

Bachelorprojekt 2020, VIA UC Campus Silkeborg

At åbne elevernes ører for lydfortællingen

Studerende

Helle Birkedal Videbæk, 238128

Josefine Køhrsen, 238151

Vejledere

Alice Nissen

Camilla Hjort Balzarsen

Anslag

87.815



Resume

I dette bachelorprojekt undersøges det, hvordan lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse hos elever og om denne derigennem kan berettiges i folkeskolen. Indledningsvist beskrives undersøgelsens fænomenologiske metode og empiriske afsæt i form af observationer og kvalitative interviews.

Den teoretiske undersøgelse af problemformuleringen afsøger først, hvad vi i projektet forstår ved æstetisk erkendelse med hjælp fra teoretikere som Alexander Gottlieb Baumgarten, Hans-George Gadamer, Thomas Illum Hansen, Peter Brodersen og Aase H.B. Ebbensgaard. Denne forståelse sammenholdes efterfølgende med blandt andet Erik Svendsens og Annette Vandsøes betragtninger om lydens, herunder lydfortællingens, særegne karakter for på et teoretisk grundlag at påstå, hvordan lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse.

Projektets empiriske undersøgelse rummer både observationer af eleverne, mens de lytter til lydfortællinger, samt elevernes egen italesættelse af lytteoplevelsen med henblik på at analysere, hvorvidt de har gennemlevet en æstetisk oplevelse, der potentielt kan udvikle sig til erkendelse. Elevernes dansklærer interviewes, idet hendes perspektiver kan tilbyde et indblik i, hvorledes elevernes møde med lydfortællingen kan sidestilles eller skiller sig ud fra deres møde anden litteratur.

Afslutningsvist vurderes lydfortællingens eksistensberettigelse, hvor det påstås, at eleven må være lyttekompetent, hvis denne skal være i stand til at åbne lydfortællingen op. Lykkes dette, påstår projektet endvidere, at lydfortællingen kan siges at rumme et dannelsespotential; det værende både i eleven selv og i et bredere samfundsmæssigt perspektiv.

Projektet bidrager til lærerprofessionen ved at pege på lydfortællingens kvaliteter, i særlig grad dens evne til at mediere æstetisk erkendelse, og hvad der skal til for at en sådan erkendelse bliver mulig at opnå for den enkelte elev.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
1.1 Problemformulering	3
1.2 Afgrænsning	3
1.3 Læsevejledning.....	3
2. Metodisk og empirisk afsæt	4
2.1 Et videnskabsteoretisk grundlag.....	4
2.2 Præsentation af empiri.....	6
2.2.1 Observationer i lydbiografen	7
2.2.2 Kvalitative interviews.....	7
2.3 Anvendt forskning.....	8
3. Teoretisk ståsted	10
3.1 Æstetisk oplevelse som kilde til erkendelse	10
3.2 Lydfortællingens invitation til æstetisk erkendelse	12
4. Et analytisk blik	13
4.1 Elevernes væren-i-lydbiografen	14
4.1.1 Ro til fordybelse	14
4.1.2 En reaktion på stemninger	15
4.1.3 Opsamling.....	17
4.2 Elevernes italesatte lytteoplevelser.....	17
4.2.1 At lytte frem for at læse.....	17
4.2.2 At lade sig fordybe i lydfortællingen.....	19
4.2.3 At ”lukke øjnene og forestille sig det af sig selv”	20
4.2.4 At blive fysisk og følelsesmæssigt påvirket af lydfortællingen	21
4.2.5 At opleve effekten ved lydeffekten	22
4.2.6 Opsamling.....	23
4.3 En lærers refleksioner over elevernes møde med lydfortællingen	24
4.3.1 ”Jeg tror virkelig, at de har været begejstrede for det”.....	24
4.3.2 Eleverne synes at fordybe sig i lydfortællingen	25

4.3.3 ”En aktiv lytter (...) det kan jeg se på dem, at de er blevet”	26
4.3.4 Opsamling.....	27
5. Det vurderende plan	28
5.1 Hvorfor lydfortællingen fordrer lyttekompetence	28
5.1.1 Lytning på skoleskemaet – eller mangel på samme	28
5.1.2 Lyttekompetence som forudsætning for æstetisk erkendelse	29
5.2 Lydfortællingens eksistensberettigelse.....	30
5.2.1 At åbne eleven for lydfortællingen og lydfortællingen for eleven	30
5.2.2 Lyd(dannelse) i et samfundsperspektiv	32
6. Konklusion	33
7. Perspektivering.....	35
8. Litteratur	38

Bilagsliste

- Bilag 1 – Observationer fra lydbiografen
- Bilag 2 – Uddrag af interviews med elever
- Bilag 3 – Uddrag af interview med dansklærer L
- Bilag 4 – Uddrag af interview med lektor Ayoe Quist Henkel

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Hvis nu f.eks. at vi sad inde i den der lydbiograf, så kunne man ligesom lukke øjnene og forestille det af sig selv... og der var ikke sådan et billede, som man kunne se.... så var det sådan, at man selv kunne skabe, hvordan det så ud

Elev, 7. klasse

1. Indledning

Podcastfænomenet har vundet indpas hos danskerne. Statistikken opdateres hyppigt med nye tal, der viser fremgangen af aktive lyttere, og ifølge den mest aktuelle undersøgelse *Kort nyt - podcast* fra december 2019 er tendensen entydig. Blandt det yngste undersøgte segment, de 15-25 årige, lytter 43% til podcast ugentligt, mens dette tal var bare 12% i 2017 – altså en stigning på 31 procentpoint på to år (Kulturministeriet, 2019). Samtidig viser samme aldersgruppe sig at være blandt dem, der er mest vedholdende i deres lytning. Dette hastige opsving samt sidste års lancering af podcastplatformen *Podimo* peger begge i retning af, at lytning i dagens Danmark har fået sin renæssance (Olling, 2016). Men hvorfor denne stigende interesse? Hvilke kvaliteter er det lytteoplevelsen rummer? Og hvordan kan og bør vi udnytte denne optagethed i undervisningssammenhæng? Disse er, blandt andre, eksempler på spørgsmål, som forklarer den bagvedliggende motivation for dette bachelorprojekt.

En anden motivation er i høj grad personligt forankret. Denne udspringer af, hvordan vi selv er indspundet i podcastnettet og derfor indgår i ovenstående udvikling. Når populære producenter som Third Ear, P1 Radiofortællinger eller Serial udkommer med nye dragende udgivelser, kan man sammenligne vores ivrighed med det populære begreb *binge-watching*, der bliver brugt om dét at se samtlige sæsoner af en serie på minimal tid. Vi lytter med andre ord med så stor interesse, at serierne er ovre, næsten før de er begyndt. Her er det underforstået de billedskabende, monterende podcasts, der fanger vores interesse. Disse fortællinger er ofte kendetegnet ved optagelser af virkeligheden med tilføjelse af fiktive, auditive virkemidler og kaldes også *lydfortællinger* (et begreb, der desuden dækker over samtlige fortællinger fortalt gennem lyd). Denne del af podcastuniverset bliver således undersøgelsesgenstand for det videre projekt.

Som kommende dansklærere er det derfor interessant at undersøge, hvad lydfortællingen kan tilbyde i undervisningssammenhæng, og herved bliver dette bachelorprojekt relevant for lærerprofessionen. Da vi selv er optagede af den æstetiske oplevelse ved lydfortællingen, er vi i forlængelse heraf interesserede i at undersøge, hvorvidt denne kan rodfæste sig som erkendelse og dermed opfylde folkeskolens formål om, at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst (Folkeskolens formål, 2019, § 1, stk. 2).

1.1 Problemformulering

Hvordan kan lydfortællingen i danskfaget mediere æstetisk erkendelse hos eleverne, og kan den derigennem berettiges i folkeskolen?

1.2 Afgrænsning

Vi ser flere potentialer i brugen af lydfortællingen og lydmediet i folkeskolen. I dette projekt ønsker vi imidlertid at indkredse det analytiske genstandsfelt til den æstetiske erkendelse. Herved udelukker vi at undersøge andre kvaliteter og udfordringer ved at inddrage lydfortællingen eller lyd generelt i undervisningen. Et eksempel på en anden kvalitet i undervisningssammenhæng er muligheden for egenproduktion, hvilket ofte er en naturlig forlængelse af arbejdet med lydfortællingen i folkeskolen, mens en udfordring ved mediet i høj grad kan være dennes afhængighed af velfungerende teknik. Sidstnævnte kan dels rumme udfordringer for lærerens udførelse af undervisningen og dels forstyrre muligheden for elevernes æstetiske erkendelse.

Selvom vi i nærværende projekt begrænser os til at tale om lydfortællingens inddragelse i danskfaget, er det i øvrigt velvidende, at denne, samt podcasts og lyd generelt, kan anvendes (og i nogen grad bliver anvendt) i de resterende af skolens fag blandt andet til brug af fagfaglig formidling.

Når vi her ønsker at undersøge, hvordan lydfortællingen kan mediere æstetiske erkendelse, er det for at anskue lydfortællingens berettigelse i en dannelsessammenhæng. Dette medfører, at projektets undersøgelse vil præges i en sådan retning, det værende både gennem udvalgt teori og analyse af egen empiri, hvorfor man også må være kritisk overfor denne vinkling af projektets slutresultater.

1.3 Læsevejledning

Projektet præsenteres først gennem en indledning og problemformulering samt en afgrænsning af problemfeltets spændevidde. Herefter følger overvejelser over projektets videnskabsteoretiske metode, samt præsentation og kritik af egen indsamlet empiri og efterbehandling af denne. Dernæst følger et afsnit om projektets forskningsfelt, som bidrager til en forståelse af, hvilken allerede kendt forskning projektet og dennes undersøgelse tager sit afsæt i.

Projektets videre inddeling tager sit udgangspunkt i det angelsaksiske projektsyn, hvor vi *først* udreder teori samt relevante begreber og *dernæst* analyse, hvor teorien inddrages i sammenhæng med de empiriske undersøgelser. Analysen er opdelt i tre større afsnit, *4.1 Elevernes væren-i-lydbiografen*, *4.2 Elevernes italesatte lytteoplevelse* og *4.3 En lærers refleksioner over elevernes møde med lydfortællingen*. Disse har baggrund i hver deres kvalitative undersøgelse.

I den efterfølgende vurdering samt diskussion sammenholdes projektets teoretiske ståsted og samlede analyse med henblik på at vurdere og diskutere gyldigheden af denne. Derudover inddrages endnu ubesvarede spørgsmål og perspektiver. Efter en konklusion, der samler projektets vigtigste pointer, afrundes opgaven med en aktuel perspektivering.

Bilag 1 indeholder observationsbeskrivelser, mens bilag 2, 3 og 4 er kondenserede kvalitative interviews med henholdsvis elever, lærer og lektor Ayoe Quist Henkel.

2. Metodisk og empirisk afsæt

I dette afsnit præsenteres først projektets videnskabsteoretiske fundament, hvorefter de konkrete empiriske undersøgelser beskrives, dokumenteres og kritiseres.

2.1 Et videnskabsteoretisk grundlag

Projektets indsamlede empiri samt teori skal bruges til at undersøge, hvorvidt eleverne opnår en æstetisk erkendelse i forbindelse med lytning til lydfortællingen. Vi har dels observeret eleverne i lydbiografen (denne præsenteres og udfoldes under afsnittet *Observationer i lydbiografen*) og dels foretaget kvalitative interviews. Når vi observerer eleverne, er det med henblik på at iagttage, hvorvidt eleverne virker optagede af det, de lytter til. Når vi udfører kvalitative interviews, er det med henblik på at undersøge, hvad eleverne føler og oplever, samt hvilke mulige stemninger de erfarer gennem lydfortællingen. Altså er der her tale om to forskellige metodiske tilgange, som dog udspringer af samme fænomenologiske forståelse.

I observationen er vores videnskabsteoretiske tilgang forankret i en form for 'kroppens fænomenologi'. Vi er altså, som eksistentiel fænomenolog Maurice Merleau-Ponty, interesserede i kroppens *væren-i-verden* og forsøger derfor i observationen fokuseret at rette opmærksomheden mod denne (Brinkkjær & Høyen, 2011). Derfor findes i vores kropslige fænomenologiske observationer ingen direkte dialog, men blot optegnelser af "(...) *hvordan personerne er placerede i forhold til hinanden, og hvad der optager deres fælles*

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

opmærksomhed” (Brinkkjær & Høyen, 2011, p. 90). På denne måde kan vi “(...) *forsøge at udtrykke mere, end man alene kan ved at fokusere på dialogen*” (Brinkkjær & Høyen, 2011, p. 90). Dette *mere* kan eksempelvis rumme elevernes følelser (Brinkkjær & Høyen, 2011), som bliver interessante, når vi ønsker at undersøge den æstetiske erkendelse. Da vores observationer har et førstepersonsperspektiv, altså mennesket som subjekt, kan vi ifølge fænomenologien ikke undgå at forstyrre observationens objektivitet: “(...) *at beskrive fænomenologi er således en beskrivende aktivitet og ikke et forsøg på at klarlægge et årsags-virkningsforhold*” (Brinkkjær & Høyen, 2011, p. 94). Selvom observationerne er udført så objektive som muligt, er de påvirkede af iagttagers forståelse og fortolkning. Når vi observerer elever, der lytter, og her ønsker at se, om de er grebet af lydfortællingen, bliver vores undersøgelse foruden fænomenologisk dermed også hermeneutisk. Inspireret af filosof Hans-George Gadamer, som beskriver den ekstitentielle hermeneutik, vil vi altid forholde os fortolkende i forhold til det undersøgte, for vil man “(...) *forstå en anden, hans aktivitet eller et produkt af hans aktivitet, da må man forstå den andens handling, som jo er et udtryk for, hvordan man forstår sig selv, sit liv og sin verden, ud fra de måder, hvorpå man selv forstår sig selv, sit liv og sin verden*” (Paahus, 2014, p. 237). Der sker med andre ord et dialektisk samspil mellem egen forståelse, viden og det felt, der undersøges.

