af dem, ville en engagementet komme igen. Hvordan synes I, det passer med spansk?

YY: Det tror jeg ikke passer med spansk. De føler ikke noget pres. Det er ikke min fornemmelse. Jeg tror ikke de er pressede overhovedet. De sidder jo bare der. Der er ikke noget pres. Der er ikke nogen, der vælter ind over hinanden med at skulle sige noget hele tiden.

KA: Så de har bare meldt sig ud?

TID: 23.24

YY: Ja, det kan da godt være et højere eller mere generelt pres.

XX: Jeg tror heller ikke, at det helt er gået op for dem, at det er et A-fag, hvor man både får skriftlige og mundtlige karakterer, og det tæller. Det er som om, de stadig synes, at det er mindre vigtigt end andre fag. Man tænker: "Er du klar over, hvor meget det her trækker ned i dit gennemsnit, hvis ikke du får 2 karakterer højere".

TID: 23.52

KA: Så det er overhovedet ikke noget, der motiverer dem i spansk – altså karaktererne?

YY: Nej, på en måde, men det er som om de først finde ud af det i 3g, sidst i 3g. Og så prøver de jo så at indhente de der to år til sidst, jo.

XX: Og det kan man faktisk ikke. Det er jo i 1g, man får det grundlæggende med, og hvis ikke, så er der ikke noget at bygge på. Det er meget sjældent, at vi ser nogen rejse sig, hvis de ikke har fulgt med i starten.

YY: Jeg har flere elever, som sidder i 2g og gerne vil have en mentor, fordi de ikke har fulgt med i 1g, og nu kan de godt at, at det bliver et problem.

XX: Der er meget hårdt derinde, og især fordi der også sidder nogen som er skidedygtige og er klar fra starten, og det er næsten det, jeg har det dårligst over.

(...)

TID: 24.59

YY: Jeg repeterer og gennemgår det samme stof i 3g, som jeg også gennemgik i hele 2g, og de forstår det bare stadig ikke. Måske er jeg for flink. Måske skulle jeg også bare stoppe lidt før og sige: "Nu gennemgår jeg det ikke mere". Jeg prøver nemlig virkelig mange gange, og jeg har aldrig oplevet nogen elev, hvor det havde en effekt på (hahaha).

XX: Og så tænk på dem, som godt kan, og bare sidder og tænker: "Hold nu kæft, er det her høj-niveau? Er det det højeste, det kan blive?". Det er pinligt.

YY: Ja det er pinligt.

TID: 26.37

KA: Laver i nogle gange opgaver, hvor de selv er interesserede i at søge spanskfaglig viden for at besvare opgaven?

YY: Nogle gange, hvis vi skal tage hul på et emne, men nej, sådan arbejder vi ikke, fordi de kan så lidt. De forstår ikke, hvad der står på nettet og sådan.

XX: Det er interessant med emner. Vi er begyndt at køre en lidt anden strategi i 2g, fordi vi netop har så stor succes med 3g, hvor vi kan sige "Nu skal vi have om Cuba". Så lærer vi landets historie at kende, kulturen og musikken, og de er alle sammen sindssygt begejstrede. I 3g har vi om lande og historiske begivenheder, hvor i 2g skal vi stadig lære ny grammatik. Og fordi alt stadig er så svært, så er det pakket ind i lidt blødere emner som "unge" eller "kærlighed". Det er sådan lidt (gabelyd). Vi er derfor begyndt at sige, er der noget vi kan trække ned fra 3g, som vi alligevel ikke får brugt. Sådan at man kunne sige: "Nu skal vi have om Mexico og Frida Carlo og hele lortet", og så pakker vi det der svære grammatik ind i det, men hvor det stadigvæk er det andet, der står forrest.

YY: Billederne, de farvede billeder

XX: Billederne Uh-ja. (...)

XX: Men omkring det, der motiverer dem, så kan man sige: "Nu skal vi have om Mexico uuuuhhh De dødes dag". Så sidder de alle sammen sådan: Det vil de gerne høre om.

YY: Ja, fede emner. Vi har virkelig prøvet, synes vi selv, at finde nogle fede emner. (...)

(...)

TID: 29.20

KA: Hvorfor er det et problem, at de ikke engagerer sig?

XX: De når ikke det de skal. De ødelægger det for de gode, dem der gerne vil.

