

# Fremmer æstetiske oplevelser læringsglemsel?

(Do aesthetic experiences further unconscious learning?)

Navn	Studienr.
Nina Lunding Henriksen	
Finn Sander	
Vi erklærer herved, at projektet er udfærdiget uden uretmæssig hjælp, jf. eksamensbekendtgørelse (BEK nr. 1500 af 02/12/2016 - paragraf 20, stk. 6.)	

<b>UC Lillebælt</b>	Læreruddannelsen på Fyn
<b>Professionsbachelorprojekt</b>	Afl. 1. maj 2019
<b>Vejleder</b>	Lotte Holk Hansen

<b>Individuel eksamen:</b>		(Hvis ja, sæt kryds her)
<b>Gruppeeksamen:</b>	x	(Hvis Ja, sæt kryds her)

<b>Antal anslag</b> (1 normalside = 2600 anslag: tegn, mellemrum, fodnoter, tabeller m.m):	88.018
---	--------

<b>Accepterer at projektet kan bruges til undervisning, dog anonymt:</b>	x	JA	(Sæt kryds)
		NEJ	(Sæt kryds)

# Abstract

En undersøgelse af hvorvidt æstetiske oplevelser i undervisningen kan skabe læringsglemsel hos elever og dermed bidrage til motiveret deltagelse og fordybelse. Dette udforskes gennem den metodiske tilgang prøvehandling, hvorefter den indsamlede data bearbejdes på et teoretiske grundlag. Herunder Lene Tanggaards begreb læringsglemsel, Peter Brodersens afklaring af æstetiske oplevelser, Stuart Brown, Helle Skovbjerg Karoff og Jørn Martin Steenholds teorier omkring leg, samt Dorte Ågaards perspektiver på motivation. Der konkluderes afslutningsvist, at analysens resultater viser en sammenhæng mellem æstetiske oplevelser og læringsglemsel. Og at en undervisning med disse elementer inkluderet, fremmer motivation for elevers deltagelse og fordybelse.

# Indhold

<b>1. Er vores uddannelse baseret på en løgn?</b>	5
1.1 Problemformulering	6
<b>2. Læsevejledning</b>	6
<b>3. Begrebsafklaring</b>	8
3.1 Æstetik og den æstetiske oplevelse	8
3.2 Læring og læringsglemsel	9
3.3 Leg	9
3.4 Motivation	10
<b>4. Metodologiske overvejelser</b>	11
4.1 Videnskabsteoretiske overvejelser	11
4.2 Forskningsetiske overvejelser	11
4.3 Empirisk og analytisk grundlag	12
4.3.1 Prøvehandling	12
4.3.1.1 De 4 virksomhedsformer	12
4.3.1.2 Indsamling af empiri samt databehandling	13
<b>5. Empiri</b>	14
5.1 Undervisningsforløb	14
5.2 Didaktisk nærbillede	15
5.2.1 Fase 1: Oplevelsen	16
5.2.2 Fase 4 og 5: Skuespil og filmede produkt	16
5.2.2.1 Udkast til endeligt videoklip af Gruppe 1	16
5.2.2.2 Endeligt videoklip af Gruppe 2	17
<b>6. Analyse</b>	18
6.1 Analysestrategi	18
6.2 Æstetiske oplevelser	18
6.3 Leg	22
6.3.1 Leg som stemningspraksis	22
6.3.2 Rammer for leg	24
6.3.3. Playful Learning	26
6.4 Motivation	29
6.4.1 Selvbestemmelsesteorien	30
6.4.2 Indre og ydre motivation	31
6.4.3 Mestringsforventninger	32
6.4.4 Flowteorien	33
<b>7. Diskussion</b>	34
7.1 Opsamling og vurdering af analysepunkter	34

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatternes tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

7.2 Teori- og metodekritik	36
7.2.1 Socialkonstruktivismens paradoks	36
7.2.2 Fænomenologiske og hermeneutiske	37
7.2.3 Prøvehandling	37
7.2.4 Dataindsamling	37
<b>8. Handleperspektiver</b>	<b>39</b>
8.1 Æstetiske læreprocesser	40
<b>9. Konklusion</b>	<b>41</b>
<b>10. Perspektivering</b>	<b>42</b>
<b>11. Referenceliste</b>	<b>43</b>
<b>12. Bilag</b>	<b>46</b>
Bilag 1: Transskribering af undervisning	47
Fokus 1:	47
Fokus 2:	49
Fokus 3:	54
Bilag 2: Elevbesvarelse 1	58
Bilag 3: Elevbesvarelse 2	58
Bilag 4: Elevbesvarelse 3	59
Bilag 5: Elevbesvarelse 4	59
Bilag 6: Elevbesvarelse 5	60

# 1. Er vores uddannelse baseret på en løgn?

Efter forelæsningen "*Målstyring af folkeskolen og læreruddannelsen Hvor kommer det fra, og hvordan kommer vi det til livs?*" af PhD Keld Skovmand, 26. april 2018, ved UCL (UCL Bibliotek, 2019) stod vi som studerende tilbage med kun et års studie ud af fire år, og en følelse af at være blevet ført bag lyset. Ifølge hans påstande var hele vores uddannelse og Folkeskolens teoretiske grundlag baseret på citatfusk. Hvortil han ytrede, at læringsmålstyret undervisning kun fandtes i Danmark og var en forvridning af den forskningskilde, som Undervisningsministeriet bandt sine definitioner og begreber op på. Ifølge Skovmand eksisterer læringsmålstyret undervisning ikke som begreb i den internationale forskningslitteratur, og teoretikeren John Hattie har aldrig skrevet om læringsmålstyret undervisning (Olsen, 2016).

Vi forsøger ikke at fremlægge, at samtlige af de tanker, der ligger bag læringsmålstyret undervisning, anses som ukvalificerede, men blot at denne ideologi ikke skal gennemsyre undervisning i dets helhed. Det er endvidere i forbindelse med dette opbrud af læringsmålstyret undervisning og afskaffelsen af obligatoriske færdigheds- og vidensmål (Undervisningsministeriet, 2018), at flere teoretikere i forlængelse heraf, er begyndt at reflektere over den danske Folkeskoles tilstand, rolle og fremtid.

Uddannelsessystemet er kammet over i målstyring og evaluering, så elever bruger flere kræfter på at tænke over deres egen læring end rent faktisk at lære noget, erklærer professor i pædagogisk psykologi Lene Tanggaard, som er aktuel med debatbogen "*Læringsglemsel*" (Mikkelsen, 2018)

Lene Tanggaard er en af disse teoretikere, hvis læringsfilosofi vi særligt har bidt mærke i. Med hendes begreb læringsglemsel, hævder hun, at vi lærer bedst, såfremt vi ikke koncentrerer os om at lære. Læringsglemsel handler således om både at give slip og at lade noget slippe ud, for at gøre plads til noget andet (Tangaard, 2018, s. 180).

Ifølge Tanggaard er begrebet læring blevet misbrugt og forvandlet til et hegemonisk begreb, som gøres til skolens kerneopgave sammen med trivsel. Hun anser ikke læring som ensidig og målbar, men tværtimod som en livsnødvendig menneskelig proces. Med begrebet læringsglemsel intenderer hun at bryde læringsbegrebets udbyttefikserede diskurs og skabe rum for, at det også kan være okay, at glemme alt om at lære. (Tangaard, 2018, s. 182-183)

Når vi tænker tilbage på egne oplevelser af fordybelse og interesse fra vores egen undervisning i folkeskolen så er det den slags oplevelser, der har gjort mest indtryk på os, og som vi stadig den dag i dag husker. Oplevelser fra lærere, der har trukket os med i skoven og sluppet os løs for at udforske det alsidige dyre- og planteliv. Eller historiske temauger om middelalderen, hvori vi har skulle lære om menneskers hverdag, ved at indtage deres plads; ved selv at sy tøj, forme redskaber i smedjen og samle spiselige danske planter i naturen. Det er disse sanselige oplevelser, som vi husker at have haft komplet fordybelse i og hvor bevidstheden om en læringssituation ikke har været tilstedeværende. Disse erfaringer havde ikke tilladt selvsamme indlevelse, hvis vi skulle have stoppet op undervejs, for at realisere, reflektere og følge op på læringsmål. Det er ydermere disse minder, der har udløst den forundring, som ligger til grund for vores undersøgelse. Hvori vi vil undersøge, hvorvidt sanselige oplevelser har indflydelse på tilstanden af læringsglemsel.