Det fortolkende gør sig også gældende, når vi transskriberer og anvender interviews. Interviewene i dette projekt er alle foretaget ud fra semistrukturerede interviewguides, hvor spørgsmålene tilstræber en kognitiv afklaring af subjektets oplevelse med lydfortællingen. Selv om vi i interviewsituationen “(...) *søger at lade subjektet beskrive så frit som muligt, er det ikke helt uden forudsætninger*” (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 47). Ifølge Svend Brinkmann, professor i kvalitative metoder, og Steinar Kvale, leder af Center for Kvalitativ Metodeudvikling, er det vigtigt her at diskutere, i hvilket omfang det “*kvalitative interview kan undgå at lede eller påvirke subjekterne*” (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 47). Dertil kommer, at det kvalitative interview også må forstås som fænomenologisk, idet man fokuserer interviewet på den oplevede betydning af subjektets livsverden. Man kan som Brinkmann og Kvale påstå, at “*denne form for interview søger at indhente beskrivelser af interviewpersonernes levede verden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fæ-nomener*” (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 49). Inspireret af lektor og ph.d. Gitte Balling ser vi de subjektive elevsvar i interviewet som ‘den italesatte lytteoplevelse’ (Balling, 2009). Når vi mener at kunne analysere denne, som et udtryk for den *egentlige* oplevelse, er det med

formodningen om, at de ‘spor’ lytteoplevelsen efterlader (Balling, 2009), repræsenterer den oplevelse, eleverne gennemlevede under selve lytningen.

Gældende for både observationen og interviewet er, at disse undersøgelser, grundet deres kvalitative og hermeneutiske karakter, kun i nogen grad kan efterprøves med samme resultat. Dette ud fra Mottelson og Muschinskys forståelse om, at viden og virkelighed skabes i mødet mellem mennesker i den enkelte situation (Mottelson & Muschinsky, 2017). Man kan sige at vores undersøgelse, foruden fænomenologien, i nogen grad hviler på et socialkonstruktivistisk ståsted, idet virkeligheden konstrueres gennem menneskers handlinger, ord og tanker, og på denne måde bliver resultaterne af undersøgelserne også i en vis grad kontekstbaserede (Mottelson & Muschinsky, 2017). Desuden har empirien en fejlmargen, idet *“man som menneske altid retter sin bevidsthed mod et eller andet, som gør at dette træder frem, hvorved andet glider i baggrunden”* (Brinkkjær & Høyen, 2011, p. 89). Vi er med andre ord særligt opmærksomme på elevernes ageren og tale, når de forbinder sig direkte til projektets problemformulering, hvorfor vi kan have overset andre væsentlige elementer i observation- og interviewsituationen. Empirien bliver på denne måde et bud på, hvordan noget kan se ud og skal dermed fungere som et udsnit af virkeligheden (Pjenggaard, 2019).

2.2 Præsentation af empiri

Det empiriske grundlag for projektets analyse er foretaget på baggrund af et lydfortællingsforløb i danskundervisningen på 7. årgang på en almen folkeskole. Vi underviste på skolen i seks uger med det sigte, at eleverne skulle stifte bekendtskab med lydfortællingsgenren ved at lytte til og analysere et udvalg af lydfortællinger - heriblandt produktioner af Third Ear (Third Ear, u.å.) og P1 Radiofortællinger (DR, u.å.). Da vi ønsker at opnå et divergent perspektiv på projektet, har vi så vidt muligt indsamlet data fra forskellige taksonomiske niveauer i den lærerfaglige profession; det gælder elever, lærere og fagpersoner. Grundet det begrænsede omfang af dette projekt, har vi udvalgt et særligt fokus på fire kvalitative undersøgelser med tanke på, at det ikke er mængden af empiri men kvaliteten, der viser emnets kompleksitet (Jørgensen & Reinecker, 2008). Empiridelene omfatter: løbende observationer i lydbiografen, interviews med en fokusgruppe af elever (før, under og efter forløbet), samt et afsluttende interview med dansklærer L. Disse elementer danner grundlag for projektets analyse og søger at indkapsle den æstetiske erkendelse hos

eleverne. Endvidere har vi foretaget et interview med lektor Ayoe Quist Henkel, som vi delvist anvender i vurderingen. I observationen ser vi efter tegn på oplevelse, mens vi i interviewsituationen har mulighed for at vurdere, om oplevelsen har rodfæstet sig i en fordybelse og erkendelse (Brodersen, 2017).

2.2.1 Observationer i lydbiografen

Vi tager i analysen udgangspunkt i tre observationer, der finder sted i det, vi i projektet kalder *lydbiografen* – et fænomen vi integrerede i forbindelse med vores undervisningsforløb. I vores konkrete tilfælde var lydbiografen en større sal på skolen, der var indrettet, som vi kender det fra biografen. De bløde sæder var skiftet ud med borde og klapsæder, men rummet havde højt til loftet, trinvis niveauinddeling samt storskærm. For at gøre salen til *lydbiograf* slukkede vi lyset, satte video af stearinlys på storskærmen og afspillede dernæst lydfortællingen over rummets surround sound højttalere. Hensigten var, at eleverne, som i en biograf, ikke skulle koncentrere sig om andet end lydfortællingen og oplevelsen derved, hvorfor de fik mulighed for at placere sig, som de ville. Eleverne måtte sidde, ligge, stå og behøvede ikke vende sig mod skærmen. I vores tre vedlagte observationer var observatøren placeret midt i rummet. Det er diskutérbart, om denne empiriske undersøgelse med et kritisk blik kan kategoriseres som intervenserende feltforskning (Mottelson & Muschinsky, 2017), idet vi i nogen grad både er observatører og deltagende, da det er eget didaktisk forløb, der er baggrund for undersøgelsen. Vi vælger alligevel ikke at kalde det aktionsforskning (Mottelson & Muschinsky, 2017), da selve lydfortællingen ikke har noget med os at gøre, og da vi ikke interagerer med undervisningen, mens observationen sker. På denne måde vil vi påstå, at det var muligt at være forholdsvis passive observanter (Løber & Svendsen, 2018).

Observationerne er strukturerede (Damsgaard, 2006) og i dette tilfælde minutobservationer; alle tre med udgangspunkt i Hilde L. Damsgaards figur 8, der har fokus på adfærdsregistrering, hvor målet med observationen er afklaret på forhånd. Mens Damsgaard argumenterer for brug af netop denne type observation i forbindelse med problematisk adfærd, vælger vi at bruge den som et redskab til at undersøge, hvordan eleverne agerer i lydbiografen ved at registrere øjeblikke nøjagtigt (Damsgaard, 2006).

2.2.2 Kvalitative interviews

Efter behandling af observationerne analyserer vi tre interviews med en fokusgruppe bestående af fem elever fra 7. årgang samt et interview med dansklærer L. Alle

interviewpersoner har på forhånd givet accept til lydoptagelse af disse. Optagelserne er efterfølgende transskriberede med henblik på at kunne analysere materialet nærmere (Brinkmann & Kvale, 2009a). Som Brinkmann og Kvale gør opmærksomme på, er der i en transskription altid tale om en fortolkningsproces, idet vi i oversættelsen fra det talte sprog til skreven tekst har foretaget visse vurderinger (Brinkmann & Kvale, 2009a). Dette kan konkret komme til udtryk i en form for dekontekstualisering, idet vi eksempelvis ikke gengiver i hvilket stemmeleje eller med hvilken gestik en given formulering er sagt. Vi har, grundet omfanget af bilag, valgt at meningskondensere vores interviews (Brinkmann & Kvale, 2015), således at kun de passager, der anvendes i opgaven, det værende i form af direkte citater samt opsummerende beskrivelser, er at finde i bilaget. I transskriberingen kaldes interviewpersonen forkortet *IP*, da vi ikke ønsker at skelne mellem hvem af os, der har foretaget de enkelte interviews.

Projektets semistrukturerede interviews giver, udover planlagte spørgsmål, der relaterer sig til problemformuleringen, plads til opfølgende spørgsmål og uddybning (Brinkmann og Tanggaard, 2010). Dette giver os en frihed som interviewer til at gribe det væsentlige, der opstår i situationen. Det er i samme forbindelse vigtigt at udlægge den 'usikkerhed', der kan ligge i at gøre brug af interview med børn, da eksempelvis spørgsmål kan virke ledende, selvom dette ikke er hensigten (Brinkmann & Kvale 2009b). Vi valgte forud for interviewet med eleverne bevidst ikke at tydeliggøre projektets hensigt, idet vi ikke ville præge deres svar. Vi må dog være kritiske over for det faktum, at eleverne kender til vores personlige interesse for interviewets omdrejningspunkt, lydfortællingen, og derfor kan tænkes at svare i forhold til dette.

Vi forsøgte i interviewsituationen at skabe en permissiv atmosfære, hvor modstridende og personlige holdninger kunne komme til udtryk, hvilket gruppesamspillet kan være med til at skabe trygge rammer for (Brinkmann & Kvale, 2009b). I sammensætningen af fokusgruppen søgte vi at repræsentere 7. årgangs diversitet. Det gælder både i forhold til køn, fagligt niveau, interesse etc. Afgørende, repræsentative citater og perspektiver vil være synlige i projektet.

2.3 Anvendt forskning

Når vi i nærværende projekt ønsker at undersøge, hvordan lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse, er det ud fra en baggrundsviden, der tager afsæt i allerede eksisterende

forskning. Omend forskning i lydfortællingen er begrænset, vil vi i følgende afsnit forsøge at kortlægge dele af den forskning, der er gjort inden for problemformuleringens område og derfor på hver sin måde peger ind i projektets genstandsfelt.

Mest relevant for projektet bliver lektor og ph.d. Ayoe Quist Henkel og lektor Alice Bonde Nissens forskningsprojekt *Digitale læseoplevelser i biblioteksrummet (DLB)* (Henkel & Nissen, 2019). Selvom Henkel og Nissens forskning har et andet sigte end dette projekt, hvilket antydes i titlen, konkluderes det om lydfortællingen, hvordan denne giver gode muligheder for at øve sig i at være aktiv lyttende, mens lydbogen menes at kunne være en vej til oplevelser med fiktive universer og desuden understøtte elementer i den fortsatte læsning (Henkel & Nissen, 2019). Trods det faktum at sidste udsagn omhandler lydbogen, mener vi at kunne forstå dette i forhold til lydfortællingen. Særligt relevant for nærværende projekt bliver det, når projektet *DLB* peger på, hvordan lyd, herunder lydfortællingen, kan skabe “*indre scenarier, og i det hele taget skærper det forståelsen for det analytiske og fortolkningsmæssige arbejde med fiktioner*” (Henkel og Nissen, 2019, p. 24). Set i et sådant lys bliver det for os muligt at tale om æstetisk erkendelse i forbindelse med lydfortællingen.

Når der ikke findes meget forskning specifikt om lydfortællingen, bliver det relevant at se på den forskning, der findes om lydens påvirkning af og betydning for mennesket i det hele taget. Lydforsker Anette Vandsø søger i Tænkepausen *Lyd* (2018), at indkapsle netop denne ved brug af dels egen erfaring gennem sit virke og dels gennem forskellige fagområders betragtninger om lyd. Vandsø fremsætter blandt andet pointen om, at “*de lydligge omgivelser definerer vores samfund og historie i lige så høj grad som malerier, romaner og potteskår*” (Vandsø, 2018, p. 24). Et sådant udsagn kan fungere som argumentation for dette projekts gyldighed. Det er begrænset, i hvilken grad Vandsøs betragtninger inddrages eksplicit i projektet, men de er væsentlige at nævne, idet vi herudfra finder store dele af vores forforståelse.

I forhold til projektets æstetiske aspekt beskriver Gitte Balling i sin afhandling *Litterær æstetisk oplevelse* (Balling, 2009) blandt andet, hvordan læseoplevelser, her lytteoplevelser, må forstås nuanceret, ved at sammenstille en teoretisk og empirisk forståelse, idet de to tilgange “*blotlægger forskellige strukturer, lag og nuancer i læseoplevelsen*” (Balling, 2009, p. 174). Balling anfører endvidere, at “*I forhold til litteratur (...) betyder det, at ingen genrer eller titler kan siges at være uegnede som afsæt for en æstetisk oplevelse*” (Balling, 2009, p. 174), hvorfor lydfortællingen da potentielt også, set i lyset af afhandlingen, kan danne afsæt for æstetisk oplevelse. Ballings pointe om vigtigheden af inddragelse af både

en teoretisk og empirisk tilgang til læseoplevelsen, her lytteoplevelsen, får endvidere betydning for nærværende projekt, der derfor giver plads til udfoldelse af begge tilgange.