YY: Jeg synes jo heller ikke, man kommer herfra med en viden. Mange siger også: "vi kunne godt tænke os at komme ud og bruge sproget. Jeg siger også altid til dem, at "I skal ud og bruge spank og så er der også lige eksamen". Ikke for at negligerer eksamen, men egentligt prøver jeg at fortælle dem, at det faktisk er vigtigt det her, for de kan bruge det, når de skal ud af rejse og måske skal i arbejde i Vero Moda.

TID: 29.53

KA: De mangler faktisk at kunne bruge det i 2g. De mangler et incitament til at bruge deres viden.

XX: Præcis og derfor vil vi jo helst have, at sprogrejsen så lå midt i 2g.

YY: Nu ligger den i starten af 2g, og de har jo trods alt kun haft et halvt år (...)

TID: 30.39

XX: Jeg får tit mails fra elever om, at de er flyttet tilbage til Malega efter 3g, som har fået job, dernede, fordi de var så glade for den (studie-)tur. Det var der, de havde oplevelsen af at kunne bruge det. Så tænker man: "Hvorfor tager I så ikke bare alle mulige andre steder hen" ? Nej fordi det var på denne tur, de havde de gode minder og var trygge. (...)

Jeg har også fået mail fra en anden elev, som lige har et layover i Malaga lufthavn og ringede og aftalte et møde med sin værtsmor fra studieturen (...) men bare det at han havde turdet at ringe. Det synes jeg bare var megasejt. Han går i 3g nu, men det var den tur, der gjorde det. Det er guld værd, og det motiverer dem. (...)

TID: 35.12

For at skabe engagement kan vi lade udvekslingsstuderne fra de spansktalende lande holde oplæg, hvor hvis der er noget de gerne vil - vores danske elever - så er det at se sådan noget. Billeder af Mexico, billeder af Argentina, hvor det er en person, der forklarer, og det kan jeg også mærke, når jeg fortæller om steder, jeg har været i spansktalende lande. Det kan de huske, og det bliver nævnt til eksamen. Det hvor der er personligt engagement fra noget, de selv har oplevet eller noget en anden har oplevet, det vil de gerne. Men at læse og knokle for det selv, nej, det gør de ikke.

TID: 35.43

XX: De vil bare hurtigt derhen. Det er det med at knokle, de ikke vil. Hvis de kommer til timen 3 gange om ugen. Så har jeg gjort mit. De sidder jo der og hører spansk, men det er jo slet ikke nok.

YY: Jeg synes, jeg prøver alle mulige ting. Jeg siger, når I børster tænder skal I bøje verber, når I sidder på cyklen fra den lygtepæl til den, skal du bøje verber. Jeg synes, jeg prøver alt for at gøre det anderledes, men jeg synes ikke rigtigt, det har en effekt faktisk. Jeg ved faktisk ikke, hvad jeg skal mere, for vi kan jo heller ikke lade være med at give dem opgaver. Der er jo noget udenadslære, og hvordan skal man lige løse det. Der jo grænser for, hvor kreativ man kan være.

XX: Og samtidig skal man lige huske, at det ikke er alle, der synes, det er fedt. Kender I "Find ordene i suppen"? Der er nogen der sidder bare sådan her: "Oh my God, er det 4. klasse". "Nu skal vi alle sammen farvelægge denne tegning, for så kan vi lære farverne". Der er jo nogen, der synes at det er at tale ned til dem, og så er der andre, der kun kan lære, når man gør sådan.

YY: Men de kan godt lide at lave videoer fx

XX: Men det er jo heller ikke at tale ned til dem. Det er jo en balance mellem at gøre det kreativt, så det er lidt tillokkende og lidt sjovt, men uden at man taler ned til eleverne, der har fattet det.

YY: Man laver mange børneting, fordi det jo er forfra ikke. Så det bliver jo lidt sådan: "Nu skal vi synge abc" – Sådan noget børne noget.

XX: Jeg prøver oftere og oftere at finde videoer, hvor det ikke er børneagtigt for at tale til noget lidt andet. Der er jo også voksne på YouTube, der forklarer alfabetet fx – så en balancegang.

(...)

TID: 39.07

KA: Til sidst skal jeg lige høre. Hvad er ønskescenariet? Hvordan ser undervisningen ud, når det her er løst?