## 1.1 Problemformulering

Hvordan kan æstetiske oplevelser i undervisning skabe læringsglemsel hos elever og dermed bidrage til motiveret deltagelse og fordybelse?

## 2. Læsevejledning

Dette afsnit vil kort skitsere de enkelte afsnits indhold i bachelorprojektet:

OBS! Parenteser [(se ...)] fungerer som links og vil ved tryk føre læseren direkte til det omtalte didaktiske nærbillede, undervisningsforløb eller bilag.

I **indledning** åbner vi op for vores forundringer, inspiration, samt kritiske blik som begrundelse for emnets aktualitet og relevans for vores kommende lærergerning. Herigennem beskrives problemfeltet og den problemstilling, der særligt har vakt vores interesse.

**Problemformuleringen** har som følge deraf, afsæt i den indledningsvise problemstilling.

Den efterfølgende **begrebsafklaring** af begreberne *æstetik* og *den æstetiske oplevelse, læring og læringsglemsel*, *leg* samt *motivation* har til formål at gøre rede for de, i problemformuleringen, anvendte begreber og begreber, som har særlig relevans i udarbejdelsen af vores undersøgelse.

I afsnittet **Metodologiske overvejelser** redegør vi for vores videnskabsteoretiske overvejelser, forskningsetiske overvejelser samt det empiriske og analytiske grundlag. Med andre ord indsnævrer vi formålet med projektet samt udlægger, hvilke valg vi har truffet i forbindelse med projektet og den tilhørende undervisning. Følgeligt redegør vi også for tilrettelæggelsen og udførelsen af vores undervisning.

Efterfulgt af dette præsenteres vores **Empiri**, herunder en beskrivelse af det udarbejdede og afviklede undervisningsforløb samt de didaktiske nærbilleder, genererede ud fra observationer samt den filmede og afviklede undervisning.

Empirien analyseres i afsnittet **Analyse** under overskrifterne *Æstetiske oplevelser*, *Leg* samt *Motivation* med et indledende afsnit omhandlende vores *Analysestrategi*.

Under overskriften *Leg* behandles bl.a. begreberne *Leg som Stemningspraksis*, *Rammer for Leg* og *Playful learning*.

Under overskriften *Motivation* behandles bl.a. begreberne *Selvbestemmelsesteorien*, *Indre og Ydre motivation*, *Mestringsforventninger* og *Flowteorien*.

Analysen afsluttes med en **Diskussion** herunder et afsnit omhandlende teori- og metodekritik af blandt andet vores videnskabsteoretiske valg og vores empiriindsamlingsmetode, der har til formål vurdere generaliserbarheden, reliabiliteten og validiteten af vores projekt.

Tilligemed behandles, med afsæt i analysen, mulige **Handlingsperspektiver** for læreren, i forhold til hvordan æstetiske oplevelser i undervisning kan skabe læringsglemsel hos elever og dermed bidrage til motiveret deltagelse og fordybelse.

Hele projektet opsummeres afslutningsvis i en **Konklusion**, hvor problemformuleringen besvares ud fra de resultater og analytiske pointer, vi er nået frem til gennem arbejdet med dette bachelorprojekt.

Hele projektet rundes af med en **Perspektivering**.

## 3. Begrebsafklaring

Her vælger vi at skildre udførlige afklaringer af især begreberne æstetik, læring og leg. Dette anser vi som relevant for at undgå fejltolkninger, da der blandt disse begreber hersker varierende forståelser hos fagfolk.

### 3.1 Æstetik og den æstetiske oplevelse

Den æstetiske oplevelse kan ikke udredes, uden først at definere begrebet æstetik. Begrebet æstetik kommer fra det tyske *Ästhetik* dannet i 1700-tallet, oprindeligt af det græske *aisthetikos*, som vedrører det at føle og fornemme. Æstetikbegrebets essens i historisk forståelse lå således i, at æstetikken ligestilles med et nyt erfaringsområde, som ikke munder ud i rationel kontrollerbar viden, men derimod omhandler vores følsomhed over for tingenes individuelle fremtræden (Æstetik, 2017). Med afsæt heri udmønter samtidens forståelse af æstetikbegrebet, som ifølge Peter Brodersen omfavnes af 3 separate områder (Brodersen, et al., 2015, s. 29-31).

Først og fremmest er æstetik et selvstændigt fagområde inden for filosofien, som behandler kunsten og det skønne som erfaringsområde. Dernæst er æstetikken et særligt perspektiv, også betegnet som *sensitiv erkendelse*, hvilket indbefatter en særlig måde at opleve, erfare, kommunikere og erkende på. Afslutningsvist kan æstetikken komme til udtryk gennem oplevelsen af genstande og udtryk, såsom musik eller kunst, og værdsættelsen af disse for deres skønhedsmæssige værdi. (Brodersen, et al., 2015, s. 29-31).

I vores undersøgelse vil vi især behandle æstetikken andet område, det som særligt behandler erkendelse gennem sansning, fornemmelse og følelse. Denne erkendelse man via æstetikken oplever som beskrives på lige fod med og som kontrast til den begrebslige erkendelse. Dette begrundes ved at den æstetiske erkendelsesform ikke er bundet af regler og logik, men derimod tager afsæt i bedømmelser ud fra sanserne og fantasien. Derudover beskriver Peter Brodersen æstetikken kvalitet gennem dette citat "... æstetik giver mennesker adgang til at opdage noget andet om virkeligheden, end den almindelige foretagsomhed i hverdagen muliggør." (Brodersen, et al., 2015, s. 29-32)

Når vi benytter os af begrebet æstetisk oplevelse, menes derfor de sanselige oplevelser, som danner afsæt og grobund til den æstetiske erkendelse.

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).



## 3.2 Læring og læringsglemsel

Denne *sensitive erkendelse*, fra æstetikens andet område, som indbefatter en særlig måde at opleve, erfare, kommunikere og erkende på, deler flere begreber med Brodersen & Gissels (2015, s. 200) definition af læring.

Inspireret af Dewey, Hermansen og Jerlang definerer vi [Brodersen og Gissel] læring som relativt varige forandringer i kundskaber og færdigheder, i følelsesmæssige reaktioner og i holdningsmæssige indstillinger. Forandringer, der er baseret på oplevelser, erfaringer og forståelse, og som har ledt frem til erkendelse og/eller praktisk kompetence ... . (Brodersen & Gissel, 2015, s. 200).

Udover at istemme os denne definition, anser vi også læring som noget, der altid skabes gennem social interaktion. Læring sker, når man gør sig erfaringer i verden. Både i skolen og udenfor. Læring er ikke en drivkraft eller et mål i sig selv. Det er en nødvendig betingelse for at kunne være til som menneske og man kan ikke styre læring, som man styrer et samleband. Lene Tangaard (2018, s. 16-24) mener, at vi skal tilbage til en grundlæggende opfattelse af læring, som noget der sker. Læring er ikke primært et udbytte. Hvis man dog ikke er af den overbevisning henleder Tangaard til læringsglemsel. Vi lærer bedst, når vi glemmer, at vi er i færd med at lære. Når vi gerne vil kontrollere læring, begynder vi at tale om læringsmål og strategier, men hvis nu læring sker bag om ryggen på os og hele tiden, så må vi acceptere, "at vi reelt lærer i 'al slags vejr', både i klarhed og i tåge" (Tangaard, 2018, s. 27).