3. Teoretisk ståsted

I dette afsnit ønsker vi at afsøge begrebet æstetisk erkendelse samt redegøre for lydens særegne karakter med henblik på at tale om æstetisk oplevelse og erkendelse i forhold til lydfortællingen. Vi vil kort sagt bevæge os fra en overordnet til en mere specifik forståelse.

3.1 Æstetisk oplevelse som kilde til erkendelse

Flere teoretikere vil ligesom Thomas Illum Hansen, cand.mag. og leder af Center for Anvendt Skoleforskning, påstå at "(...) mennesker har brug for æstetiske oplevelser og udtryk som kilde til erkendelse" (Hansen, 2020, p. 95). Men hvordan kan denne påstand indkredses i forhold til dette projekt? For senere at kunne se nærmere på begrebet æstetisk erkendelse i forbindelse med lydfortællingen, må vi som det første udelukke æstetikens forbindelse til kunst, da æstetikken i sin pædagogiske forankring ikke længere har en forbindelse til kunsten (Johansen, 2018, p. 9). Samtidig udelukker vi i projektet at tale om *stor* æstetisk oplevelse og fokuserer i stedet på hverdagslige æstetiske oplevelser: "(...) ordinary, everyday things can be appreciated through aesthetic perception and thus transfigured into a special experience" (Shusterman, 2012, p. 110). Som Hansen også definerer det med henblik på undervisning: "(...) der behøver ikke være tale om en særlig fin eller ophøjet [æstetisk] aktivitet, men derimod om en sansekongret aktivitet, hvor man enten oplever eller udtrykker sig i kraft af (...) stemninger" (Hansen, 2020, p. 95). I forbindelse med lydfortællingen er det i særlig grad disse stemninger, vi er interesserede i at undersøge. Men hvordan hænger æstetik og oplevelse sammen, og hvori består erkendelsen?

I folkeskolens formålsparagraf står det skrevet, at denne skal "(...) udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi (...)" (Folkeskolens formål, 2019, § 1, stk. 2, egen understregning). Peter Brodersen, lektor og cand. pæd. pæd. med fagområdet æstetisk undervisning, ser netop disse begreber tæt forbundne med æstetikken. Den æstetiske læring kan ifølge Brodersen opstå gennem en nærværende "(...) oplevelse, der bliver til fordybelse og involverer lysten" (Brodersen, 2017, p. 103, egen understregning). Den æstetiske oplevelse kan med andre ord "(...) bidrage til at åbne fagene og elevernes muligheder for at lære" (Brodersen, 2017, p.

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

107). Man kan pege på, at den æstetiske oplevelse med disse udlægninger understøtter den gensidige åbning, der ifølge Wolfgang Klafki, dannelsepædagog og didaktiker, opstår, når stoffet åbner sig for eleven - og eleven for stoffet (Klafki, 1983). På sigt vil den æstetiske oplevelse udmønte sig i en individuel æstetisk erfaring, men hvordan bliver det muligt for eleven at omdanne denne til erkendelse?

Dorte Jørgensen, professor i filosofi og idéhistorie, beskriver de æstetiske oplevelser som ”(...) *overfladiske forstået på den måde, at vi ikke for alvor bliver berørt af dem. (...) En erfaring forandrer derimod den, som den overgår. Det forandrende ligger i, at man i erfaringen er inddraget i det, der sker, hvorimod, man i oplevelsen egentlig bare er passiv.*” (Jørgensen, 2015, p. 240). Filosof og æstetikteoretiker Alexander Gottlieb Baumgarten gør imidlertid op med at forstå æstetik som erfaring alene. Han mener, at man nærmere bør tale om æstetisk *erkendelse*, idet “*æstetikens mål er fuldkommenhed i sansernes erkendelse*” (Baumgarten, 1750/2012, § 14). Den æstetiske erkendelse bliver dermed: “(...) *en særlig form for erkendelse, der er båret af følelse, fornemmelse og anelse*” (Jørgensen, 2018, p. 28). Når vi i nærværende projekt undersøger, hvorledes lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse, er det da heller ikke så håndgribeligt, som når man sanser en skulpturs overflade, hvorfor der ikke er tale om æstetisk erfaring. Derfor bruger vi, med inspiration fra Jørgensens udlægning af Baumgarten, begrebet *æstetisk erkendelse* i projektet, som dét, vi ønsker, at eleverne opnår, mens vi anvender begrebet æstetisk oplevelse, som dét, der igangsætter erkendelsen, og derfor også bliver relevant for os at undersøge.

For at forstå elevernes vej til erkendelse kan vi ydermere anvende Gadamer's analogi om kunstværket forstået som et spil, der inddrager den der møder værket (Gadamer, 1986/2007). Betragteren forstås derved som en *medspiller*, der er aktivt medskabende af værkets betydning. Lydfortællingen kan i dette lys derfor først mediere æstetisk erkendelse i nærvær og samspil med lytteren. Forsker i læringsteori Aase H.B. Ebbensgaard beskriver det således: “(...) *der aktiveres nogle menings- og sansemæssige associationskæder mellem 'værket' og bevidsthedens lagre af livserfaring og oplevelser*” (Ebbensgaard, 2008, p. 5). Ebbensgaard mener at kunne påvise, hvordan æstetiske tekster, her lyd, kan “*aktivere bevidste eller ubevidste erindringslag, hvis de kobler sig på læserens livsverden*” (Ebbensgaard, 2008, p. 6), for derved at blive subjektivt forankret. Dette kalder hun også *referencekonstruktioner*, idet der i berøring med fortællingen, udover de mere tekstnære tydinge, kan forekomme billedserier eller tankerækker, som bidrager til en *udvidelsesproces*. Referencekonstruktionerne opleves dermed som en “*erkendelses-*

konstruktion, der befinder sig i et ‘mellemrum’ mellem den tekst, der læses, og bevidstheden” (Ebbensgaard, 2008, p. 5).

3.2 Lydfortællingens invitation til æstetisk erkendelse

Det er på nuværende tidspunkt relevant at spørge, i hvilket omfang lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse på et teoretisk plan. Dette gøres ved at præsentere udvalgte teorier omhandlende lyd, alle med lytteren og dennes perception som omdrejningspunkt, for derefter at se dette i forhold til pointerne fra afsnittet *3.1 Æstetisk oplevelse som kilde til erkendelse*.

“Vi er nedsunkne i lyd på samme måde, som en fisk er omgivet af vand” (Vandsø, 2018, p. 6). Sådan beskrev komponist og filosof John Cage billedligt lydens betydning for mennesket. Ifølge Vandsø betyder dette, at ørerne altid er på arbejde; hører vi en ubehagelig lyd, kan vi ikke holde denne fuldstændig ude, som vi kan, hvis vi ser et ubehageligt billede - vi kan ikke lukke “ørelågene” (Vandsø, 2018). *“Typisk skelner vi mellem ‘at høre’ som en fysiologisk evne til at opfange lyd og ‘at lytte’ som en bevidst og kulturelt tillært aktivitet”* (Vandsø, 2018, p. 41), hvorfor sidstnævnte er foranderlig og dermed i vores optik relevant i skolesammenhæng.

Når vi lytter til noget, får vi en oplevelse af, at lyden kommer meget tæt på. Komponist og forfatter Raymond Murray Schafer beskriver det, i Vandsøs udlægning, med udsagnet: *“at høre er at røre på afstand”* (Vandsø, 2018, p. 11). Dette faktum er da også tydeligt i radio- og podcastmediet, herunder lydfortællingen, der anvender en personlig, næsten intim, henvendelsesform til *dig* som lytter (Brügger, 2015): *“Du lytter til en podcast lavet af Third ear (...)”* (Third Ear, 2016, 00:00-00:05, egen understregning). Intimiteten er i særlig grad inkarneret i brugen af stemmen. Erik Svendsen, lektor i medier og litteratur, begrundet det således: *“At kende et menneskes stemme skaber forestillinger om et bekendtskab med vedkommende (...)”* (Svendsen, 2015). Forestillingerne om bekendtskab kan potentielt give lytteren en følelse af personlig relation mellem fortællerstemmen og ham selv, hvilket giver fortællingen karakter af en privat oplevelse (Svendsen, 2015). Store dele af lydens særegne karakter ligger så at sige i de *følelser og fornemmelser*, denne igangsætter i lytteren, hvilket ifølge Baumgarten netop er en forudsætning for, at æstetisk erkendelse kan finde sted (Jørgensen, 2018).

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Svenden peger ydermere på, hvordan lyden taler til lytterens imaginationsevne - også kaldet *indre forestillingsbilleder*. Lydfortællingen indeholder som bekendt ingen billedside, og lytteren må derfor bruge sine forestillingsevner for at opveje mediets ‘mangler’. Dette bevirker, at en lytter er langt mere aktiv i sin reception (Svendsen, 2015). *“Mediet har kun det levende ord, reallyd eller effektlyd og musik til at kommunikere med, og derfor appelleres der per definition til lytternes evne til at omsætte disse informationer til en imaginær, indre visionær forestilling om, hvordan det, vi hører om, ser ud”* (Svendsen, 2015, p. 217). I et sådant lys kan lydfortællingen gennem Hansens forståelse omtales som en sansekongret aktivitet, der opleves i kraft af stemninger (Hansen, 2020).

Ifølge Merete Brudholm, cand.pæd. med fagområde inden for læsning og læseforståelse, er der en direkte forbindelse mellem indre forestillingsbilleder og æstetisk oplevelse. Brudholm skriver om denne forbindelse: *“Gode læsere reagerer ofte på det de læser ved at danne indre forestillingsbilleder af det læste. En sådan billeddannelse er dels en vigtig side af den æstetiske oplevelse af teksten (skønlitteratur), dels repræsenterer den læserens subjektive interesser, herunder viden om verden og spiller således en væsentlig rolle i forståelsesprocessen”* (Brudholm, 2011, p. 65). I citatet forholder Brudholm sig til de indre forestillingsbilleder, der opstår i forbindelse med en læst tekst, og altså *ikke* gennem lytning til en lydfortælling. Når vi alligevel vælger at medtage citatet her, er det med opfattelse om, at det behandler en generel forståelse af indre forestillingsbilleder og disses forbindelse til æstetisk oplevelse samt forståelse. Intet tyder på, at Brudholms citat ikke kan bruges i projektets kontekst, hvis det ses i forhold til det udvidede tekstbegreb, der omfatter alle teksttyper uanset modalitet.

4. Et analytisk blik

Det er hidtil på et teoretisk grundlag indkredset, hvordan lydfortællingen kan siges at mediere æstetisk erkendelse, hvorfor det nu bliver relevant at undersøge, hvorledes dette forholder sig i praksis. Dette vil vi gøre i følgende analyse af egen empiri, hvor vi først behandler observationerne, så elevinterviews og slutteligt lærerinterview. Al empiri analyseres i forhold til begreber fra afsnittet 3. *Teoretisk ståsted*, og er orienteret mod elevernes oplevelser med lydfortællingen.

4.1 Elevernes væren-i-lydbiografen

Når vi her analyserer de tre udvalgte observationer af eleverne i lydbiografen, gør vi det ud fra to egne opstillede lyttekriterier. Disse skal hjælpe os til at vurdere, hvorvidt eleverne er optagede af lydfortællingen, og om de ved denne får en æstetisk oplevelse. Æstetisk oplevelse er som bekendt en forudsætning for æstetisk erkendelse (Brodersen, 2017), og *tegn* på oplevelsen er derfor fokus for denne første del af analysen. Vi analyserer *det overfladiske* (Jørgensen, 2015) og generelle, velvidende, at den senere æstetiske erkendelse er subjektiv (Ebbensgaard, 2008). Denne subjektive erkendelse forsøges analyseret ud fra elevinterviews.

Lyttekriterierne, som vi har valgt at kalde *ro* og *reaktion*, skal således i dette afsnit fortælle os, hvorvidt lydfortællingen åbner sig for eleven (Klafki, 1983), og om der hos eleverne observeres en *sansekonkret oplevelse*, der *“udtrykker sig i kraft af (...) stemninger”* (Hansen 2020, p. 95).

4.1.1 Ro til fordybelse

Når vi ønsker at undersøge lyttekriteriet *ro*, må vi ligeledes være optagede af dens modsætning; *uro*:

“Lydfortællingen sættes igang, og der er småsnak” (Obs. 1, bilag 1).

“Da fortællingen sættes i gang, er der uro. Eleverne småsnakker” (Obs. 2, bilag 1).

“Lydfortællingen sættes igang, der er småsnak blandt eleverne” (Obs. 3, bilag 1).