XX: Det er, at de ikke stønner, når man siger: "I dag skal I lære nyt", men at de er klar på, at det kan vi godt gøre og siger: "Year, ja fortæl mig det. Lad os bruge det". Det vil være det fedeste, for der vil altid være time, hvor de lærer noget nyt. De må helst ikke være blokeret i hjernen, inden vi starter.

YY: De skal føle sig trygge, og de skal være motiverede og glade. De skal tænke: "Jeg glæder mig til at komme til spansk, fordi man ved aldrig, hvad der sker".

XX: Og gide at gøre det ekstra.

YY: Og de glæder sig, fordi vi finder på alt muligt sjovt, og de lærer mega meget. Det skal være et afbræk. De skal ikke tænke, at de bliver undervist, men det gør de.

XX: Men det skal ikke være børnelege. Det skal ikke være kreativt på den måde, hvor de tror, de skal fjolle rundt.

YY: Men jeg kan godt lide idrætslege, for det kan jeg også selv være i.

(...)

TID: 41.24

XX: Vi skal skabe motivation for, at de siger: "Ok, jeg laver lige lektier, for jeg kan godt se, at det giver mig noget.

YY: Ja, det skal kunne betale sig.

XX: Men det der også er problemet (med lektierne) i vores fag og humaniora-fag i det hele taget, det er, at der ikke er noget svar på, om det er rigtigt eller forkert. De skal læse og forstå, ja, men hvad skal de med den (teksten). Vi læser den derhjemme, men også på klassen, og så bliver det ligegyldigt, synes de. Men repetitionen er vejen frem i et sprogfag, og det er svært for dem at forstå, fordi: "Jamen har vi ikke haft det?", "Ja, men kan du huske det?", "Nej", "Det er derfor vi har det igen". "Ahhh". Og det gør vores fag skidesvært at undervise i i forhold til mere facitorienterede fag. (...)

TID: 43.16

KA: Godt hvad mangler i så af viden for at kunne løse alt det her?

YY: Jeg synes jo mange ting lykkes godt. Det er nok bare gruppen.

KA: Jeg hører det som om i mangler viden til, hvordan de kan blive engagerede, da karaktererne ikke er noget, der motiverer dem. De skal have vækket deres indre motivation.

YY og XX: Ja

Bilag 2

1.Observation.

Tid: fra 6.december, 2022

Sted: Randers Statsskole

Observation af normal undervisning i YY spanskklasse

Timens didaktiske planlægning:

1. Gruppearbejde omkring lektien som første til gruppefremlæggelse for klassen

2. Klassen deles i to grupper. Den ene gruppe går på gangen og besvare skriftlige spørgsmål til teksten. Den anden gruppe bliver i klasseværelset hos læreren. Bordene rykkes ud til siden og stolene flyttes ind i midten i en rundkreds. De halverede klasse skal nu mundtligt og på spansk svare på spørgsmål til teksten. Spørgsmål som læreren stiller
3. Arbejde i smågrupper. Eleverne skal i små grupper snakke spansk omkring et valgfrit emne.
4. Klassen bytter, sådan at dem der var på gangen før, kommer ind i klassen og omvendt. Øvelsen gentager sig, men nu med de andre.

Observation af engagement og faglig trivsel i de enkelte sekvenser af undervisningen.

I første sekvens af timen er nogle af eleverne optagede af at løse gruppearbejdsopgaven, mens andre småsnakker om noget andet.

Følgende replikker fra eleverne høres:

Tid: 0 min. 42 sek

Elev: Altså jeg har bare oversat teksten til dansk, er det ok

Lærer: Ja, men du skal nu vælge to ord på spansk som beskriver teksten, du har læst

Elev: det giver bare ikke nogen mening. Jeg ved bare ikke hvordan.

Tid: 4 min.38 sek

Elev (til dem i sin gruppe): Jeg synes det var fint, hvis vi bare kunne sidde her i timen og lave den blå bog. Det er jo hyggeligt bare at sidde og gøre det.

Tid: 6 min

Elev (til læreren): Er det bare sådanne korte sætninger på spansk”

Læreren: Helt korte ja

Elev: Jeg har ikke læst det her, så jeg ved fandme ikke, hvad.