Begrebet læringsglemsel går derfor, i og for sig, ud på at acceptere læreprocesser, selv når der ikke indlæres det, der var hensigten. Læringsglemsel handler således om, at sætte formål før læring i sig selv. Læringsglemselsbegrebet skal derfor opløses i praksis og ikke stille sig i vejen med krav om, at være synligt, eksplicit, reflekteret og måleligt. (Tangaard, 2018, s. 16-150)

## 3.3 Leg

I vores søgen efter legens kendetegn er vi stødt på adskillige definitioner eller rettere manglen heraf. Blandt teoretikere og forskere hersker ensartede opfattelser af legen. Imens nogen synes den er svær at definere, anser andre den som helt undefinerbar.

Som Stuart Brown i bogen Leg fremviser "Selvom jeg har studeret leg i flere årtier, har jeg længe vægret mig mod at give en endelig definition af leg, fordi legen er så mangeartet."

(2012, s. 27) og Jørn Martin Steenhold i bogen *Legens kendetegn* tydeliggør "Der siges så meget om, hvad leg er. Dog findes der ingen endegyldig definition på leg." (2015, s. 19). Det er med udgangspunkt i denne problematik, at vi har valgt, at udrede vores egen afgrænsning på begrebet leg.

Vores afgrænsning af begrebet Leg tager udgangspunkt i forskning og studier af Stuart Brown (2012), Helle Skovbjerg Karoff (2013) og Jørn Martin Steenhold (2015). Afgrænsningen er baseret, på en sammenligning af udsagn om legens egenskaber og kendetegn, med fokus på en fælles enighed blandt disse.

Legen er en selvforglemmende sanseoplevelse. Den er en præverbal og førbevidst sindsstemning, hvori man åbner op for sanserne, for nysgerrigheden over for noget eller nogen der fanger ens komplette opmærksomhed. Legen er umiddelbart formålsløs, i den forstand at legen udføres for legens skyld, for selve euforien bag udførelsen og som kur mod kedsomheden. Dermed ikke sagt, at legen ikke kan opfylde et formål, tværtimod bidrager legen til læring, til at opnå viden og skabe forståelse om omverdenen og det der er legens genstand. Herudover sidder legen i os som en iboende naturlig tiltrækningskraft, en drift efter at opleve, sanse og eksperimentere. Legen er en tilstand, som den legende ikke vil have til at stoppe, idet den rummer alt fra overraskelse, forventning og forståelse, til nydelse, styrke og sindsro.

I forhold til problemformuleringen, er det vores hensigt at undersøge, hvorledes æstetiske oplevelser kan skabe læringsglemsel. Ud fra vores udredelse af begreberne leg og læringsglemsel er det vores opfattelse, at legen deler adskillige af de samme karakteristika. Der er med den begrundelse, at vi vil benytte os af begrebet leg, som analyseredskab til at identificere læringsglemsel i undervisningen.

### 3.4 Motivation

Motiverende deltagelse og fordybelse har mange facetter samt indgangsvinkler. I dette projekt anser vi motivation, som værende et teoretisk begreb, der kan beskrive årsagen til individers adfærd og handlinger, deres indre drivkraft, med afsæt i følelser og forestillinger om en selv og omverdenen. Motivation værende en psykologisk proces, som har betydning for, hvorledes man engagerer sig for en opgave og hvilken vedholdenhed og styrke man udviser. Derudover

er den ikke en uforanderlig fastlagt størrelse, men tværtimod en situationsbestemt dynamisk tilstand, påvirket af den momentane sindstilstand. (Ågård, 2016, s. 15-16)

Når vi i vores problemformulering vælger at benytte ordene motiveret deltagelse og fordybelse, er det med den bevidste hensigt, at afgrænse vores fokus specifikt på årsagsforklaringerne bag elevernes deltagelse og fordybelse i de tilrettelagte aktiviteter til undervisningen.

## 4. Metodologiske overvejelser

### 4.1 Videnskabsteoretiske overvejelser

I dette projekt vælger vi, at gøre brug af et moderat socialkonstruktivistisk læringssyn. Dette moderat socialkonstruktivistisk læringssyn er ført over til de teorier og analysemetoder, vi har valgt at gøre brug af, samt undervisningen der er udført. Dette er gjort med en bevidsthed om, at man som lærer ikke udelukkende kan have et moderat socialkonstruktivistisk læringssyn. Dette kan medføre en ensidig og uvarieret undervisning. (Helmke, 2013, s. 75).

“Analysen indebærer altid, at man vælger at fokusere på noget - og at overse noget andet. Man kan aldrig analysere alt i en situation.” (Bjørndal, 2003, s. 128)

Vi påtager os med andre ord et specifikt syn, med den hensigt at kunne specificere og konkretisere den kommende undersøgelse- og analyseproces.

For at præcisere påtager vi os et moderat socialkonstruktivistisk læringssyn med en fænomenologiske hermeneutisk analytisk tilgang (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42-48). Undersøgelsens fremgangsmåde er induktiv, da vi ud fra empirien udarbejder en hypotese, over de problematikker der er i forbindelse med det afviklede undervisningsforløb, transskription af videooptagelser og de didaktiske nærbillede (Brinkkjær & Høyen, 2013).

### 4.2 Forskningsetiske overvejelser

Al data til dette projekt er indhentet med mundtligt samtykke fra institutionen jf. persondataforordningen (University College Lillebaelt, 2019).

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

Alle personer og institutioner som optræder i dette projekt (se [Didaktiske nærbilleder](#) og [Bilag 1](#)), er blevet anonymiseret og optræder derfor ved andet navn.

Vi har i arbejdet med dette projekt valgt ikke at fokusere specifikt på én elev, men blot fokusere på flere elever, efter vores optik, interessante handlinger.

## 4.3 Empirisk og analytisk grundlag

### 4.3.1 Prøvehandling

Vi har i dette projekt valgt at gøre brug af metoden *Prøvehandling*, som handler om at udvikle en eksisterende eller ny praksis, uden fra start at have udførlige og anvisende manualer, for at se om det virker i den aktuelle sammenhæng. Prøvehandling hører altså hjemme i en eksperimenterende og praksisnær innovationsproces, og kan som i dette projekt, tage afsæt i en påtrængende problemstilling, oplevet i praksis. Prøvehandling kan dermed bidrage til at opnå hurtig og praksisnær erfaring med nye tilgange, som man ikke kender effekten af. Det er let at prøvehandle på trods af, at det kræver forarbejde, faglig indsigt og vision for det, man vil og skal. Det er netop denne lethed, dog ikke ment som nemt eller enkelt, der adskiller metoden fra mange andre og gør den attraktiv. (Duvald, Jensen, & Astrup, 2015a; Duvald, Jensen, & Astrup, 2015b)



Figur 1: Generelle struktur for prøvehandling. (Duvald & Kirkegaard, 2014, s. 56)

#### 4.3.1.1 De 4 virksomhedsformer

I undervisningsforløbet er de 4 virksomhedsformer af Brodersen, Hansen & Ziehe (2015) brugt som model til at didaktisere undervisningen ud fra.

Vi har anvendt denne model, fordi vi er af den overbevisning, at den skaber rum for det æstetiske virksomhedsområde samt det håndværksmæssige, da vi har en hypotese om disse, som værende fremmede for æstetiske oplevelser.

Den æstetiske virksomhedsform beskæftiger sig med en sanselig bearbejdning af indhold, imens den håndværksmæssige virksomhedsforms funktion er individuel træningen til at støtte

op om samme bearbejdningsproces. Den analytiske virksomhedsforms formål er derimod en begrebslig refleksion og forståelse af indholdet som den kommunikative virksomhedsform yderligere støtter op om gennem udtrykkelsen af disse tanker. En vekselvirkning mellem disse virksomhedsformer sikrer en højere grad af varieret og alsidig undervisning med arbejdet af specifikt indhold. (Brodersen, et al., 2015, s. 83-84)

#### 4.3.1.2 Indsamling af empiri samt databehandling

I dette projekt gør vi brug af indsamlede empiri, fra græsk *empeiria* 'erfaring'. Det er gjort med bevidstheden om, at vores valg af anvendte fagbegreber samt den videnskabsteoretiske tilgang harmonerer med empiriindsamling, da empiriindsamling er en metode, der anvender erfaringer og iagttagelser som grundlag for videnskabelig erkendelse. Ifølge empirisme opnås al viden om virkeligheden gennem sanserne. Således benægtes det, at man kan opnå viden om virkeligheden ved udelukkende at anvende fornuften. (Empiri, u.å. & Empiri, 2017)

Den indsamlede empiri til dette projekt, er foretaget ud fra kvalitative indsamlingsmetoder, herunder blandt andet videooptagelser fra fire vinkler, elevprodukter (se [Didaktiske nærbilleder](#)) samt skriftlig besvarelser af spørgeskemaer (se Bilag 2-6).