Ved hver af de tre observationer, er der uro ved timens begyndelse. Eleverne træder ind i lydbiografen, placerer sig rundt omkring i salen, læreren ‘tysser på dem’, og det på trods er der mere eller mindre uro, da lydfortællingen startes. Efter henholdsvis fem (Obs. 1, bilag 1), ni (Obs. 2, bilag 1) og elleve (Obs. 3, bilag 1) minutter, er der, hvad vi i observationsøjeblikket har valgt at kategorisere som ‘fuldstændig ro’. Man kan forestille sig, at eleverne først må kende til fortællingen, før de gribes og fordybes (Brodersen 2020), og der derved bliver ro og opmærksomhed. I en sådan udlægning tolker vi ro som et tegn på indlevelse, selvom graden af denne er ukendt. Vi vil alligevel påstå, at det bliver interessant, når roen vedbliver, idet dette kan tydes som en mulig fortsat fordybelse hos eleverne (Brodersen 2020).

4.1.2 En reaktion på stemninger

Lyttekriteriet *reaktion* handler om hvorvidt eleverne reagerer på lydfortællingen – underforstået, at reaktioner har forskelligt udtryk. Man kunne også beskrive kriteriet, som det at være en ‘aktiv lytter’. Skal der ske en reaktion, må eleven først aktivt leve sig ind i handlingen eller stemningen og tage stilling til det hørte. Et eksempel på tydelig reaktion ses under lyden af en halshugning:

“Det giver et ‘sæt’ i flere elever, eleverne virker til at være blevet forskrækkede” (Obs. 1, bilag 1).

I henhold til Svendsen kan man pege på, at reaktionen bliver tegn på de følelser af intimitet og de indre forestillingsbilleder, som lydfortællingen igangsætter hos eleverne (Svendsen, 2015). Man kan i forlængelse af Gadamer også påstå, at der sker en reaktion, idet eleverne inddrages i mødet med lydfortællingen (Gadamer, 1986/2007). De bliver på denne måde *medspillere* i lydfortællingens spil, hvilket tydeligt afspejles i følgende eksempel:

“To piger tager hænderne op og holder sig for øjnene, som var det en film, hvor de ikke vil se mere” (Obs. 1, bilag 1).

Det er næsten som om, at pigerne med denne handling forsøger at lukke de indre forestillingsbilleder ude; man kan tænke, at pigerne forestiller sig at stå blandt beskuerne til halshugningen og vil skjule udfaldet. Den fysiske reaktion bliver et tegn på den følelse af ubehag, som eleverne oplever, hvilket set i forhold til Baumgartens beskrivelse af æstetisk erkendelse, bestemmes som altafgørende (Baumgarten, 1750/2012), hvis en sådan erkendelse skal medieres af lydfortællingen. I samme forbindelse bliver det oplagt at gengive Vandsøs betragtning om, at vi ikke kan lukke ‘ørelågene’ (Vandsø, 2018). Flere andre eksempler viser ligeledes tegn på følelsesmæssig reaktion blandt eleverne. Et særligt tydeligt af slagsen er i observationen over lydfortællingen *Kat ud over alle grænser* (Brandt & Zachariassen, 2017):

“Da katten pludselig er ‘helt stille og ubevægelig’, reagerer (særligt nogle piger) ved at sige ‘ej!’. Nogle igen fniser, og andre siger ‘nååårh’. De samme elever ånder ud, eller siger ‘pyha’, da katten igen bliver livlig” (Obs. 2, bilag 1).

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Observationen er ikke blot udtryk for en øjeblikkelig reaktion og oplevelse, men også tegn på det Brodersen forstår ved fordybelse (Brodersen, 2017), idet eleverne reagerer på baggrund af en længere scene, hvor handlingen går fra a til b. Den samme fordybelse i *hele* fortællingen ses, da observatøren vurderer, hvordan scenen i lufthavnen i sig selv ikke er særlig sjov:

“(…) men fordi der er blevet skabt en ‘sjov stemning’ griner eleverne i forløsning” (Obs. 2, bilag 1).

Forholder vi os til de to lyttekriterier i sammenhæng, er det interessant, hvordan der indimellem opstår en lille uro, idet der sker en reaktion. Det viser sig eksempelvis i Observation 2, da der er ‘småsnak’ efter en længere scene, hvor flere elever griner undervejs. Forskellen på uroen her, og den vi påtegnede i afsnittet *Ro til fordybelse*, er, at denne småsnak omhandler lydfortællingens handling. Flere elever leder efter reaktion hos hinanden og har tilsyneladende brug for at snakke sammen om den, i eksemplet, groteske handling, hvor en mand smuler en kat hjem fra USA gemt i sine underbukser (Brandt & Zachariassen, 2017).

Endnu et tegn på oplevelse og fordybelse ses i Observation 3, da temamusikken for Third Ears lydfortællinger afspilles. I denne givne situation er det tredje gang, eleverne møder kendingsmelodien, hvilket giver sig til udtryk ved, at:

“Flere elever rykker sig frem og tilbage på stolen/gulvet i takt til musikken, nogle igen nynner melodien og andre slår takten til melodien i bordet med hænderne. Flere elever kigger på hinanden, idet de rokker med” (Obs. 3, bilag 1).

Eleverne viser i eksemplet, at der sker en form for kropslig forankring. De kender melodien og nynner derfor med, slår takten eller ‘rokker’ til den. Dette kan ses som tegn på (glædelig) genkendelighed hos eleverne, men det kan også påstås at være et tegn på en interesse og oplevelse ved de lydfortællinger, de på nuværende tidspunkt har lyttet til. Man kan påstå, at de allerede inden lydfortællingens egentlige begyndelse gennemlever nogle af de oplevede stemninger fra de tidligere lydfortællinger, og oplevelsen af den igangværende lydfortælling starter derfor ved kendingsmelodien.

4.1.3 Opsamling

I denne første del af analysen, foretaget på baggrund af tre observationer, ser vi, i henhold til egne opstillede lyttekriterier, *ro* og *reaktion*, tydelige tegn på æstetisk oplevelse og fordybelse hos eleverne. Når vi observerer, er vi bevidste om, hvordan vi *kun* ser tegn på elevernes lytteoplevelse gennem deres væren-i-verden (Brinkkjær & Høyen, 2011), hvorfor vi ønsker at understøtte resultaterne fra ovenstående analyse med en analyse af elevernes *italesatte* lytteoplevelse.

4.2 Elevernes italesatte lytteoplevelser

I det følgende præsenteres en analyse af tre transskriberede elevinterviews. Når vi løbende opsummerer pointer fra de forskellige interviews, undlader vi, grundet læsevenlighed, at indskrive direkte referencer, hvilket vi modsat gør ved direkte citater. Analysen er konstrueret med henblik på at afsøge mønstre i elevernes udtalelser, der kan danne et overblik over de lytteoplevelser eleverne gennemlever, når de lytter til lydfortællinger; kan disse ud fra projektets teoretiske ståsted karakteriseres som æstetiske og dermed mediere æstetisk erkendelse?

4.2.1 At lytte frem for at læse

Begyndelsesvist vil vi kort præsentere elevernes forkundskaber til genren og ‘det at lytte’. Eleverne havde inden forløbets begyndelse ikke stor erfaring med at lytte til lydfortællinger. Tre ud af fem elever mente aldrig at have lyttet til en lydfortælling før. De resterende to elever havde henholdsvis lyttet til en enkelt lydfortælling i forbindelse med teaterundervisning og enkelte engelske lydfortællinger inden sengetid. På spørgsmålet om, hvorfor de ikke tidligere havde lyttet til lydfortællinger, mente eleverne overvejende, at dette skyldtes manglende interesse:

W: *“Hmm, jeg har ingen anelse om, hvorfor jeg ikke har lyttet til dem. Måske fordi det ikke har virket så interessant, og så har jeg bare lavet noget andet i stedet for”* (Interview 1, bilag 2).

M: *“Jeg tror heller ikke lige, at jeg har fundet interesse i det”* (Interview 1, bilag 2).

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Hvad angik tidligere erfaring med ‘det at lytte’, havde eleverne ifølge egne udsagn meget forskellige udgangspunkter. Hvorvidt eleverne opfattede sig selv som ‘gode’ eller ‘dårlige’ lyttere, havde tilsyneladende en direkte sammenhæng med, hvor trænet de var i at lytte, for eksempel hvor ofte de lyttede til lydbøger. De to elever, der betragtede sig selv som gode lyttere med stor erfaring i at lytte, var også dem, der i fritiden, samt i skolens læsetid, lyttede meget til lydbøger, mens de tre resterende elever, der anså sig selv som værende dårlige lyttere, hidtil havde valgt at læse i en bog i fritiden samt i skolens læsetid:

W: *“Jeg har det også mest sådan, at jeg gerne vil have teksten også, hvis jeg skal lytte til noget, fordi jeg er ikke så god til at lytte, for jeg vil hellere også læse, fordi så er jeg sikker på, at det ligesom falder på plads agtigt”* (Interview 1, bilag 2).

Mens eleven i ovenstående citat fortæller, at han synes, det hele ‘falder på plads’, når han læser en skrevet tekst, frem for når han lytter, handler det altså ikke *nødvendigtvis* om hans kognitive evner til henholdsvis at læse og lytte, men kan derimod være et udtryk for, at han er mere trænet i og vant til at læse, end han er til at lytte. Eleverne fortalte, at de ikke tidligere i deres skoletid havde fået eksplicit lytteundervisning, og deres kendskab til lydmediet og lytning, herunder lyttestrategier, var derfor minimal. Under lydfortællingsforløbet ændrede eleverne imidlertid opfattelse af deres egen lyttekompetence i takt med, at de mødte mange lydfortællinger, og eksplicit blev introduceret til lydfortællingens virkemidler samt ‘det at lytte’. Dette oplever E tilsyneladende en effekt ved allerede et par uger inde i forløbet, hvor hun fortæller, hvordan hun er blevet bedre til at huske oplysninger fra lydfortællingerne, end hun antog, at hun ville være inden forløbet begyndelse:

E: *“Jeg synes nok, at jeg havde nemmere ved at huske oplysninger, end jeg havde troet. Øhh, det var ret overraskende.”*

IP: *“Hvorfor tror du, du havde lettere ved det?”*

E: *“Hmm, jeg tror, det er fordi, I havde forklaret os, hvad det er, der kommer til at ske, og fordi, at det er, at jeg nok fokuserede meget på, hvad det er, der blev sagt, og jeg kunne forestille mig alle de her billeder”* (Interview 2, bilag 2).

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Eleverne er ved forløbets afslutning enige om at have fået et større kendskab til lydfortællingsgenren. De tre, der vurderede sig som 'dårlige lyttere' inden forløbets begyndelse, har tilmed alle, ligesom E giver udtryk for det i ovenstående citat, haft nemmere ved at danne indre forestillingsbilleder af det fortalte, samt huske oplysninger fra lydfortællingen end først antaget.

4.2.2 At lade sig fordybe i lydfortællingen

Der er bred enighed blandt eleverne om, at forløbet har været dem vedkommende:

W: *“Det var også meget interessant, fordi man troede vel ikke, at det var sådan super spændende, når man hørte om det, men så var det faktisk meget interessant, når man så prøvede det”* (Interview 3, bilag 2).

M: *“Ja, jeg er enig i, at det har været et spændende forløb, at man sådan blev kastet ind i noget, man ikke vidste hvad var. Nu ved man, hvad det er”* (Interview 3, bilag 2).

Karakteristisk for elevernes beskrivelser af forløbet og deres møde med lydfortællingen er deres brug af begrebet 'spændende'. Når dette begreb ses i forhold til både forløb og genre, kan det tolkes som tegn på, at der er skabt en interesse hos eleverne, formentlig fordi de har haft en eller flere oplevelser med lydfortællingen; noget i lydfortællingen har fanget deres interesse.

I henhold til folkeskolens formål og Brodersens fortolkning af æstetik ind i dette (Brodersen, 2017), kan det endvidere, på baggrund af flere elevudtalelser, påpeges, at lydfortællingen ikke alene inviterer til oplevelse men også fordybelse som vej til erkendelse. Eleverne bruger i samtlige interviews gentagne gange vendingen 'den fangede mig' om de forskellige lydfortællinger og giver ligeledes udtryk for, at de har lyst til at 'høre mere':

T: *“Jeg blev også fanget af dem [lydfortællingerne]. Efter den der Worms skat, der fik jeg bare lyst til at høre mere! Det var rigtig spændende at høre på”* (Interview 3, bilag 2).

Denne og lignende udtalelser fra de resterende elever viser dels, at eleverne har følt sig fordybet (fanget), mens de lyttede, dels at de har lyst til at fordybe sig yderligere (høre mere). Også elevernes beskrivelser af, hvordan de har det, mens de lytter til lydfortællinger, kan med

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

tilkendegivelser som ‘koncentreret’, ‘afslappet’, ‘beroliget’ og ‘ikke tænke over andet’ ligeledes tolkes som et udtryk for fordybelse:

M: *“Det er sådan... man koncentrerer sig bedre. Man forstod historien bedre, fordi det var sådan helt afslappet... så man lytter bedre efter”* (Interview 3, bilag 2).

E: *“Man bliver sådan rigtig afslappet af og bare ikke skulle tænke over noget andet, fordi man bare tænker over den her historie”* (Interview 3, bilag 2).