Lærer: Du kan jo bare sige hvem han er, at mange af hans søskende er hjemme i huset, så han er den eneste der arbejder.

Tid: 20 min.

Ny opgave, hvor eleverne skal snakke spansk, fører til meget mumlen på dansk. Spørgsmål omkring opgaven, der skal løse. Lærerens stemme er den eneste, der høres tale spansk.

Elev: (Kalder på læreren), det er bare mærkeligt med det ord der

Lærer: Ja, si

Eleven: (kalder på læreren) Vi mangler papir

Lærer: Papel, papel, si.

Tid: 21 min.18sek.

Elev: (Kalder på læreren), jeg blev også lidt forvirret, fordi der stod at...

Læreren: Ja, det er svært

Tid: 21 min.35sek.

Lærer: Hvad har du skrevet?

Elev: Jeg har ikke skrevet noget

Lærer: Du kan skrive "el daria..." Det er meget spansk. Det må du gerne. Det er et godt ord.

Tid: 30 min

Lærer: vi snakker om teksten på spansk

Eleverne svarer enkeltvist og alle får sagt noget, men stemmerne er svage.

Bilag 3

2. Observation

Dato: 13/12

Sted: Randers Statsskole

Et af de æstetiske tiltag er at dramalokalet anvendes, og at de sidder uden borde imellem sig.

Timens didaktiske planlægning

- Par-øvelse. Eleverne hører hinanden i spanske gloser
- **Inddragelse af æstetisk aktivitet:** Træning af gloserne via kropsligt arbejde. Den ene elev, som har ryggen til den anden, skal nu fysisk udføre den bevægelse, som den anden siger på spansk
- **Inddragelse af æstetisk aktivitet 2:** Beskrivelse af maleri. Den ene elev skal på spansk beskrive et maleri, som den anden skal male.
- **Inddragelse af æstetisk aktivitet 3:** Lektie-teksten oplæses op i roller og oplæsningen optages på lydfil, som sendes til læreren.

Observation faglig trivsel gennem fokus på engagement, interesse, vedholdenhed og stemningen i klassen.

Nyt lokale og flytning af borde giver anledning til småsnak, grin og forventning. Første sekvens med gloseøvelse var levernes fokus uskarpt og engagement ikke stabilt. Dette ændres sig ved følgende replik fra læreren:

Tid: 3 min. 35sek

"Så prøver I at lægge papiret under gulvet, så skal den ene blive siddende op sin stol, makkeren skal rejse sig og stille sig bagved. Den foran skal lukke øjnene. Den bagved skal sige "ala derectia, ala esciere" osv. Og den foran skal udføre bevægelsen"

Meget snak, engagement, men også meget larm og støj.

Tid 10 min.58sek.

Billed-øvelsen – læreren deler billeder ud til elven. Der er meget snak, positiv summen af stemmer. Tydelig præget af lyst til at gå i gang.

Elev: Er det ikke bedre, hvis jeg sidder sådan her, så min venstre, også er din vestre, så jeg ikke gør det spejlvendt.

Lærer: Det var da en god ide.

Flere elever diskuterer på dansk, hvordan de skal sidde eller forstå hinandens anvisninger, så de ikke tegner billedet spejlvendt.

Meget højt taleniveau. Læreren har svært ved at komme igennem.

Tid:12 min.48sek

Godt Shysss.....Godt....er alle klar med papiretSenores, Senioritas Shysss. Jeg vil sige sige noget til jer inden i går i gang.

Elev: Sorry

Læreren: Man må ikke sige noget på dansk.

Tid: 14 min.10 sek frem til 39 min

Øvelsen er i gang. Alle taler spansk. Grin

Mange spørgsmål til læreren om gloser og vendinger.

Tid: 37min.20sek

Kommenterer hinandens tegninger

"Kæft du er dårlig til det der (tegne), griner.

Tid: 39 min.

Lærer: Godt jeg standser jer lige. Nu må I vise jeres tegninger til hinanden

Elev: Jeg synes faktisk det er ret godt

Elev: Jeg synes din er super fed

Elev: jeg kan faktisk godt lide den der

Lærer: I lægger bare jeres papir ned på gulvet. Nu er der pause.

Snakken om deres billeder fortsætter. Stemningen er munter

Tid: 42min.25sek.