De kvalitative indsamlingsmetoder, hvis styrke ligger i det beskrivende og forklarende, kan vi i dette projekt især drage nytte af, da de giver mulighed for undersøge mange aspekter på samme tid, hvilket ydermere giver en mulighed for at undersøge mønstre og sammenhæng (Reimer & Sortkær, 2017, s. 138). Vi har i dette projekt valgt at bruge en spørgeskemaundersøgelse, med det fokus både at kunne indsamle skriftlig data men også for, at kunne starte en refleksion over undervisningens forløb. Denne refleksion ønskede vi udtrykt i en evaluerende samtalen (se [Bilag 1, fokus 3](#)).

Videooptagelser er valgt ud fra, at man i disse kan se meget mere end blot det verbale sprog, og at al kommunikation kan dermed kan komme i fokus (Jensen, 2015, s. 82). Videoerne af undervisningen er henholdsvis blevet behandlet ved kondensering til didaktiske nærbilleder (se [Didaktiske nærbilleder](#)) samt transskriptioner (Christensen, 2017) med 3 fokuspunkter (se [Bilag 1](#)).

De didaktiske nærbilleder, er blevet udarbejdet ud fra observationer, videooptagelser og transskriptioner (se [Bilag 1](#)) fra egen praksis skildres objektivt og er udformet således, at

indholdet er begrænset ud fra kriteriet om at belyse problemformuleringen. Det skal derfor tages in mente, at ikke samtlige af situationens detaljer er medinddraget.

Ligeledes er der i transskriptionerne 3 fokuspunkter, som har sit udgangspunkt i undervisningsforløbets fase 1 og 6:

- Fokus 1: Elevernes første indtræden/reaktion af klasserummets forandring
- Fokus 2: Taler eleverne engelsk og er de medproducenter i oplevelsen?
- Fokus 3: Elevernes svar ved evalueringen

Transskription af videoklip er en kompleks affære, fordi video ofte indeholder langt mere information, end man har brug for i form af sin multimodalitet (Christensen, 2017). I vores transskription har vi forholdt os til, hvilken form for kommunikation, der var relevant at forholde os til ift. dette projekt (se de ovenstående 3 fokuspunkter eller [Bilag 1](#)).

Kommunikationen er gengivet i tre kolonner; i form af en kolonne med videoernes tidspunkter, en med aktørernes handlinger og en med disse aktørers udtalelser.

## 5. Empiri

### 5.1 Undervisningsforløb

Omtalte undervisningsforløb er tilrettelagt med henblik på at indsamle empiri til dette Professionsbachelorprojekt. Vi vælger ikke at indsamle evidens for elevernes læring ud fra læringsmål eller evalueringer, da dette i sig selv modsiger teorien om læringsglemsel. Læringsglemselsbegrebet skal opløses i praksis og ikke stille sig i vejen med krav om at være synligt, eksplicit, reflekteret og måleligt. Vi kigger derimod på, hvorvidt der bliver skabt grobund for, at læring kan finde sted.

Undervisningsforløbet sætter fokus på hvordan en gammel engelsk tradition, som afternoon tea, stadig er en del af engelsk madkultur, samt hvordan manerer og opførsel fylder i madkultur. Emnet er valgt ud fra Formålsparagraffens §1 hvori der står, at folkeskolen skal give eleverne "... forståelse for andre lande og kulturer." (Folkeskolens formål, herefter kaldet: Formålsparagraffen, §1, stk. 1) samt ud fra det aspekt, at de fleste elever allerede har et stort ordforråd vedrørende mad og bordskik, hvilket giver dem gode forudsætninger for at få sat

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

deres engelskkompetencer yderligere i spil i forløbets aktiviteter. Dette håbes opnået i arbejdet med at forstå et konkret indhold, lave skuespil og i præsentationer, eleverne imellem.

Faseopdelingen ser overordnet ud som følgende:

Fase 1 - Æstetisk virksomhedsform: Hændelse/oplevelse i form af engelsk teselskab

Fase 2 - Analytisk virksomhedsform: Analyse af selve teselskabet

Fase 3 - Vidensindsamling: Stilladserende fase ift. den håndværksmæssige virksomhedsform

Fase 4 - Håndværksmæssig (færdighedsmæssig) virksomhedsform: Selvproduktion i form af skuespil/rollespil

Fase 5 - Kommunikativ virksomhedsform: Præsentation af produkt i form af videooptagelse af skuespil/rollespil

Fase 6 - Evaluering: Individuelt og grupper med evalueringsark, samt samtale på klassen ud fra evalueringsarkets spørgsmål

[Undervisningsplanen](#) kan lokaliseres via eksternt link, som ubeskåret beskrivelse og plan (Sander & Henriksen, 2019).

## 5.2 Didaktisk nærbilleder

De nedenstående illustrerede didaktiske nærbilleder stammer, som tidligere nævnt, fra en temadag, i faget engelsk, og er udført på en dansk folkeskole i 4. klasse. Tilstedeværende var 20 elever og 3 lærere, heraf to undervisende, af eleverne velkendte, lærerstuderende og en observerende klasselærer. Lektionen startede kl 8:15 mandag morgen, hvor de to lærerstuderende på forhånd havde rykket rundt og dækket op til teselskab i klasselokalet, imens klasselæreren havde samlet eleverne i tilstødende lokaler, for at bevare overraskelsesmomentet for den kommende oplevelse. De eneste informationer eleverne på forhånd havde modtaget var, de to lærerstuderendes ankomst, samt en hel dag med engelskundervisning.

De nedenstående didaktiske nærbilleder repræsenterer tre forskellige faser fra det udførte forløb, og er fra to separate tidspunkter af dagen.

### 5.2.1 Fase 1: Oplevelsen

Bordene i 4. klasse er rykket sammen til en lang bord-række, dækket til teselskab med hvid dug, tekopper, sandwicher, scones, kager, tilbehør i små glas og skåle, små mælkekander samt blomster og blomstrede servietter. I baggrunden afspilles en musikliste ved navn "*High Tea Party with High Tea Music: Best 3 hours of High Tea Music*". Solen skinner ind af vinduerne og mellem lamperne i loftet hænger dekorative flagguirlander.

Teselskabet igangsættes, hvor de to undervisende lærer, med jævne mellemrum, fortæller, hvordan man gebærder sig til et Engelsk teselskab. Se Bilag 1 for uddybning ([Bilag 1: Transskription af undervisning](#))

### 5.2.2 Fase 4 og 5: Skuespil og filmede produkt

4. klasse er i gang med at producere et skuespil, som de skal filme på deres iPads. Kriterierne er følgende; temaet er "afternoon tea etiquette" og rollerne skal fordeles, så mindst en skal være ekspert inden for britisk te etikette, imens mindst en anden skal være ubekendt med reglerne for opførsel og etikette.

#### 5.2.2.1 Udkast til endeligt videoklip af Gruppe 1

Tine sidder ved et bord, dækket med dug, te service, blomster og kager. Mathias og Eik dukker op fra under bordet og sætter sig på hver deres side af Tine.

Tine siger "Hello" og Eik svarer "Hello".

Tine og Eik vender ind mod hinanden, imens Mathias kigger fremad og kontinuerligt får tekoppen ud for ham, til at dreje rundt, så den klinger højlydt.