4.2.3 At “lukke øjnene og forestille sig det af sig selv”

Når eleverne skal forklare, hvorfor de finder oplevelsen med at lytte til lydfortællinger ‘afslappende’, ‘beroligende’ etc., bruger flere af dem blandt andet deres indre forestillingsbilleder som belæg herfor. Sammenhængen mellem oplevelsen og de indre forestillingsbilleder kan føres tilbage til Brudholm, som peger på en direkte forbindelse herimellem:

T: *“Åh... jeg synes, det var virkelig hyggeligt og spændende (...).”*

IP: *“Ja, hvad var det der gjorde det hyggeligt?”*

T: *”Hvis nu f.eks. at vi sad inde i den der lydbiograf, så kunne man ligesom lukke øjnene og forestille det af sig selv... og der var ikke sådan et billede, som man kunne se.... Så var det sådan, at man selv kunne skabe, hvordan det så ud”* (Interview 3, bilag 2).

Ifølge T er det netop det ‘manglende’ billede, som Svendsen ville formulere det (Svendsen, 2015), der har gjort oplevelsen særlig for hende. Når hun bruger ordene ‘hyggeligt’ og ‘spændende’ i denne kontekst, forstår vi det som et udtryk for, at hun har følt sig godt tilpas, har haft en god lytteoplevelse og opfattede lydfortællingen som værende hende vedkommende. Hendes begrundelse herfor er, at hun selv har været en aktiv *medspiller* (Gadamer, 1986/2007), for at bruge Gadamers begrebsapparat, i sin fortolkning af lydfortællingen, idet hun *“selv kunne skabe, hvordan det så ud”* (Interview 3, bilag 2). T sammenholder i samme forbindelse filmmediet og lydmediet, med en underforståelse af, at lytteren er mere aktiv i sin reception af lydmediet, end beskueren er det i sin reception af filmmediet – netop fordi lydmediet i højere grad inviterer modtageren til at være medspiller.

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Denne betragtning kan ligeledes føres tilbage til Svendsens påstand om det selvsamme (Svendsen, 2015).

I henhold til Ebbensgaard kan man argumentere for, at der sker en udvidelsesproces hos T, da billederne aktiverer associationskæder mellem T's bevidsthed og lydfortællingen (Ebbensgaard, 2008). Billederne afspejler således T's oplevelser og livserfaring, hvorved man kan pege på, at der sker æstetisk erkendelse i *mellemrummet* (Ebbensgaard, 2008).

4.2.4 At blive fysisk og følelsesmæssigt påvirket af lydfortællingen

De passager eleverne peger på, som steder de 'fik tydelige billeder i hovedet', er overvejende passager, hvor eleverne samtidig blev ramt af en given følelse eller stemning, eller hvor der beskrives detaljeret af fortælleren. Et eksempel på det førstnævnte ses da S skal beskrive under hvilke passager fra *Worms skat* (Third Ear, 2019), hun fik særligt tydelige forestillingsbilleder:

S: *"Jeg fik mange billeder, da det var han fik hugget hovedet af, øhm, det var meget ubehageligt, men jeg fik stadigvæk billeder af blodet og hovedet og slaget"* (Interview 2, bilag 2).

Baumgartens forståelse af den æstetiske erkendelse som værende båret af følelse, fornemmelse og anelse (Baumgarten, 1750/2012) er i tydelig overensstemmelse med Hansens betragtning af æstetik som værende sansekonkrete aktiviteter, vi oplever i kraft af stemninger (Hansen, 2020). Begge teorier afspejles i elevernes udtalelser, her om lydfortællingen *Kat ud over alle grænser* (Brandt & Zachariassen, 2017), idet eleverne længe efter at have lyttet til lydfortællingen kan huske, hvilke stemninger, de gennemlevede i lyttesituationen. Man kan med Ballings udtryk sige, at passagerne har efterladt sig spor i eleverne (Balling, 2009), og lytteoplevelsen er tilsyneladende ikke bare blevet ved oplevelsen, men har udvidet sig i dem som erkendelse (Ebbensgaard, 2008):

E: *"Da vi hørte Kat ud over alle grænser, så på nogle tidspunkter, så følte jeg mig sådan lidt... øhm... trist over, at den her kat har været helt alene. Også at hans [fortællerens] bror bare kunne finde på lige at drukne nogle katte i søen eller sådan noget"* (Interview 3, bilag 2).

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

T: *“Også den der kat, da vi fik at vide, at den [katten] døde, og han blev rigtig ked af det, der fik jeg det sådan lidt av-agtig inde i min krop”* (Interview 3, bilag 2).

Det er i forhold til Svendsens påstand om den private oplevelse bemærkelsesværdigt, at eleverne flere gange peger på at have gennemlevet de samme følelser, som lydfortællingens fortæller selv oplevede i fortælleøjeblikket. Denne iagttagelse kan på baggrund af Svendsens teori tolkes således, at fortællingen får karakter af en privat oplevelse for eleverne, eller at eleverne, også i henhold til Svendsen, føler bekendtskab med fortælleren og dermed føler empati for denne (Svendsen, 2015).

Fremhæver vi igen Hansens forståelse af æstetik som værende en sansekongret aktivitet (Hansen, 2020), passer beskrivelsen tilsyneladende på lydfortællingen. Eleverne giver samstemmigt udtryk for, hvordan de i lyttesituationerne ofte har følt, at de selv var til stede netop der, hvor fortælleren befandt sig. Forklaringen herpå skyldes formentlig lydfortællingens store brug af detaljerede beskrivelser (Bendix & Jacobsen, 1999) og, som tidligere nævnt, at eleverne er særligt aktive i deres reception og dannelse af indre forestillingsbilleder (Svendsen, 2015). E fortæller om et tydeligt sanseindtryk, hun oplevede under sin lytning af *Worms skat* (Third Ear, 2019):

E: *“Jeg fik ret mange billeder der, da det var, at øhh, de talte om den her stank, der kom fra det her værelse. Jeg følte også, at jeg selv lidt kunne lugte det”* (Interview 2, bilag 2).

4.2.5 At opleve effekten ved lydeffekten

Eleverne nævner gentagne gange lydfortællingens brug af lydeffekter. Dette sker ofte uopfordret forstået på den måde, at interviewereren ikke stiller direkte spørgsmål hertil. Lydeffekterne er ifølge eleverne netop dét, der er med til at forstærke deres sanseindtryk, gøre lydfortællingen spændende, og det der gør, at lydfortællingen, på en positiv måde, adskiller sig fra lydbogen. Dermed kan man argumentere for, at effekterne er med til at skabe rammerne for en fuldkommenhed i sansernes erkendelse (Baumgarten, 1750/2012). Sagt på en anden måde er brugen af lydeffekterne med til at gøre lytteoplevelsen til en særlig æstetisk oplevelse:

E: *“(…) alle de der små effektlyde og alle detaljerne, der egentlig er med (…), det skaber bare virkelig den her historie”* (Interview 3, bilag 2).

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Ydermere peger eleverne også på, at lydeffekterne understøtter deres lytteforståelse og dermed hjælper dem til at blive bedre lyttere:

W: *“Jeg synes, det var meget interessant, fordi jeg troede jo faktisk, at jeg ville være rigtig dårlig til at lytte til dem [lydfortællingerne], fordi jeg er også lidt en læser, men fordi der var alle de her special effects ind over, så synes jeg faktisk, jeg er bedre til at høre dem, end jeg lige troede”* (Interview 2, bilag 2).

T: *“Jeg vil også sige, at jeg havde rimelig nemt ved at huske dem [oplysninger fra lydfortællingen], fordi den måde de gør det på, det er med til at gøre, at man husker det meget bedre.”*

IP: *“Okay, hvad mener du med den måde, de gør det på - kan du uddybe det?”*

T: *“Ja altså (...) effekterne og alt musikken der er bagved gør det bare en del nemmere at huske”* (Interview 2, bilag 2).

Lydeffekter fungerer som fiktive virkemidler, der i høj grad er med til at skabe forskellige stemninger i lydfortællingen - stemninger eleverne oplever som sansekonkrete og dermed kan siges at være igangsættende for den æstetiske oplevelse (Hansen, 2020). Udleder vi, at lydeffekterne har en forstærkende indvirkning på den æstetiske oplevelse, vil de dermed også understøtte lydfortællingens mediering af æstetisk erkendelse.

4.2.6 Opsamling

Når man sammenfatter ovenstående betragtninger, kan det opsummeres, at lydfortællingen rummer flere elementer, der kan mediere æstetisk erkendelse. Eleverne peger i tre kvalitative interviews her særligt på, hvordan lydfortællingen inviterer til både æstetisk oplevelse og fordybelse, hvilket ifølge Brodersen er forudsætningen for erkendelsen (Brodersen, 2017). Hertil kommer, hvordan dannelsen af indre forestillingsbilleder og dermed følelsesmæssig indlevelse i særlig grad er påvirket af den sansekonkrete oplevelse, som lydfortællingen tilbyder gennem blandt andet dennes brug af lydeffekter.

4.3 En lærers refleksioner over elevernes møde med lydfortællingen

Dette sidste afsnit af projektets analyse tager sit udgangspunkt i vores transskriberede slutinterview med dansklærer L. L har som lærer på årgangen en god relation til eleverne, og hendes perspektiver bliver dermed relevante, idet vi herigennem kan få indblik i, hvorvidt elevernes møde med lydfortællingen kan sidestilles eller skiller sig ud fra deres møde med anden litteratur og danskfagligt stof.

4.3.1 “Jeg tror virkelig, at de har været begejstrede for det”

Det er gennemgående for L's udtalelser i interviewet, at hun ser muligheder ved lydfortællingens indragelse i danskfaget. Indledningsvist fortæller hun, hvordan hun har fundet forløbet spændende og særligt ser den brede vifte af undergenrer som en styrke ved lydfortællingen:

L: *“(…) de er blevet præsenteret for en hel masse forskellige genrer, og bare det der med at kunne få lov at sætte sig ned og lytte til nogle historier det... (pause), det synes jeg, er rigtig godt fundet på, også fordi at det rammer virkelig bredt”* (bilag 3).

Når L peger på styrken ved de mange undergenrer, begrundet hun dette med, at lydfortællingen herved rammer bredt, idet den taler til den brede gruppe af elever. L nævner ligeledes de mange undergenrer, som en begrundelse for elevernes interesse for lydfortællingerne. L oplever, at alle elever under forløbet har mødt i hvert fald én lydfortælling, der vækkede deres interesse:

L: *“(…) de har i hvert fald [sagt]: ‘Ej skal vi ikke bare arbejde noget mere med sådan noget lyd og sådan noget’, og de synes, det er helt vildt fedt at komme over i den der lydbiograf og lytte til fortællinger (...). I har forsøgt at ramme nogle forskellige genrer, og det tror jeg også, de synes, der er ret godt. Så dem der ikke lige kunne lide Worms skat, de kunne i hvert fald godt lide den med katten... Jeg tror virkelig, at de har været begejstrede for det”* (bilag 3).

Læses citatet i forhold til Ebbensgaards forståelse af erkendelsen af det æstetiske som et fænomen, der kobler sig på elevens *livsverden*, kan Ebbensgaards erkendelsesforståelse her også agere afsæt for den opfattelse, at ikke alle finder de samme lydfortællinger interessante. Når Ebbensgaard plæderer for, hvordan *“(…) der aktiveres nogle menings- og sansemæssige*

associationskæder mellem 'værket' og bevidsthedens lagre af livserfaring og oplevelser" (Ebbensgaard, 2008, p. 5) i elevens møde med værket, er det formentligt også subjektivt, i hvor høj eller lav en grad det æstetiske 'værk' tiltaler os, og dermed hvorvidt det efterlader spor i os eller ej (Balling, 2009). Man kan i den forbindelse stille spørgsmålstejn ved, om det overhovedet er muligt at spørge generaliserende, som projektet her, hvordan lydfortællingen som overgenre kan mediere æstetisk erkendelse, eller om der i stedet bør tages højde for de mange undergenrer som en potentiel vej til denne. Er elevernes oplevelse, og dermed potentielle erkendelse, underordnet undergenren eller afhænger denne netop af, hvorvidt lydfortællingen skriver sig ind i krimi- eller komediegenren (for blot at nævne to). Forholder vi os igen til elevernes udtalelser fra de forskellige interviews, ser vi på den ene side et tydeligt mønster i sammenhængen mellem, hvilken lydfortælling de karakteriserer som den bedste fra undervisningsforløbet, og den undergenre de generelt tiltaler dem, når de ser film eller læser bøger. På den anden side, er det interessant, hvordan mønstret ikke nødvendigvis er det samme, når eleverne skal sætte ord på, hvilke lydfortællinger, der har efterladt sig spor i dem, dette for eksempel ved at kunne genkalde sig følelser fra denne. Her peger eleverne ikke nødvendigvis på den lydfortælling, som de kategoriserer som værende *den bedste*. Dette kan tyde på, at den æstetiske erkendelse ikke alene sker på baggrund af interesse, men derimod oplevelsen, der har sat sig spor – uafhængigt af om denne er subjektivt interessant eller uinteressant.