Læreren (til mig): Det er svært at være stille, så det er svært at få ørenlyd. De sidder jo med ryggen til.

Tid: 42min.46sek

Lærer: (til mig) Nogle gange bruger jeg et stop-ur heroppe på tavlen. På et tidspunkt, der er der jo nogen, der er blevet færdige, og så glider den lidt ud der, så der er altid lige med at fange den der.

2. Observation, del2 – efter pausen

En del larm i lokalet under præsentationen af den næste opgave.

Tid: 3 min. 40 sek.

Lærer: Her sidder dem der skal indtale det med passion, og herover sidder dem, som skal indtale det som børn, og herover sidder dem, som skal indtale det som hiphoppere

Flere elever forstår ikke opgaven, og begynder samtidigt at forklare hinanden opgaven. Lærer bryder ind:

Tid: 4 min.40sek.

Lærer: Jeg siger lige noget.....godt.....I deler læseteksten op i to.....I må gerne gå et andet sted hen.....og musikken skal køre i baggrunden

Tid: 5min.50sek.

Elev: hvilken tekst er det overhovedet, vi skal læse?

Lærer: den med ham lægen der, den kan du huske, vi har arbejdet med de sidste to gange...

Tid: 7min.32sek.

Elev: der er ingen der skal høre det vel

Lærer: Nej, men jeg skal høre det

Tid: 7min.45sek.

Elev: skal man både afspille stemningsmusik og optag talen?

Lærer: Ja, det kan man godt

Elev: Hvad? Skal det optages?

Lærer: Man behøver ikke kunne se jer, det er bare en lydfil

Elev: Skal vi være tilbage om 20 min.

Tid: 15min.05sek.

Elev: Vi er færdige, hvordan uploader vi det til dig

Den faglige snak forstummer. Der er social snak, og nogle elever griner sammen med læreren.

Tid: 17 min.20sek.

Elev: Det var sjovest, hvis vi skulle have lavet flere roller hver. At alle først skulle lave det børneagtigt og så spansk hurtigt. Man siger det langsomt først, så øver man udtalelsen, og så gør man det hurtigt til sidst, som på rigtig spansk.

Tid: 18min.32sek.

Elev: men er vi så bare færdige eller hvad

Elev: Ja, du skal bare aflevere den til hende

Bilag 4

3. Observation

15 elever i klassen.

Timens didaktiske planlægning

1. Intro snak på spansk. Lærer stiller spørgsmål om dato og vejret og elever svarer.
2. Klassesamtale på dansk om en spanskfilm.
3. **Inddragelse af æstetisk aktivitet.** Eleverne skal i roller oplæse dagens lektier for hinanden i par.
4. Oversættelse af dagens lektie
5. **Inddragelse af æstetisk aktivitet.** Få gang i kroppen
6. Grammatikdel

Observation faglig trivsel gennem fokus på engagement, interesse, vedholdenhed og stemningen i klassen

Der er en rolig stemning i klassen. Mange får sagt noget på dansk. I højre side sidder der en gruppe piger, som markerer og svare på lærerens spørgsmål. I venstre side, sidder der nogle, som ikke markerer på lærerens spørgsmål. I denne gruppe sidder en dreng og kigger på sin computer. Han hvisker og kaster sølvpapir i hovedet på en anden dreng. Han spiser chips.

Tid: 1 min. 2sek

Lærer: Que hora es....du får lidt hjælp (hun peger på uret) que hora es

Elev: 2

Lærer: Que dia es? (pause): Es sabado? Domingo?

Tid: 2min.48sek.

Lærer: Quan es to compleanos? (pause)

Læreren begynder at synge en fødselsdagssang på spansk for at hjælpe eleverne til at forstå spørgsmålet.

Elev: (svarer, men meget svagt)

Tid: 15min.15se.

Lærer: er der noget her i teksten, I synes er svært?

(helt stille)

Lærer: Nej, er I godt med?.....Ingen siger noget, så jeg tænker I er godt med.

Tid: 16min. 05sek.