Tine siger "Today you must learn about tea manners." hvorefter Eik svarer "Give me, please some tea." Eik fniser kortvarigt, imens han fastholder blikket på Tine. Tine kigger ned i sit talepapir, imens hun smilende taler til Eik. Det talte bliver overdøvet af Mathias, som højlydt klirrer med sin tekop. Tine vender blikket imod Mathias og udbryder højt med et smilende ansigt "What are you doing! Stop it!"

Mathias fastholder blikket på sin kop og begynder at dreje og bevæge den endnu kraftigere.

Tine vender sig om mod Eik igen og smiler til ham. "Are you ready to drink some tea?" spørger hun Eik, som svarer smilende "Yes."



Med et bredt smil tager Tine tekanden og hælder forsigtigt te op i Eiks kop og derefter i sin egen. Eik retter på Tines kop og bryder ud i latter. Herefter drikker Eik af sin kop, imens Tine kigger ned i sit talepapir; "Now are you ready to eat cake?" hvorefter Eik svarer "Yes".

Mathias rejser sig op og rækker hurtigt hele sin krop ind over bordet og hen til kagerne. Tine når først at tage kagen, som hun med bredt smil placerer på Eiks og sin egen tallerken. Mathias står samtidig oprejst med åben mund og rynkede bryn, imens han kigger på de to andre, vifter hans arme omkring i store bevægelser.

Eik siger: "Man skal ikke spise kagerne! man skal ikke.. man skal ikke spise dem!"

Tine placerer nu en sandwich på Mathias's tallerken. Hun får øjenkontakt med Mathias, som nu sidder med åben mund og rynkede bryn, imens han kigger på hende, hvorefter hun bryder ud i latter. Mathias tager sandwichen op i hånden og kigger på den med store øjne og nedadvendte mundvige.

#### 5.2.2.2 Endeligt videoklip af Gruppe 2

*Cirka første 2 min af en omkring 5 minutters video.*

Tom sidder ved et rundt bord, der er dækket op til teselskab. Hjalte træder ind i rummet og sætter sig ved siden af Tom. Tom siger: "Ohh, here you are". Hjalte rækker ud efter maden i det han sætter sig ned. Herpå slår Tom Hjaltes hånd væk og siger: "Nope! We are at a English Tea Party". Hjalte spørger: " Why did you hit me?" hvortil Tom svarer: "You must not begin. Hjalte gør sig lille og kigger ned " yeah okay...". Tom siger: "You can begin with this thing" og tager en serviet op i hænderne, som han langsomt begynder at folde ud for at lægge den ned i hans skød, imens han forklarer videre "Just do this... and down to the legs. Hjalte efterligner og rækker straks efter kagerne igen, imens han udtaler "and now I can begin". "No" siger Tom, Hjalte kigger igen ned i gulvet. "You can take this", rækker ind over bordet og tager to scones, som han fordeler på tallerkenene. Han kigger på Hjalte og rækker fire fingre i vejret " So you take four pieces... four pieces." hvorefter de synkront begynder at brække deres scones fra hinanden med fingrene. Tom bliver imens ved med at fortælle " You'll take one piece, two piece, three piece and four piece", han ryster langsomt krummerne af fingrene.

Tom smører sin scone, hvorefter Hjalte simulerer at putte et stykke i munden. Tom fortsætter og tager selv en bid "You can now take it and.. mmmhhhhh!". Hjalte tager sin serviet op og tørrer sig om munden med store bevægelser. "No no no!" udbryder Tom, mens han vifter

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

med fingeren, "do like this!" han tager sin egen serviet frem, hvis ene hjørne han bruger til langsomt at tørre hver mundvig af med. ...

## 6. Analyse

### 6.1 Analysestrategi

Følgende analyseafsnit struktureres og fremlægges med henblik på, at påvise hvorledes æstetiske oplevelser bidrager til læringsglemsel og hvorledes dette har indflydelse på elevens deltagelse og fordybelse. Med udgangspunkt i denne intention har vi valgt, at opdele analysen ud fra en tematisk tilgang, med afsæt i begreberne *Æstetiske oplevelser*, *Leg* og *Motivation*. Først forsøges det afklaret, hvorledes undervisningen har bidraget til, at æstetiske oplevelser manifesteres hos eleverne ud fra Peter Brodersens model om forudsætninger for den æstetiske oplevelse (Brodersen, Hansen, & Ziehe, 2015), samt begreberne æstetisk smagsdom (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 31-39) og æstetisk genstand (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 31-39). Herefter opstilles hvorledes præmisser for leg har været tilstedeværende ud fra Helle Skovbjerg Karoff's teori om leg som stemningspraksis (Karoff, 2013). Herpå følger argumenter for tegn på, at leg har fundet sted, ud fra Stuart Browns rammer for leg (Browns, 2012, s. 30-32) og en forskningsundersøgelse af forskerholdet Project Zero (Mardell, et al., 2016), som i samarbejde med LEGO og Billund Kommune har udarbejdet modellen "Indicators of Playful Learning" (International School of Billund, (u.å)). Herudfra vil vi fremvise, hvorledes eleverne har udvist ydre observerbare tegn på leg, samt at de udtrykker den indre følelsesmæssige oplevelse, som legen indebærer. Afslutningsvist vil vi i analyseafsnittet fremføre, hvorledes undervisningen har medført motivation for deltagelse og fordybelse ud fra begreberne Selvbestemmelsesteorien, Indre og Ydre motivation, Mestringsforventninger og Flowteorien.

### 6.2 Æstetiske oplevelser

Det er vores hensigt i dette afsnit at afklare, hvorvidt præmisser for tilstedeværelsen af den æstetiske oplevelse har fundet sted og i hvilken grad eleverne har erfaret situationerne som æstetiske oplevelser.

Den æstetiske oplevelse er i sig selv kompleks og for at kunne afklare dens tilstedeværelse i undervisningen, i dens helhed, vil vi dele den op i dens begrebsliggjorte delelementer. Herunder vil vi fremføre begreberne; *naturlig indstilling* og *æstetisk indstilling*, *æstetisk smagsdom*, *æstetisk afbrydelse* og ikke mindst *æstetisk genstand* (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 31-39).

Først og fremmest perciperes en oplevelse som æstetisk på baggrund af individets æstetiske smagsdom. Den æstetiske smagsdom afgør, hvorvidt vi anser noget som eksempelvis smukt, harmonisk eller sågar vulgært. Smagsdommen påvirker ligeledes hvorfremt en oplevelse anses som intens eller fuldendt. Den er baseret på en fornemmelse for form og trangen til at foretrække en form frem for andre. (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 34-35)

Det er smagsdommen, der afgør, hvordan eleverne i undervisningen reagerer under mødet med den æstetiske genstand. En æstetisk genstand er et sanseligt objekt, det kan være et maleri, måden hvorpå lyset bryder gennem skyerne og reflekteres i havet eller noget helt tredje, som vækker en æstetisk respons. (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 31-32, 37-38)

Betragtes elevernes reaktioner i mødet med deres dekorerede klasseværelse, duften af hjemmebagte scones og friskbrygget Earl Grey te samt lyden af klassisk musik, er det tydeligt hvilken betydning smagsdommen bærer. Der er drengen, der bliver så overrasket, at han bliver paf og reagerer ved at holde sig for kinderne og åbner munden, der er udråb fra forskellige elever, som råber "Nej!", "Det er løgn!", "Ohhh my God!" og "iihhhhhhh!!!" (se [Bilag 1: fokus 1](#)). Ydermere er der to elever, der i det øjeblik de kommer ind i klassen, associerer borddækningen med et alter, i det de kommer ind i klassen "Det er jo et helt tilbedelses ...(uhørligt), Oommmm" ytrer den ene og vifter med armene, som om han tilbeder en gud, herpå råber den anden dreng: "I er guder!!!" (se [Bilag 1: fokus 1](#)).