4.3.2 Eleverne synes at fordybe sig i lydfortællingen

Fordybelse kan som bekendt føre til æstetisk erkendelse (Brodersen, 2017), og denne forståelse bliver afgørende, idet L uopfordret flere gange peger på at have set tegn på fordybelse hos eleverne:

L: *"Jeg synes faktisk, at der er mange, der er blevet gode til at fordybe sig. Og sådan også fordi, at de ved, at der kommer til at ligge noget arbejde bagefter med lydfortællinger, så synes jeg faktisk, at der er blevet mange af dem, der er gode til at fokusere, og det der med sådan lige at kunne synke hen og lade sig overgive til, at så er det bare dét det handler om"* (bilag 3).

L bruger i citatet eksplicit begrebet 'fordybelse', men benytter sig ydermere af udtryk som 'fokusere', 'synke hen' og 'overgive sig til', hvilke i denne forbindelse kan forstås som

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

synonymer herfor. Hvis æstetisk fordybelse kan føre til æstetisk erkendelse, sådan som Brodersen hævder, kan det da på baggrund af L's iagttagelser påstås, at lydfortællingen kan mediere potentiel æstetisk erkendelse gennem dens invitation til fordybelse. Ifølge L ligger fordybelsen dog ikke alene i selve lydfortællingen, men i lige så høj grad i didaktiseringen af denne. Hun peger i citatet på vigtigheden af efterarbejdet, da dette ifølge hende er med til at forbedre elevernes fordybelse. Hvis L har ret sin i antagelse, bliver det imidlertid relevant at spørge, hvorvidt denne i så fald skyldes interesse for lytteoplevelsen - og dermed kan mediere æstetisk erkendelse - eller om den skyldes en motivation for at være velforberedt til de senere opgaver, hvorfor eleverne kan se en nytteværdi i at fordybe sig før disse.

En anden udtalelse af L omhandlende fordybelse har fokus på elevernes reception:

L: *“Så den der oplevelse med at få noget serveret, og at der er blevet lagt effekter ind på. Og at der er blevet... altså der er blevet gjort noget ud af det, det har jeg helt sikkert et indtryk af, at de bliver fanget af. Altså det er lidt ligesom selvfølgelig at se en film, men man skal bare være på en anden måde lidt mere fokuseret... end med en film”* (bilag 3).

L sammenholder i citatet lydfortællingen med filmen og vurderer i den forbindelse, at lytteren i sin reception skal være *mere* fokuseret end beskueren; en iagttagelse, der ligger i tråd med Svendsens, som peger på, at lytteren er *særlig* aktiv i sin reception, hvorfor lytterens imaginationsevne bliver vigtig (Svendsen, 2015). Hvis vi holder fast i begrebet *fokuseret* som et udtryk for fordybelse, kan det også ud fra dette citat forstås, at lydfortællingen i L's optik inviterer til fordybelse, måske endda i særlig grad, og dermed potentiel æstetisk erkendelse.

4.3.3 “En aktiv lytter (...) det kan jeg se på dem, at de er blevet”

Set i forhold til ovenstående pointerer L ligeledes, hvordan eleverne har samme adgang til fordybelse og i det hele taget til deres møde med lydfortællingen:

L: (...) *Altså dem der har svært ved at være med på lige fod, det tror jeg virkelig har betydet noget for dem, at ‘ej det kan vi godt være med til, vi kan sagtens på samme præmisser som alle de andre’”* (bilag 3).

Når L fremhæver, at alle elever kan være med på samme præmisser, hentyder hun til, at ingen bremses af afkodningsvanskeligheder, når de lytter. Hvis eleverne på denne måde menes at

have lige adgang til lydfortællingen, kan det påstås, at de også vil have lige vilkår for at opnå æstetisk erkendelse, men en sådan påstand bør imidlertid udfordres. Selvom eleverne ikke bremses af eventuelle afkodningsvanskeligheder i mødet med lydfortællingen, er der angiveligt stor niveauforskel i deres lytteforståelse, hvis ikke de i deres tidligere skoleliv har mødt eksplicit undervisning i lytning og lyttestrategier (Skov, 2018). På den ene side kan det i dette lys ikke påstås, at eleverne nødvendigvis har lige vilkår i deres møde med lydfortællingen, men på den anden side kan det samtidig ikke afvises, at der er potentiale herfor.

Det er på baggrund af sådant perspektiv interessant, når L to gange fremhæver, hvordan hun vurderer eleverne til at være blevet *aktive lyttere* gennem forløbet:

L: “(...) *det der med at være en aktiv lytter, det synes jeg.. det kan jeg se på dem, at de er blevet (...)*” (bilag 3).

L peger i citatet på, hvordan lydfortællingsforløbet, ud over at have præsenteret og indført eleverne i genren, også har haft den transfereffekt, at de er blevet aktive lyttere; dette selvom den eksplicite undervisning i selve lytteaktiviteten har været begrænset. En sådan antagelse er interessant, idet der i så fald opstår et gensidigt forhold mellem lydfortællingen og elevernes lyttekompetence: eleverne må være lyttekompetente for at kunne åbne lydfortællingen op i deres møde med denne, alt imens eleverne gennem dette møde forbedrer deres lyttekompetence.

4.3.4 Opsamling

I denne sidste del af analysen forstås det på baggrund af et afsluttende kvalitativt interview med dansklærer L, hvordan lydfortællingens mediering af æstetisk erkendelse ikke skyldes individuel interesse for en given undergenre, men nærmere oplevelsen i sig selv, også selvom denne er af ubehagelig karakter. Igen fremhæves det, hvordan lydfortællingen inviterer til fordybelse, selvom det er uklart, om dette skyldes oplevelsen i sig selv eller det efterfølgende faglige arbejde hermed. Analysen efterlader os endvidere med en række nye spørgsmål i forhold til elevernes lyttekompetence og dennes betydning for, hvorvidt lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse.

5. Det vurderende plan

I følgende afsnit vil vi på baggrund af projektets teoretiske ståsted og analysens resultater vurdere og diskutere, hvad det kræver af eleverne, hvis de skal opnå æstetisk erkendelse i deres møde med lydfortællingen, samt hvorfor dette kan blive betydningsfuldt i andre sammenhænge. Dette gøres dels for at anfægte projektets problemformulering dels for at pege på, hvordan lydfortællingen kan berettiges i folkeskolen.

5.1 Hvorfor lydfortællingen fordrer lyttekompetence

Man kan på baggrund af projektets teoretiske og empiriske data argumentere for, at lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse; men én ting er at analysere, *hvorvidt* dette overhovedet kan lade sig gøre, en anden er at vurdere, *hvordan* det kan lade sig gøre. Det bliver i den forbindelse centralt at se nærmere på, hvad der skal til, for at eleverne bliver i stand til at åbne lydfortællingen op, idet en potentiel æstetisk erkendelse hos den enkelte er afhængig heraf. Formår eleverne ikke at åbne lydfortællingen op, er denne ganske simpelt ikke i stand til at mediere hverken æstetisk oplevelse eller erkendelse.

5.1.1 Lytning på skoleskemaet – eller mangel på samme

I projektets teoretiske ståsted redegøres for Vandsøs forståelse af evnen til 'at lytte', som værende en bevidst og kulturelt tillært aktivitet (Vandsø, 2018). I det lys kan det påstås, at der ligger en vigtighed i at arbejde eksplicit med lytteundervisning i folkeskolen for derved at sikre eleverne gode og lige vilkår i deres møde med lyd og lytteaktiviteter. Det bliver med andre ord både muligt og relevant at fremme elevernes lyttekompetence, når denne forstås som bevidst og kulturelt tillært. I forhold til analysens påstand kan det med henvisning til Vandsøs forståelse bekræftes, at der gennem eksplicit lytteundervisning ligger et potentiale i at skabe lige vilkår for eleverne i deres møde med lydfortællingen som en vej til æstetisk erkendelse. Svensk klasserumsforskning viser imidlertid, at lytning er den aktivitet, der får mindst opmærksomhed i undervisningen (Adelmann, 2002) og det på trods af, at eleverne bruger omkring 50% af deres skoletid på at lytte (Skov, 2018). Selvom den omtalte forskning er svensk, er der os bekendt ikke noget, der tyder på, at billedet skulle være et andet i Danmark. Den manglende opmærksomhed afspejles ligeledes i mængden af forskning, hvor lytning heller ikke har haft samme position som læsning og læseundervisning (Skov, 2018).

Dette er formentligt også grunden til, at der ikke findes en defineret lyttedidaktik med tilhørende didaktisk sprog, som kan vejlede lærere og fremme en eksplicit lytteundervisning i folkeskolen (Adelmann, 2012). Med denne viden bliver det åbenlyst, at det føromtalt æstetiske erkendelsespotentiale, der ligger i lydfortællingen (hvis der samtidig undervises eksplicit i lytning), ikke på nuværende tidspunkt udnyttes i folkeskolen. Når eleverne møder lydfortællingen første gang, afhænger mødets udfald på nuværende tidspunkt af, i hvilken grad de i hjemmet er blevet præsenteret for lyd og det at lytte, hvorfor de ikke er ligestillede i dette møde.

5.1.2 Lyttekompetence som forudsætning for æstetisk erkendelse

Selvom lytning ikke får megen opmærksomhed i hverken undervisning eller forskning, skyldes det ifølge lydforsker og ph.d. Birgitte Stougaard Pedersen ikke, at opøvelse af lyttekompetence er lettere tilgængelig for elever end eksempelvis læsekompetence. Pedersen hævder derimod, at det kræver en lige så høj grad af koncentration at lytte til en længere lydfortælling som at læse en papirbog (Pedersen, 2019). For nogle elever kan det “(...) faktisk også være en øvelse at skulle lytte koncentreret til en fortælling og at skulle styre sine tanker til at forblive i lytningens rum” (Pedersen, 2019, p. 14). Henkel deler Pedersens overbevisning og peger ydermere på, at det i projektet DLB bliver tydeligt, hvordan de elever, der var øvede i at lytte, også var dem, der havde en god lytteforståelse (bilag 4).

Når man taler om lyttekompetence, indebærer en sådan dels lytteforståelse og dels, at eleverne kan overvåge og regulere egen lytning, hvilket betyder, at de kan forholde sig aktivt og metabevist til føromtalt forståelse (Skov, 2018). Denne opfattelse af lyttekompetencebegrebet er hentet fra læseområdet. Ifølge lektor Lene Illum Skov kan konsekvensen af manglende lyttekompetence i værste fald blive, at eleven lytter passivt (Skov, 2018). Det er ud fra en sådan antagelse, at lyttekompetence bliver særligt interessant for dette projekt. Hvis eleverne ikke formår at lytte aktivt og ikke er i besiddelse af tilstrækkelig lytteforståelse, vil de ikke være i stand til at åbne lydfortællingen og dermed angiveligt heller ikke opnå hverken æstetisk oplevelse eller erkendelse. Skal man uddybe perspektivet, er det nærliggende at vende tilbage til Brudholms citat om forholdet mellem indre forestillingsbilleder og æstetisk oplevelse med fokus på det understregede: “Gode læsere reagerer ofte på det de læser ved at danne indre forestillingsbilleder af det læste. En sådan billeddannelse er dels en vigtig side af den æstetiske oplevelse af teksten (...) og spiller således en væsentlig rolle i forståelsesprocessen” (Brudholm, 2011, p. 65, egen

understregning). Det er værd at fæstne sig ved, at Brudholm i citatet gengiver *gode* læsers læseproces og dermed implicit påpeger, at *mindre gode* læsere *ikke* gennemgår samme proces i deres læsning. På den måde forstår vi ved citatet, at svage læsere angiveligt er begrænsede i deres dannelse af indre forestillingsbilleder, hvorfor de potentielt ikke vil få samme æstetiske oplevelse og måske en reduceret forståelse af teksten. Når vi overfører citatets udsagn til en lyttesammenhæng, er det med til at understrege, hvordan en elev bør være i besiddelse af lyttekompetence i sit møde med lydfortællingen for på den måde at blive i stand til at danne indre forestillingsbilleder.

Det kan på baggrund af ovenstående udledes, at lyttekompetence bliver afgørende, hvis eleverne skal være i stand til at åbne lydfortællingen op og dermed ydermere opnå æstetisk erkendelse. Dog kan det tilsyneladende diskuteres, hvorvidt lytteforståelsen skal gå forud for arbejdet med lydfortællingen, eller om arbejdet med lydfortællingen skal være et led i elevernes opøvelse af lyttekompetence. Som nævnt i analysen opstår der på baggrund af lærer L's iagttagelser et gensidigt forhold mellem lydfortællingen og elevernes lyttekompetence. Det er den enkelte læreres sigte med undervisningen, der afgør, hvorvidt eleverne skal være lyttekompetente *inden* deres møde med lydfortællingen eller blive det *gennem* deres møde med lydfortællingen. Har man som mål at tilbyde eleverne en æstetisk oplevelse, som det er tilfældet for nærværende projekt, er det nødvendigt, at de på forhånd er i besiddelse af en vis grad af lytteforståelse gennem kendskab til lyttestrategier, lytetræning og viden om lyd og lydens betydning. Det betyder selvsagt ikke, at eleverne allerede skal være lyttekompetente, men de bør i lyset af ovenstående betragtninger være på vej dertil, hvis lydfortællingen skal kunne mediere æstetisk erkendelse.