Lærer: Så gør vi noget nu, der er lidt anderledes, end det vi plejer. For vi plejer jo at læse det op to og to, og det gør vi også i dag, men nu gør vi det på en anden måde. For nu skal man prøve at leve sig ind i en rolle, når man læser op. Nogle gange, så er det faktisk lidt nemmere med fremmedsprog, når man siger, at man er i en rolle. For så kan man sige, hvis man fx ikke kan rulle på "R" – jamen det er ikke mig, der ikke kan. Det er min rolle. Nu vil jeg vise jer, hvordan man kan gøre det, for jeg har valgt nogle roller ud, som er her. Man kan enten gøre det, som om man er en meget fin dame (læreren forvrænger stemme som en fin dame), eller som en passioneret turistguide, der meget gerne vil fortælle (læreren forvrænger sin stemme igen) eller som en, der snakker til en, der ikke forstår så meget spansk (alle griner). Men lad os lige snakke om, hvordan den sidste rolle kunne lyde.

Elev: Meget højt

Lærer: Ja, hvad ellers ville man gøre

Elev: Tegnsprog

Lærer: Ja, nemlig "hun havde store øje" (lærer miner til)

Der er ro i klassen, mens læreren fortæller. Da hun er færdig begynder eleverne at grine til hinanden. De glæder sig til at komme i gang.

Tid: 19min.28sek.

Lærer: Godt vi starter, og det er bare venstre spalte.

Tid: 20min.02sek.

Klassen i gang med øvelsen, alle taler spansk.

Drengen med chips går til opgaven med stor entusiasme. Han har et humoristisk talent, og pigen ved siden af ham griner.

Tid: 21min.52sek

Høje grin

Tid: 24min.36sek

Lærer: Godt, prøv bare at stoppe igen. Er der et par, som frivilligt lige tager den prøver det?

Elev: Peg bare på nogen

Lærer: det er ikke frivilligt, hvis man peger på nogen

(breder sig en mere tavs og usikker stemning i klassen. Ingen melder sig)

Lærer (vælger to elever ud) I tager den lige.

Tid: 34min.16sek.

Overhøring i oversættelsen af lektien. Stille i klassen. Man svarer læreren

Drengen med chips vender sig mod sidemand og hvisker.

Tid: 38min.

Læreren: Vi holder ingen pause i dag. Til gengæld laver vi en anden lille øvelse, hvor I skal rejse jer op, og stå op to og to. Så får man lige strukket benene lidt.

Tid: 38min.39sek

Lærer: Nu er vi så heldige at vi har en gæst, så jeg kan vise jer, hvad I skal. Man skal sige: Uno, dos, tres på skift, sådan her (lærer og gæst viser det). Prøv det!

Elever prøver og der opstår grin. Alle deltager.

Tid: 42min.34sek.

Lærer: Vi gør det en sidste gang. Uno, dos, tres y quatro

Eleverne begynder at klappe af øvelsen og sætter sig glade ned.

Tid: 42min.50sek.

Lærer: vi skal hurtigt videre. Jeg vil gerne høre jeres tanker omkring datid.

Tid: 55min.21sek:

Lærer: (til mig) Jeg snakkede med Sofie om, om vi skulle lave en undervisning, hvor det hele var kreativt, men sådan skal det jo heller ikke være. Vi skal lige finde en balance.

Tid: 1min.07 sek.

Lærer: Timen er slut, lad os bare holde nu. Tak for i dag.

Bilag 5

4.Observation

Anden observation af XX's klasse

Dato: 15/12

Sted: Randers Statsskole

18 elever

Timens didaktiske planlægning:

- 1) Færdiggøre arbejdet med datidsformer
- 2) **Inddragelse af æstetisk aktivitet:** Rollelæsning. Lektien oplæses i roller – ud fra følelser. Eleverne skal stå op, når de går i rolle.
- 3) Gennemgang af nye gloser, der skal anvendes senere.
- 4) **Inddragelse af æstetisk aktivitet 2:** Tegne-øvelse. Eleverne skal tegne et maleri efter spanske anvisninger, som afspilles på Youtube.
- 5) **Inddragelse af æstetisk aktivitet 3.** Eleverne skal gruppevis tegne deres egen tegning, som skal være en modernisering af en mexicansk malers billeder fra 1920'erne.

Observation faglig trivsel gennem fokus på engagement, interesse, vedholdenhed og stemningen i klassen

Ro i klassen. Der skal arbejdes med datidsformerne. Eleverne beder selv om, at de som i sidste time må tegne med røde og blå farver, når de finder datidsformerne i teksten.