Det er dog ikke alle elever, der med det samme bliver positivt overrasket eller nysgerrig. En af eleverne ytrer sig om første syn således: "Da jeg kom ind i klassen, tænkte jeg: Er det her min klasse. Men efter syntes jeg, det var mega fedt" (se [Bilag 3: elevbesvarelse 2](#)). I modsætning til de andre elever opfatter denne elev ikke de ændrede omgivelser ikke som umiddelbar spændende, men derimod som noget negativ.

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

Denne samtale med den æstetiske genstand kan dog ikke alene koges ned til blot bedømmelsen af den æstetiske genstand ud fra smagsdommen, det er en facetteret indre proces, der afgør, hvorvidt "samtalen" munder ud i en æstetisk oplevelse for individet. Denne proces illustrerer Peter Brodersen gennem modellen *Forudsætninger for den æstetiske oplevelse* (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 36-37)



Figur 2: Forudsætninger for den æstetiske oplevelse (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 37)

Modellen illustrerer hvorledes et individ som regel vil starte ud i den naturlige indstilling, hvor man fokuserer på at realisere og udføre helt praktiske gøremål (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 35-37). Heri er man rationel og problemløsende, og man betragter genstande ud fra deres funktionelle kvaliteter. I den æstetiske indstilling derimod, bliver man afbrudt af noget, der kræver en anderledes artet opmærksomhed, noget der skal betragtes ud fra dets egne iboende kvaliteter. Den æstetiske indstilling er spontan og umiddelbar, og som modellen skitserer, fordrer den en initierende emotion, en følelse der fanger ens opmærksomhed og retter denne mod en særlig betydningsmættet kilde, som kaldes *prægnanskilden*. Denne prægnanskilde vil yderligere medføre en æstetisk afbrydelse, som næste led i processen. Her vil den observerede genstand fremtræde på en ny måde, hvorpå den ses for dens associative følelsesvækkende værdi. Dette kan eksempelvis forstås ved, at man i den naturlige indstilling ikke vil være oplagt til at kunne begribe et maleris sammenspil af de tegn, farver, streger og symboler som danner den afbildede helhed (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 36).

Det er denne æstetiske afbrydelse, der yderligere muliggør den æstetiske indstilling, hvorved adskillige prægnanskilders samspil med hinanden øjensynliggøres. Striber, former og farvers samspil vil nu kunne betragtes i en betydningsdannende helhed, hvorved der dannes en æstetisk oplevelse. (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s. 35-37)

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

I den del af undervisningen som vi kalder for fase 1, Oplevelsen, ser vi hvordan elevernes naturlige indstilling brydes, i det eleverne åbner døren og ser klasseværelset fra dets nye side "Da jeg kom ind i klassen, tænkte jeg: Er det her min klasse. Men efter, syntes jeg det var mega fedt" (se [Bilag 3: elevbesvarelse 2](#)). Dette vidner om elevens proces fra initierende emotion til æstetisk oplevelse. Døren åbnes og klassen ser på ingen måde ud som den plejer. Det forventede billede brydes og skaber en initierende emotion af irritation og overraskelse. Dette har formodentligt provokeret eleven til at iagttage prægnskilden på ny vis, hvilket ydermere har resulteret i en æstetisk indstilling. Herudfra har eleven været i stand til at percipere prægnskilderne i deres helhed og derved skabt rum for den æstetiske oplevelse og indlevelsen i teselskabet. Hvilket formodes på baggrund af elevens skift fra irritation og overraskelse, til ytringen om, at det har været mega fedt, hvilket bekræfter følelsen af nydelse. Et andet tilfælde hvor en elev oplever initierende emotioner i mødet med prægnskilden, er i forbindelse med selve udførelsen af teselskabet (se [Bilag 1: fokus 2](#)). Elevens opmærksomhed rettes mod noget undefinerbart på bordet, hvorpå han spørger læreren hvad det er. Læreren svarer, at det er lemoncurd, hvilket er noget, man bruger til kagerne. Herpå begynder en af de andre drenge at le, fordi han forvekslede genstanden med honning. Eleven udviser i denne hændelse en initierende emotion af nysgerrighed, over for den undefinerbare prægnskilde, lemoncurd, som han hidtil ikke har stiftet bekendtskab med før og derfor har forvekslet med honning. Eleven engagerer sig derpå i en samtale med læreren, hvori han lever sig ind i rollen som gæst til teselskabet, her tales der blandt andet om teen og maden og eleven spørger ind til, hvordan lærerens dag har været. Det kan tolkes at eleven her udforsker selskabets præmisser, hvorved der etableres en betydningsdannelse af prægnskildernes sammenhæng. Denne æstetiske oplevelse medfører yderligere fordybelse og indlevelse hos eleven.

Det er nu blevet fremlagt, at eleverne på forskellig vis gennem undervisningen oplever initierende emotioner på baggrund af interaktionen med de æstetiske genstande. De skubbes ud i en potpourri af prægnskilder, som på samme tid vækker overraskelse og overvældelse, hvorved der henledes til de særligt indtryks givende betydninger. Dette virvar af sanseindtryk, fascinerer og tilskynder eleverne til formning af løsrevne kvaliteter og dermed betydningsdannelsen af den sammenhæng, som prægnskilderne agerer i og som på baggrund af en gestaltning af den æstetiske indstilling muliggøres.

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

Det kan herudfra således fastlægges dannelse af æstetiske oplevelser hos adskillige af de tilstedeværende elever.

## 6.3 Leg

I dette afsnit vil vi anskue, hvorledes eleverne i den beskrevne undervisning har udvist tegn på leg, med udgangspunkt i vores afgrænsning af legens kendetegn og kriterier samt teorier om, hvad der definerer leg og ikke leg

### 6.3.1 Leg som stemningspraksis

Som tidligere udredt, definerer vi leg som en præverbal og førbevidst sindsstemning, hvori man åbner op for sanser, for nysgerrigheden over for nogen eller nogen der fanger ens komplette opmærksomhed. Ifølge Helle Skovbjerg Karoff (2013, s. 12-14) er man i en særlig stemning, når man leger, *legestemningen*, hvori man er exceptionelt åben overfor, hvad der kan og skal ske, og håber i og med også på, at andre deler samme åbenhed. Yderligere vil man i denne stemning være fokuseret på øjeblikket og har kun for øje, at legen skal fortsætte, så længe som muligt. Dog, for at denne stemning kan manifestere sig, kræver det både *legemedier*, redskaber/legesager og omgivelser, der opfordrer til leg og *legepraksis*, hvilket beskriver enigheden om den bestemte handle måde i forbindelse legemedierne (Karoff, 2013, s. 12-14).

Legemedierne er de redskaber og artefakter materielle, såvel som immaterielle, som ifølge Helle Skovbjerg Karoff (2013, s. 31-21) skaber fundament for legens igangsættelse, liv og dermed selve legestemningen. Dermed sagt, er det de medier, der indbyder til situationer hvori legen kan opstå. Til brug af forløbets adskillige faser medbragte vi en variation af redskaber og objekter, hvis intention var at skulle skabe stemning og udgangspunkt for leg. Heriblandt var der; den særlige bordopstilling, fine duge, teservice, scones, servietter, te, mælk, citroner, sandwicher, små citrontærter m.m..

Af disse redskaber vil vi påvise, hvilke der reelt blev anvendt som legemedier af eleverne.

Eksempelvis ser vi i det didaktiske nærbillede *Udkast til endeligt videoklip af Gruppe 1*, en seance, der skildrer de tre elevers indlevende arbejde med udarbejdelsen af et skuespil. Mathias får tekoppen til at klirre højtlydt for at gøre opmærksom på hans rolle, som den uhøflige i selskabet. Tine serverer smilende te for hendes to gæster, samtidig med at hun

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

forklarer de betydningsfulde skikke. Alt imens Eik i latterfuldhed spiller med og bruger tekoppen til at drikke af. Afslutningsvist har vi en Mathias som med tydelig kropssprog signalerer utilfredshed, idet han ikke får lov til at tage kagerne, før han bliver opfordret til det. Kopperne, tekanden og kagerne spiller i dette scenarie en aktiv rolle i deres leg, i deres indlevelse i rollerne og i samspillet imellem dem. Det bliver her tydeligt at legemedierne agerer som udgangspunkt for etableringen af legestemningen. De smilende gensidige reaktioner i udførelsen af skuespillet signalerer en indbydelse til improvisation, til at være åben over for hinanden og til at fortsætte legen. Ydermere muliggøres dette af legepraksissen, det vil sige, det vil sige de indbyrdes indgåede præmisser omkring legen, som i dette tilfælde blandt andet er de aftalte roller og den fælles konsensus om, hvad legen skal udtrykke.