5.2 Lydfortællingens eksistensberettigelse

Når vi i foregående afsnit påstår, at lydfortællingens mediering af æstetisk erkendelse fordrer lyttekompetence, er det samtidig vores overbevisning, at den lyttekompetente elev i sit møde med lydfortællingen kan blive betydningsfuld i andre sammenhænge; det værende dannelse hos eleven selv samt i et bredere samfundsperspektiv.

5.2.1 At åbne eleven for lydfortællingen og lydfortællingen for eleven

“Den refleksive dannelsesproces og den æstetiske oplevelse (eller erfaring) er gensidigt forbundne størrelser, som det knap giver mening at omtale hver for sig” (Balling, 2009, s. 6.). Sådan formulerer Balling det, når hun sætter ord på dannelsens forbindelse til den

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

æstetiske erkendelse; men hvorfor er disse gensidige, og kan lydfortællingen være nøgle til dannelse?

I projektets teoretiske ståsted gør vi kort rede for Klafkis dannelsestanke om den gensidige åbning. Tanken om, at dannelsen har en dobbeltbetydning, når den: *“har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser (...)”* (Klafki, 1983, p. 62). Vurderer vi på baggrund af dette projekts empiriske analyse at kunne se tegn på æstetisk erkendelse hos eleverne, kan vi, via den indsigt, erfaring og oplevelse, som erkendelse indebærer, argumentere for, at mødet med lydfortællingen understøtter en kategorial dannelse (Klafki, 1983), hvorfor lydfortællingens berettigelse i dette dannelsens perspektiv bliver tydelig. Vi påstår imidlertid ikke, at eleverne ved lydfortællingen opnår mere end en hverdagslig æstetisk oplevelse i henhold til Hansen (Hansen, 2020), og derfor forholder vi os samtidig kritiske over for i *hvilken* grad, lydfortællingen understøtter elevernes æstetiske dannelse. Man kan ydermere skeptisk spørge, om en æstetisk oplevelse med rette kan forsvares som en del af dannelsen, hvis denne medieres af et medie, der forfører og manipulerer modtageren gennem brug af forskellige virkemidler og dermed fratager modtageren sin integritet. Nogle vil mene, at netop dette gør sig gældende for mange af de hverdagslige æstetiske oplevelser, der tilbydes os gennem både film- og radiomediet, herunder også lydfortællingen. Hertil vil et naturligt modargument i tråd med Klafki dog være, at dannelsespotentialiet altid vil være tilstedeværende i mødet med det værdifulde, der er i stand til at oplyse og ændre individet, uanset hvad end dette så måtte være (Stokholm, 2016).

Projektets vurdering er, uanset kvalificeret dannelsespotentialer eller ej, at lydfortællingen kan bidrage til elevernes muligheder for at erkende æstetisk (Brodersen, 2017, p. 107) og derfor har sin eksistensberettigelse i folkeskolens danskfag. Foruden vores påstand om, at lydfortællingen er en æstetisk oplevelse i sig selv, viser det sig i den empiriske analyse, at oplevelsen i nogen grad rodfæster sig som æstetisk erkendelse og dermed tilbyder noget til Hansens påstand om at *“mennesker har brug for æstetiske oplevelser og udtryk som kilde til erkendelse”* (Hansen, 2020, p. 95). Dette ser vi for eksempel, når eleverne lang tid efter at have lyttet til en given lydfortælling fortæller om de følelser og stemninger, de gennemlevede i lyttesituationen og stadig kan fremkalde sig. Dette tolkes som tegn på, at lydfortællingen har sat spor i dem og har medieret æstetisk erkendelse.

5.2.2 Lyd(dannelse) i et samfundsperspektiv

Anslår vi, at lyd- og podcastmediet vil følge sammen stigning i popularitet de kommende år, som vi beskriver indledningsvist at den har gjort hidtil, vil vi i dette projekt samtidigt påstå, at det på et større samfundsniveau i høj grad bliver aktuelt at forholde sig kritiske til lyd.

Med filosof Jean-Jacques Rousseaus forståelse af dannelse, kan man også i lydsammenhæng påstå at målet "*er (gennem negativitet) at gøre barnet selvvirksomt*" (Rousseau, 1762/1998, p. 32). Kaster vi et kritisk blik på folkeskolens Fælles Mål i danskfaget (uvm., 2019), kan man, som tidligere anfægtet, diskutere, hvorvidt eleverne på nuværende tidspunkt bliver lyd-selvvirksomme, -refleksive og -kritiske nok. Fælles Mål vejleder til, at eleverne på mange måder må dannes til kritiske tænkere, når der analyseres artikler, blogs, reklamer og på anden vis modtages inputs fra medieverdenen, mens et isoleret fokus på lyd er fraværende. Med disse påstande kan man problematisere, om det har direkte konsekvenser for elevernes dannelse og samfundsforståelse, hvis vi ikke retter større fokus mod lyddannelsen ved eksempelvis at indskrive målrettede lydkompetencemål i danskfagets Fælles Mål. Med andre ord, hvad bliver så konsekvensen ved at lydmediet på den ene side har fået sin renæssance, hvis vi på den anden side ikke eksplicit underviser børn og unge i lyddannelse? Som Pedersen udlægger det kan lyd ofte være "*sådan noget, der 'glider ned', uden at vi lægger mærke til det, og som vi derfor glemmer at være kritiske i forhold til*" (Pedersen, 2019, p. 13). Spørgsmålet er, om vi *tør* lade dette ske?

Camilla Mehlsen, forfatter til udgivelsen *Teknologiens testpiloter* (2016), påstår, at de traditionelle dannelsesspørgsmål i høj grad i dag er reaktualiseret via den digitale virkelighed, som medierne skaber. I den forståelse handler dannelse ikke om at besidde tekniske færdigheder men snarere om forståelse og aktiv stillingtagen gennem digital dannelse. Denne dannelse handler for Mehlsen stadig om "*at være et ordentligt menneske, bidrage til fællesskabet og forholde sig kritisk og analytisk til verden*" (Mehlsen 2016 p. 130). Eleverne skal ifølge Mehlsen ikke kun møde dannelsen gennem holdninger og værdier – de skal konfrontere den. Ind i dette bidrager den digitale dannelse i lyd ifølge Henkel til at "*(...) åbne for nye universer for elever (...). Det kan være en adgang til at få oplevelser og viden. Ja, opleve sjove ting, men også udvide horisonten og høre fortællinger om at være menneske andre steder i verden*" (bilag 4). Mener vi på baggrund af dette projekt, at kunne se, at lydfortællingen i danskfaget kan mediere en æstetisk erkendelse hos eleverne, kan denne måske være et springbræt til at understøtte lyddannelsen – eller mangel på samme. For når man som Balling antager, at "*Den æstetiske oplevelse og den refleksive proces ikke alene*

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

handler om objektet, men angår mødet mellem subjekt og objekt” (Balling, 2009, p. 6), bør vi så ikke udnytte dette møde mellem eleven og lydfortællingen til at åbne op for lyddannelsen? Selvom det fremgår af flere undersøgelser, at undergenren lydfortællinger ikke er blandt de mest streamede podcast (Kulturministeriet, 2019), kan disse måske bruges som en æstetisk ‘åbner’ til lyduniverset og en vej til at gøre eleverne mere lyttekompetente i det generelle møde med lyd. Som Henkel udtrykker det:

A: *“(…) det er jo også vigtigt på den måde at de [eleverne] også lærer om lyden som modalitet og hvad lyd kan, og også hvordan lyd kan forføre os, når vi, altså i mange andre former, når man ser film eller reklamer osv. så man ligesom får fokus på både at recipere og percipere lyd, og (...) bliver klogere på hvad lyd egentlig kan. Og (...) lige præcis lydfortællinger har et andet potentiale også i at starte ud med at arbejde mere med rum og fornemmelser og følelser, sanser og ligesom åbne teksten op fra en sansemæssig side”* (bilag 4).

Mens Cage udtrykker, hvordan vi er ‘nedsunkne’ i lyd og derfor i høj grad påvirket af denne (Vandsø, 2018), pointerer Pedersen, hvordan lyd alligevel ofte træder i baggrunden og *“har en tendens til at stå i skyggen af det visuelle”* (Pedersen, 2019, p. 10). Hun giver udtryk for, hvordan vi helt konkret i det danske sprog mangler en oversættelse for det engelske sociologiske fænomen *Sound Studies*, som er en kritisk tilgang til studiet af lydens kulturelle betydning (Pedersen, 2019). Endvidere peger Pedersen på, at lyden, grundet dennes kulturelle forankring, er foranderlig, og at vores omgang med lyd derfor kan påvirkes, hvis vi ændrer den måde, vi taler om den: *“Vi kan godt ændre vores opfattelse af lyd, når vi beskæftiger os med den, og diskurser om lyd er i høj grad historisk foranderlige”* (Pedersen, 2019, p. 10). Sat på spidsen kan et fokus på lyd i danskfaget, måske gennem arbejdet med lydfortællingen, i lyset af denne udlægning ikke blot gøre os mere kritiske overfor lyd, men også øge en generel samfundsmæssig bevidsthed og fokus på lydens påvirkning og dermed væsentligheden i lyddannelsen.

6. Konklusion

Podcasten, og herunder lydfortællingen, har vundet indpas i det danske samfund, hvorfor denne synes oplagt at inddrage i undervisningen i folkeskolen. Egne erfaringer peger imidlertid i retning af, at en sådan inddragelse i et bredt omfang ikke er tilfældet på nuværende tidspunkt, hvilket vi ærgres over. Denne ærgrelse udspringer af personlige erfaringer med lydfortællingen, som et medie, der inviterer dens lyttere til oplevelser af æstetisk karakter og rum for fordybelse. Ud fra en sådan opfattelse har vi i nærværende projekt ønsket at undersøge, hvilket æstetisk potentiale lydfortællingen *egentlig* rummer, og hvorledes denne derigennem kan berettiges i folkeskolen. Velvidende at denne undersøgelse er baseret på den kvalitative fænomenologiske tilgang, der således gør projektet til et udsnit af virkeligheden og derfor ikke *hele* virkeligheden, synes vi i nogen grad at kunne påvise, hvordan lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse.

Projektets besvarelse af problemformuleringen er todelt, idet denne dels besvares teoretisk og dels empirisk, for slutteligt at anvende resultaterne fra de to dele til at vurdere og diskutere, hvori lydfortællingens eksistensberettigelse i folkeskolen ligger. Konklusionen følger projektets struktur ved at præsentere de resultater og erfaringer, som undersøgelsen har indfanget i samme rækkefølge.

Når det i afsnittet 3. *Teoretisk ståsted* undersøges, hvordan lydfortællingen kan siges at mediere æstetisk erkendelse, bliver særligt Alexander Gottlieb Baumgarten forståelse af æstetisk og erkendelse afgørende. Baumgarten forstår ved æstetik en fuldkommenhed i sansernes erkendelse, som er båret af følelse, fornemmelse og anelse. Når lydens særegne karakter, herunder også lydfortællingens, i særlig grad ligger i dennes evne til at fremkalde følelser og indre forestillingsbilleder hos lytteren, kan lydfortællingen i lyset af Baumgarten siges at opfylde forudsætning for, at æstetisk erkendelse kan finde sted. Samtidig bliver dannelsen af indre forestillingsbilleder væsentlig, når Hans-George Gadamer påpeger det essentielle for æstetik, nemlig at 'beskueren' er *medspiller* i æstetikens spil, hvilket lytteren også kan siges at være gennem sin billeddannelse.

I analysen indkredses et empirisk baseret svar på, hvorvidt lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse på baggrund af observationer og kvalitative interviews. I observationerne er der lagt vægt på, hvilken adfærd observatøren ser hos eleverne som værende tegn på, at de gennemlever en æstetisk oplevelse i deres møde med lydfortællingen. I forhold til de i analysen opstillede lyttekriterier, *ro* og *reaktion*, træder det frem, at eleverne

ved at udvise overvejende ro under lytningen og ved at reagere (for eksempel grine, når dette er oplagt), er aktivt lyttende og dermed også åbne for den æstetiske oplevelse og fordybelse, som lydfortællingen tilbyder dem. Den følgende analyse af tre kvalitative interviews af en fokusgruppe på fem elever, kommer tilmed med belæg for, at lydfortællingen kan mediere ikke bare æstetisk oplevelse og fordybelse men også erkendelse. Eleverne peger både eks- og implicit på hvordan særligt deres dannelse af indre forestillingsbilleder og derigennem følelsesmæssige indlevelse er en afgørende faktor for, at de oplevelser, de tilbydes af lydfortællingen, medierer den udvidelsesproces, der er at forstå ved æstetisk erkendelse. Det afsluttende kvalitative interview med dansklærer L understøtter dels de delkonklusioner, der hentes fra analysens to foregående afsnit, og åbner dels op for en række nye spørgsmål. Særligt relevant er spørgsmålet om, hvad det kræves af eleverne at åbne lydfortællingen op, idet et sådant perspektiv er en forudsætning for at tale om, hvordan lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse.