Ved indsættelsen af den æstetiske aktivitet med rollelæsning er eleverne tydeligvis blevet mere modige. De står nu op og taler højere end den forrige time. De må selv vælge en af fire følelser af fremføre teksten på. Alle elever synes tilsyneladende, at det er mest interessant at sige teksten

med en følelse af "vrede", hvilket vækker stor morskab blandt eleverne. Drengen med chipsene shiner igen. Han kan på meget morsom vis lyde som en ægte vred mexicaner.

Ved den næste æstetiske aktivitet er der igen engagement. Læreren informerer meget om reglerne for, hvordan øvelsen skal foregå:

Lærer: I vender papiret således. Lodret. Ikke vandret. I tegner det, der bliver beskrevet og forklaret på videoen!"

Grin og forventning til øvelsen

Læreren starter filmen, og holder pause efter 1 min. Samler op på beskrivelsen af øvelsen, og starter videoen forfra.

Efter hvert minut stopper hun videoen og giver eleverne ro til at tegne.

Alle elever optaget og fokuserede af øvelsen. De elever, der ikke forstår ordene kan efterligne den tegning, de ser på videoen, mens de elever, der kan forstå det spanske kan tegne efter de spanske anvisninger.

Elever begynder at fnise af deres tegninger.

Chipsedrengen: "min tegning er fucking god".

Lærer: Nu er videoen slut og nu skal i bare farvelægge jeres egen tegning. Kan i tænke over noget mens i farvelægger"

Elever: Ja, ja det kan vi godt" – stadig fordybet i farvelægningen:

Lærer: Hvis I nu skulle lave et moderne billede af Frida Carlo, hvad ville I så ændre ved hendes billeder".

Lærer: Nu skal i gruppevis tegne skitsen til jeres moderne Frida Carlo-billede.

Lærer inddeler klasse i 3-mandsgrupper. Der er høj energi og kun opgaverelateret snak.

Tid: 0min.24sek.

Elev: "Og så har hun nok løst hår og lidt flere en to øreringe i

Tid: 0min.42sek.

Elev: Prøv at se min, hun er alt for firkantet

Tid: 02min.59sek

Elev: Min hun mangler strømper og sneakers

Tid: 3min, 42sek.

Elev: Ja, jeg synes, det kan noget nu

Tid: 4min.10sek.

Elev (til sidemanden) Skal vi vise den til hende nu. Skal vi vise den til læreren?

Elev: Ja

Lærer: Nej, hvor er den flot, store læber, ja, det er godt nok interessant. Hun kunne godt ligne en gymnasieelev. Meget fint.

Tid: 4min.32sek

Lærer: Nå børn, det er første gang nogensinde, at I ikke har pakket sammen allerede nu. Timen er gået

Elev: Aiiij

Elev: Hva?

Lærer: Ja, timen er gået og tak for i dag. Jeg samler lige jeres billeder ind

Bilag 6

Refleksionssamtale

Andet interview med de to lærere

Dato d. 21/12

Kl. 10.00-10.25

Tid: 1min. 24 sek.

En af de ting der gør, at de har lyst til at komme lidt mere til timerne er, hvis de som her oplever, at det både er fagligt, men også lidt sjovt og kreativt. Det er måske ikke lige den time, man pjækker fra.

Tid: 3min. 09sek.

KA: Hvordan vil du beskrive effekten af de her aktioner?

Tid: 3min.46sek.

XX: Det var tydeligt, at de syntes, det var sjovt, og at de var engagerede. Og det var næsten det vigtigste, at de var med på den, og at det havde en positiv indvirkning.

Den sidste time, hvor du var med inde, der havde jeg to kreative øvelser i samme time. Jeg tænker ikke, at jeg fremover vil gøre dette, men det var også fordi, du skulle komme. Jeg vil helt sikkert tænke det kreative mere ind, men også sprede det mere ud, så der også kommer mere faglighed.

Fx der hvor de skulle tegne, så kom der lidt faglighed ind, fordi de lyttede til de spanske anvisninger, men da de bagefter skulle tegne den moderne Frida Carlo tegning, skulle jeg have ventet til en anden time, så der var tid til at putte det faglige på. Der skal være god tid til, at den del også bliver faglig. Jeg ville gerne have haft dem til at beskrive deres tegninger på spansk(...) Jeg ville have dem til at lave billedbeskrivelser på spansk af et billede, som de selv havde lavet

Tid: 5min.10sek

XX:Da de så fik lov at farvelægge, så kom bag på mig, hvor meget de gik op i det, og hvor lang tid det tog. Og det var jo heller ikke fagligt overhovedet. En anden gang skal man give mere plads til det.