Ligeledes observerer vi i vores videooptagelser til første fase, som vi kalder *Oplevelsen* (se [Bilag 1](#)), hvordan de placerede objekter medierer til leg ud fra legepraksis og hvorledes legestemningen er gennemgående. I transskriptionen (se [Bilag 1, fokus 2](#)) portrætteres et tydeligt billede af elever, der ud fra lærerens eksemplificering af engelsk te kultur og skikke har skærpet deres opmærksomhed og udviser åbenhed for at agere under disse omstændigheder. Blandt andet skildres to piger, som smilende konverserer med hinanden, imens de tager små bider af deres sandwicher og hælder mælk i teen på korrekt vis. En helt tredje pige udviser indlevelse ved at tage sin serviet op til munden for forsigtigt at duppe den på læberne og derefter lægge den tilbage på skødet igen (se [Bilag 1, fokus 2](#)). Ydermere iagttager vi en dreng, som uopfordret spørger læreren på engelsk "How was your day?", imens han fokuseret rører i hans te uden at skrabe mod tekoppens kanter, hvorpå en samtale på engelsk initieres og føres videre til andre emner, såsom hvordan maden behager dem (se [Bilag 1, fokus 2](#)). Der iagttages en betydningsfuld relation imellem legemedierne, det vil sige servietterne, teen, tekopperne, bordopstillingen m.m., og legepraksissen, som i denne situation er de opførsels- og høflighedsregler, der hersker under teselskabet. Disse ligger alle sammen op til leg i fællesskab. Legepraksissen kan eksempelvis ikke opretholdes uden konversationspartnere og ligeledes lægger bordopstillingen og fordelingen af genstandene op til, at man har samtaleemner. Dette kommer i det nævnte eksempel til udtryk gennem en samtale om maden. Denne samtale er yderligere bevis på legestemningens tilsedeværelse. I legestemningen er man åben over for, hvor legen fører hen, og ikke mindst vil man have legen til at fortsætte. Drengen tager selv initiativ til samtalen for at se, hvor legen kan føre hen, samtidig med at han via hans handlinger, samtaleemnerne og udførelsen af korrekte skikke støtter op omkring legens fortsættelse.

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

### 6.3.2 Rammer for leg

Vi har tidligere med afsats i begreberne legesstemning, legespraksis og legemedier udredt, hvorvidt præmisser for leg er tilstedeværende. I dette perspektiv på legens tilstedeværelse vil vi præcisere de adskillige ydre tegn på leg, som kan observeres gennem handlingsmønstre og de indre tegn på leg, som kommer til udtryk gennem elevernes udsagn og som giver indblik i deres indre følelsesmæssige og sansemæssige oplevelse. I det legen er en sindsstemning, anser vi det som essentielt ikke kun at forlade os på elevens ydre tegn, men også på deres indre oplevelse.

Ifølge Stuart Browns (2012, s. 30-32) forståelse af Scott Eberles teori om legens rammer, gennemløber de fleste mennesker 6 emotionelle trin i deres legeproces. Her er det betydningsfuldt at påpege, at ikke alle trin/følelser opleves og gennemgås af alle individer i leg, men at de beskrevne trin oftest er genkendelige. Trinnene rummer følgende:

*Forventning:* Først er man nysgerrig og eventuelt en smule urolig for det, der skal til at ske.

*Overraskelse:* Så bliver man overrasket i mødet med det uventede, opdagelsen, en ny fornemmelse, en idé eller et perspektiv.

*Nydelse:* På baggrunde af overraskelsen følger en god indre fornemmelse af for eksempel glæde.

*Forståelse:* Dette giver så en ny viden eller indsigt og/eller nye idéer.

*Styrke:* Herudfra skaber konstruktive erfaringer og forståelse følelsen af indre styrke " ..., den kraft, man opnår, når man er kommet igennem en skræmmende oplevelse i god behold og med ny viden om, hvordan verden er indrettet." (Browns, 2012, s. 30).

*Ligevægt:* Afslutningsvist føles tilfredshed, balance og sindsro som reaktion på at have gennemgået processen. Man er nu i en tilstand, hvori man er mentalt oplagt til at opsøge ny kilde til forventning. (Browns, 2012, s. 30-32)



Med udgangspunkt i denne teori fremvises det hvorledes eleverne har oplevet leg. I evalueringsfasen (se [Bilag 1, fokus 3](#)) spørges eleverne, hvorvidt de på noget tidspunkt i undervisningen har været nysgerrige, herpå svarer en af eleverne "ja om morgenen". I samme evalueringsproces er der en elev, der i forbindelse med en samtale om, hvorvidt undervisningen har været sjov, ytrer "Jeg havde forventet, at det blev helt vildt kedeligt og at vi kun skulle sidde og lave sådan noget på papir hele dagen. Men det blev sjovt" (se [Bilag 1](#)). Disse postulater henviser til en indre uro og negativ forventning inden selve undervisningen påbegyndes.

Det næste trin i processen, som er overraskelse, kan påvises ud fra elevernes reaktioner ved første syn af opdækningen, pynten og kagerne (se [Bilag 1, fokus 1](#)). En af eleverne reagerer ved at kigge med åben mund og begge hænder på kinderne, en anden fægter hektisk med armene. I mellemtiden råber samtlige elever i munden på hinanden, "nej!", "Det er Løgn!", Ohhh my god!" "iihhhhhhhh!". Disse ydre påviselige tegn på overraskelse, som udtrykkes ved udråb, følges kort tid efter af det tredje trin i processen, nydelsen.

Dette trin i processen bliver udtrykt på forskellig vis, dog er den tydeligst observeret gennem elevernes smil under udførelsen af teselskabet (se [Bilag 1, fokus 2](#)), samt adskillige udsagn om at de har opfattet processen som sjov (se [Bilag 1, fokus 3](#)).