Spørgsmålet bliver udgangspunkt for den første del af vurderingen, hvor det sluttes, at en besiddelse af lyttekompetence er afgørende for den enkelte elev, hvis denne skal være i stand til at åbne lydfortællingen op. Herefter følger en vurdering med den påstand, at lydfortællingen rummer et særligt dannelsepotentialer qua dens anlæg for at mediere æstetisk erkendelse blandt andet gennem Wolfgang Klafkis teori om den gensidige åbning. Slutteligt diskuteres det, hvorvidt det kan være problematisk ikke at inddrage lyd, herunder lydfortællingen, i danskundervisningen på lige fod med andre modaliteter i takt med, at interessen for dette medie er stigende i samfundet, og der dermed er brug for en kritisk stillingtagen og dannelse hertil.

I forlængelse af projektets resultater, det værende de teoretisk såvel som de empirisk funderede, bliver det nærliggende at undres over, hvorvidt lydfortællingen, grundet dens forskelligartede egenskaber, dybest set *bør* være en integreret del af danskfaget? Kan man overhovedet forsvare ikke at inddrage denne og en medfølgende lyddannelse i folkeskolen?

7. Perspektivering

Mens vi har undersøgt, hvordan lydfortællingen kan mediere æstetisk erkendelse hos eleven og diskuteret dens eksistensberettigelse i folkeskolens danskfag, har vi endnu ikke omtalt den generelle holdning blandt dansklærere til lydfortællingens potentialer i undervisningssammenhæng. Som det belyses i projektets indledning, er lydfortællingen og arbejdet med

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

lyd aktuelt, men søger vi efter nyere teori og lærebøger, som beskæftiger sig med lyd og lydfortællingen i undervisningssammenhæng, er resultatet begrænset. Dette efterlader os med spørgsmålet om, hvorfor stigende interesse inden for emnet ikke matcher praksis? I 2017 udgav lærebogsforfatter Trine May, i samarbejde med sønnerne Frederik og Jonatan May, undervisningsmidlet *Lydfortællinger* (2017). Et undervisningsmiddel der, på daværende tidspunkt som det eneste på nyere læremiddel på markedet, beskæftigede sig med lydfortællingen og vandt stort indpas hos lærere i udskolingen, hvilket medførte, at det senere i 2019 blev nomineret til undervisningsmiddelprisen (uvm., 2019). Man kan undre sig over, at læremidlet på en og samme tid fik stor anerkendelse og alligevel forblev ene på markedet. Hertil kommer et lignende paradoks; når Undervisningsministeriet nominerer *Lydfortællinger* til undervisningsmiddelprisen, må det antages, at ministeriet finder materialets stofområde relevant og aktuelt for folkeskolen, alt imens ministeriet ikke lader til at koncentrere sig bemærkelsesværdigt om hverken lydfortællingen eller lyd i Fælles Mål eller fagbeskrivelsen for danskfaget.

Siden læremidlet *Lydfortællinger* har flere digitale platforme udviklet lignende lydfortællingsforløb, senest Radiodrama.dk med audiowalken *Lilith* (Lundsgaard & Aagaard, 2020). Nogle platforme har, udover et fokus på lydfortællingen i sig selv og en rammesætning af denne, ydermere et fokus på, hvorledes lydfortællingen kan integreres i folkeskolens afgangsprøve, da denne fordrer inddragelse af flere modaliteter. Selvom et overblik over lydfortællingens brug i folkeskolen er baggrund for en helt ny og omfattende undersøgelse, er det vores generelle indtryk, at lydfortællingen, med baggrund i disse få undervisningsforløb, ikke har vundet samme indpas i klasseværelserne, som den har i danskernes hverdag. En mulig grund dertil møder vi ud fra egne erfaringer blandt flere dansklærere og derimellem L: *“Nogle gange (...) kan det godt være lettere med en tekst”* (bilag 3) og samtidig, er det *“virkelig mange gange, at teknikken (...) driller”* (bilag 3). Dette virker ærgerligt i forhold til L’s egentlige opfattelse af lydfortællingens potentiale: *“Jeg ser en kvalitet i (...), at der er noget, der adskiller sig fra al den tekst, man egentlig læser til daglig (...) det sådan virker lidt mere let for nogle elever at gå i gang med (...)”* og *“(...) dem der har svært ved at være med på lige fod, det tror jeg virkelig har betydet noget for dem”* (bilag 3). Man kan i denne forbindelse spørge, om eleven på grund af dansklærerens skepsis eller bekymring ved mediet går glip af lydfortællingens dannelses- og erkendelsespotentiale? Og om/hvordan man i så fald kan ændre dette?

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Afslutningsvist er det i lyset af nærværende projekt væsentligt at problematisere, hvad de eksisterende undervisningsmaterialer om lydfortællingen tilbyder eleven. I eksemplet hos Trine May, som på diverse læringsplatforme, ser vi en tendens til, at lydfortællingen fungerer som genstand for analyse, idet elevens mål er at udvikle færdigheder med henblik på genrekendskab. Med dette projekt ønsker vi imidlertid at bidrage til at nuancere synet på lydfortællingen i lyset af dens potentiale som æstetisk oplevelse og kilde til æstetisk erkendelse, så lydfortællingen i undervisningssammenhæng ikke kun forstås som middel – men som mål i sig selv.

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

8. Litteratur

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola). <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6400/adelmann.pdf;jsessionid=807590964640AE638ACA82712D51D65A?sequence=1>
- Adelmann, K. (2012). The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry Vol. 3(4)*, 513–534. http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15340/108978_the_art_of_eduinq_vol3_no4_dec12_513-534.pdf;jsessionid=26C88AED5E21247F5FF8C26308F7B39F?sequence=2
- Balling, G. (2009). *Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange* [Ph.d.-afhandling]. Videnskultur og vidensmedier på Danmarks Biblioteksskole.
- Baumgarten, A. G. (1750/2012). Fra æstetikken. I: Andersen, J. E. (Red.), *Sansning og erkendelse: æstetikhistoriske grundtekster fra Baumgarten til Kant* (p. 27-65). Aarhus Universitetsforlag.
- Bendix, M., & Jacobsen, K. Ø. (1999). Del 2: Værktøjskassen. I: *Billeder i øret - en lærebog om lydfortællinger* (p. 16-49). Dansk lærerforeningen.
- Brandt, T. (producer, vært) & Zachariassen, M. (tilrettelægger). (2017, 21. sep.). Kat ud over alle grænser [Podcastepisode]. I: *Radiofortællinger*. DR P1. <https://www.dr.dk/radio/p1/radiofortaellinger/radiofortaellinger-2017-09-21>
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). Fænomenologi og hermeneutik. I: *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (p. 79-105). Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009a). Transskription af interview. I: *Interview: Introduktion til et håndværk* (p. 199-210). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009b). Interviewvariationer. I: *Interview: Introduktion til et håndværk* (p. 163-181). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: *Kvalitative metoder: En grundbog* (p. 29-54). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). 1. del: Begrebsliggørelse af forskningsinterviewet. I: *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (p. 43-144). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2017). At lære gennem æstetisk virksomhed. *KvaN*, (107), 102-114.
- Brodersen, P. (2020a). Æstetik og kategorial dannelse. I: Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (Red.), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (p. 123-155). Hans Reitzels Forlag.

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Brodersen, P. (2020b). Æstetik og virkelyst. I: Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (Red.), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (p. 123-155). Hans Reitzels Forlag.

Brudholm, M. (2011). Hvad er læseforståelse? I: *Læseforståelse: hvorfor og hvordan* (p. 33-65). Akademisk Forlag.

Brügger, N. (2015). Hvad er webradio? Fra digital radio til webradio. I: Jensen, E. G., Kreutzfeldt, J., Mivhelsen, M., & Svendsen E. (Red.), *Radioverden* (p. 229-242). Aarhus universitetsforlag.

Damsgaard, H. L. (2006). Hvordan observerer vi? I: *Med åbne øjne: Observation og håndtering af problemadfærd* (p. 247-263). Hans Reitzel Forlag.

DR (u.å.). *Radiofortællinger*. <https://www.dr.dk/radio/p1/radiofortaellinger>

Ebbensgaard, A. H. B. (2008). *Æstetisk læring: skabelse i dialogens mellemrum*. SDU. https://www.sdu.dk/-/media/files/om_sdu/institutter/ikv/formidling/gymnasiep%C3%A6dagogik/gymnasiepaedagogik/aestetisk.pdf?la=da&hash=4BA49CCA8462DD393CE71EAC05E4781592BBDBB0

Folkeskoleloven (2020). Lovbekendtgørelse nr. 823. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.

Gadamer, H. (1986/2007). Kunstværkets ontologi og dens hermeneutiske betydning. I: *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (p. 101-162). Academica.

Hansen, T. I. (2020). Æstetik og fordybelse. I: Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T., (Red.), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (p. 85-119). Hans Reitzels Forlag.

Henkel, A. Q. & Nissen, A. B. (2019). *Digitale læseoplevelser i biblioteksrummet*. Kommunernes Forening for Pædagogiske læringscentre. VIA University College.

Johansen, M. B. (2018). Æstetik og pædagogik: og forholdet mellem dem. I: Johansen, M. B. (Red.), *Æstetik og pædagogik* (p. 7-22). Akademisk Forlag.

Jørgensen, D. (2015). Den æstetiske tilgang. I: Mortensen, C. B., & Therkelsen, L., *Religionslærerens Håndbog* (p. 235-246). Eksistensen.

Jørgensen, D. (2018). Hvad er æstetik? I: Johansen, M. B. (Red.), *Æstetik og pædagogik* (p. 23-38). Akademisk Forlag.

Jørgensen, P. S., & Reinecker, L. (2008). Empiri i opgaven. I: *Den gode opgave: Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (p. 255-265). Samfundslitteratur.

Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag.

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Kulturministeriet (2019). *Mediernes udvikling i Danmark*.

https://mediernesudvikling.slks.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/medier/Mediernes_udvikling/2019/Kort_nyt/Podcast/Kort_Nyt_-_Podcast.pdf

Lundsgaard, K. (optagelse), & Aagaard, M. (manuskript og redigering) (2020, 18. maj.). *Lilith: en audiowalk i en kirke nær dig* [Podcastepisode].
<https://www.radiodrama.dk/lilith>.

Løber, L., & Svendsen, S. (2018). Undersøgelsesmetoder. I: *Det gyldne overblik – akademisk opgaveskrivning på en time* (p. 44-28). Hans Reitzels Forlag.

May, T., May, F., & May, J. (2017). *Lydfortællinger*. Dansk lærerforeningens forlag.

Mehlsen, C. (2016). *Teknologiens testpiloter*. Forlaget Mindspace.

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Forskningsmæssige positioner og traditioner. I: *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.

Olling, A. (2016). Lydfortællingen er tilbage i de unges ører. *Dansk Noter*, (3), 38-41.

Paahus, M. (2014). Hermeneutik. I: Collin, F. & Køppe, S. (Red.), *Humanistisk videnskabsteori*. Lindhardt og Ringhof.

Palle, D., & Arnbjörn, T. (2019). *Podcastbogen*. Ajour.

Pedersen, A.S. (2019). Lydforskning på tværs. I: Henkel, A. Q., & Nissen, A., *Digitale læseoplevelser i biblioteksrummet*. Kommunernes Forening for Pædagogiske læringscentre, 10-14.

Pjengaard, S. (2019). Hvordan demonstrerer du kritisk refleksion inden konklusionen. I: Boding, J., Mølgaard, N., & Pjengaard, S., *Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (p. 107-117). Hans Reitzels Forlag.

Rousseau, J. J. (1762/1998), *Emile eller om opdragelsen* I: Liberg, U. (Red.), *Pædagogiske tænkere – et tekstudvalg* (p.15-42). Gyldendal

Shusterman, R. (2012). Back to the future: Aesthetics Today. I: *The Nordic Journal of Aesthetics*, no. 43 (p.104–124).

Skov, L. I. (2018). At lytte for at lære: et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. I: *Viden om literacy nummer, 2018(23)*, 64-69. Nationalt videnscenter for læsning.

Stokholm, B. D. (2016). Hvad er dannelse? I: Barret, I. T., Jellesen, M. P., & Stokholm, B. D. (Red.), *Bestand og bevægelse - religionsundervisning og religionspædagogik* (p. 13-20). Eksistensen.

At åbne elevernes ører for lydfortællingen
Bachelorprojekt – 02/06/2020

Helle Birkedal Videbæk (238128)
Josefine Køhrsen (238151)

Svendsen, E. (2015). Radio - lyden af fællesskab og intimitet. I: Lauridsen, S. P., & Svendsen, E. (Red.), *Medieanalyse* (p. 197-222). Samfundslitteratur.

Third Ear (u.å.). *Arkiv*. <http://thirdear.dk/arkivet/>

Third Ear (2016). *Kvinden Med Den Tunge Kuffert* [Podcastserie]. Third Ear. <http://thirdear.dk/arkiv/kmdtk1/>

Third Ear (2019). *Worms skat* [Podcastserie]. Third Ear. <https://wormsskat.dk/>

Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Fælles Mål*. emu. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Dansk.pdf>

Undervisningsministeriet (2019). *Nominerede til undervisningsmiddelprisen 2019*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/mar/190308-nominerede-til-undervisningsmiddelprisen-2019>

Vandsø, A. (2018) *Lyd: Tænkepause 57*. Aarhus universitet.