Tid: 6min.39sek

Jeg har lige haft en time, hvor vi skulle se en film, og der spurgte eleverne, om de måtte fortsætte med at farvelægge deres tegninger fra sidste uge. Og så tænkte jeg bare: What, hvor meget går i lige op i det her. Men de går sindssygt meget op i det.

Tid: 7min.05sek.

Så det har åbenbart kæmpe effekt

Tid: 7min.41sek

KA: hvad skal vi gøre herfra, hvis vi skal bruge denne her udvikling til noget

Tid: 7min.44sek

XX: Det svære, det er helt klart det der med, at det også skal være fagligt

Man kan altid finde på en sjov ting, men hvis det også skal være fagligt, så skal man vurdere, hvor er de henne nu. Fx den gang de skulle læse på i roller, så blev jeg nødt til at sige, at de kun skulle læse noget, de havde arbejdet med før. Hvis de ikke har haft det før, er det svært at få tungen til at vende rigtigt, og så er det svært at gå i rolle. Man skal være tryk i stykket, før man kan lægge en rolle ind i det.

Tid: 8min.38sek

Det er svært i 2g at finde noget, der er så nemt, at man bare lige kan lægge en rolle ned over det

Tid: 10min.45sek

KA: Hvilke effekt havde de æstetiske aktiviteter på dine elever?

YY: ja, der var mange gode ting, men så man kan så diskutere, om der var nogle, der var mindre godt. Jeg synes, de var mere motiverede. De arbejdede selvstændigt og forlod ikke opgaven, før de var færdige, og de snakkede spansk hele tiden, selvom jeg ikke var det. Og det kan godt være svært, når man har så mange, næsten 30 elever at sikre, at de taler spansk. I forhold til fejlretninger var det ikke godt, for det var jo ikke alle, jeg nåede hen til

Tid: 11min.33sek

YY: Jeg tror egentligt, at de syntes, det var hyggeligt. Det var der flere, der sagde. Det var hyggeligt, at man sad overfor hinanden og ikke følte sig udstillet. Der var nogen, som ikke rigtigt plejer at sige noget, de sagde meget, og det var fordi, at det var hyggeligt og trygt, sagde de. Der var ikke en hel masse, der skulle høre på dem. Det er tit det, de henviser til. Der er mange, der lytter. Og

selvom vi alle godt ved, at der ikke er nogen, der er født i Spanien på det her hold, så sker der alligevel et eller andet mentalt med dem.

KA: Er der noget, du vil tænke over at gøre anderledes til en anden gang?

YY: Ja, det med tid til fejlretning. Jeg har aldrig hørt om nogen elever, der syntes, det var træls med det kreative. Så hvis man nu havde lavet sådan en kreativ øvelse, så gad jeg godt at afslutte den med en skriftlig opgave eller noget, hvor de skulle fremlægge for mig i nogle grupper. Der skulle være en eller anden form for feedback – og en sikkerhed i forhold til det faglige.

Tid: 14min.25sek.

KA: Hvordan med de der problemer i nævnte første gang, vi var sammen. Har det hjulpet på dem.

YY: Ja, det synes jeg. På nogle af tingene har det hjulpet. I hvert fald det der med at være aktiv, for alle var jo aktive. Jeg tror også, der kom nogle andre elever i gang, for det var også forskellige øvelser, og forskellige øvelser taler til forskellige elever, ikke?

Tid: 17min.06sek.

YY: Fordi du kom ind, så ville jeg prøve at lave en time, der kun var kreativ. Jeg tror aldrig, jeg har lavet så kreativ en time før.

KA: Hvordan fungerede det så?

Tid: 17min.20.sek

YY: Jeg havde kontakt til dem, som jeg kom helt hen til og som stod omkring mig. Men jeg kunne nærmest ikke råbe dem op, fordi den der kreative proces bliver så larmende. Der bliver mere larm, end der plejer. Det gør det svært at give en besked. Halvdelen hører ikke, hvad de skal.