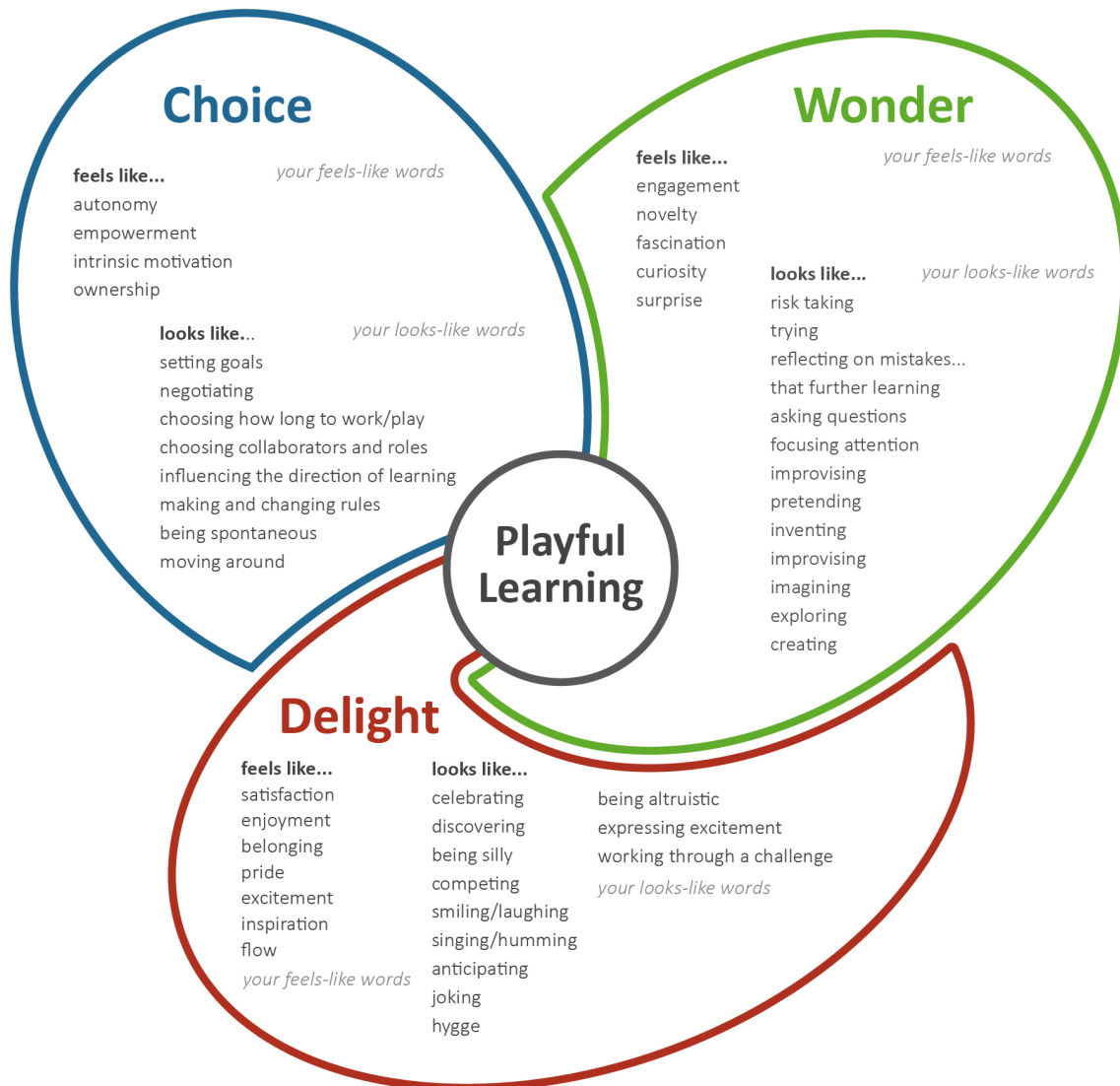
Trin 4, følelsen af forståelse, er i modsætning til de andre trin vanskelig at påvise, i det vores undersøgelsesfokus ikke har ligget heri. Det kan argumenteres for, at der udvises tegn på læring og dermed forståelse i efterfølgende Skuespilsfase. I det didaktiske nærbillede "4.2.2.2 Endeligt videoklip af Gruppe 2" er det tydeligt at eleverne har lyttet nøje efter under lærerens demonstrationer af britisk teetikette. I deres skuespil udføres og italesættes alt fra; hvordan man spiser sin scone korrekt, til hvordan man bruger servietter og hvordan man opfører sig korrekt under måltidet. Hvilket kræver en forståelse af det, som eleverne har arbejdet med forinden.

Hvorvidt forståelsen har ført videre til følelser af styrke og ligevægt hos eleverne, er vi dog uvisse om, i det vi ikke anser vores data som tilstrækkelig til at give entydig indsigt. Der kan midlertidigt argumenteres for, at der er stor sandsynlighed for, at elever har oplevet disse følelser, idet vi har kunnet påvise tegn på, at de første 4 følelsesmæssige trin er gennemlevet af elever. Hvorvidt samtlige elever gennemgår alle stadier, påvises ikke. Det eksemplificeres blot at elever befinder sig i forskellige stadier af leg.

### 6.3.3. Playful Learning

Forskningsartiklen *Towards a Pedagogy of Play*, som er udarbejdet af Project Zero i samarbejde med International School of Billund (ISB) og LEGO Fonden, har udarbejdet en undersøgelse omhandlende hvorledes og hvorfor leg bør integreres i undervisningen (Mardell, et al., 2016). Heri beskrives og anvendes begrebet *playful learning*. Playful eller playfulness rummer den sindstilstand eller stemning, som individet skal være i besiddelse af for at være oplagt til at muliggøre leg. Dette beskrives også som legens essens eller legens ånd, idet legen kun er leg, så længe at den opfattes således af deltagerne (Mardell et. al., 2016, s. 3-4). Det hævdes yderligere i forskningsartiklen, at playful learning indbefatter følelser af nydelse, udforskning og valg. Sindsstemningen medfører derfor talrige følelsesmæssige, sociale og kognitive funktioner, som i mange henseender resulterer i læring. (Mardell et. al., 2016, s. 3-4) Begrebet playful learning repræsenterer derved de læringsituationer der faciliteres i forbindelse med legestemningen, og dermed også leg.

I forbindelse med undersøgelsen er der ydermere blevet udarbejdet en model for Indicators of Playful Learning, det vil sige indikatorer for denne beskrevne læringsfremmende sindsstemning (Mardell et al., 2016, s.6-9).



Figur 3 (International School of Billund, (u.å))

Det illustreres i ovenstående model, hvorledes en sammensmeltning af følelsen af valg, nydelse og forundring medfører playful learning. Underliggende disse tre følelser afbildes ydre observerbare tegn samt individets indre oplevelse som et varieret følelsesregister fordi at playful learning indbefatter både objektive og subjektive dimensioner (Mardel et al., 2016, s.6-9).

Anskues vores undersøgelsesresultater ud fra denne model, vil vi være i stand til at udpege tegn på playful learning og dermed leg.

Det skal have in mente, at vi analyserer, hvorledes eleverne perciperer de beskrevne tegn på playful learning i modellen, frem for hvorvidt hver enkelt elev har oplevet vekselvirkningen af

valg, nydelse og forundring. Det belyses hvorvidt samtlige følelser muliggøres i situationerne, for derved at give indsigt i en fælles stemning.

Betragtes det didaktiske nærbillede *Udkast til endeligt videoklip af Gruppe 1* endvidere, vil det være tydeligt, hvorledes der blandt disse elever kan observeres tegn på valg. Dette udvises gennem flere faktorer, såsom deres selvstændige fordeling af roller, udarbejdelsen af eget manuskript og deres improviserende kropssprog og gestik i forbindelse med udførelsen af skuespillet. Tegn på nydelse udvises derimod af eleverne ud fra deres latter, smil og fjollerier. Der kan argumenteres for, at elevernes i deres hengivenhed og indleven i rollerne er optaget af forundring. Hvilket ifølge modellen kommer til udtryk gennem engagement, forestillingsevne, samt vedholdenhed i deres proces, som yderligere fremvises gennem deres indlevelse i udførelsen af aktiviteten. Idet der kan anskues en sammensmeltning af de udredede følelser hos Tine, Eik og Mathias, vil der ifølge modellen være stor sandsynlighed for, at eleverne oplever playful learning. I det skildrede eksempel bliver playful learning dog kun muligt at påvises ud fra ydre tegn. I spørgeskemaet/refleksionspapiret udtrykker en elev sig om selvsamme oplevelse af arbejdsprocessen med skuespillet (se [Bilag 3: Elevbesvarelse 2](#)). Dette udtrykkes under første spørgsmål "ja: Jeg var meget interesseret i, da vi skulle lave rekvisitter til filmen og da vi skulle lave filmen og stort set hele tiden", til tredje spørgsmål svarer hun ydermere, "ja helt klart jeg syntes, at det var fedt, at de og vi lever os/mig ind i rollen". Der udtrykkes herved en glæde og nydelse af selve arbejdsprocessen og et engagement for udførelsen, som manifesteres på baggrund af følelsen af autonomi og medbestemmelse.

Playful learning indtræffer dog ikke kun i skuespilsfasen, oplevelsen bliver ligeledes omtalt af eleverne på mindende vis. På første spørgsmål i spørgeskemaet svarer en elev "Da jeg kom ind i klassen, blev jeg så glad og også lidt nysgerrig, om man kunne spise det" og på andet spørgsmål besvares "Jeg blev glad, da jeg kom ind i klassen og glædede mig til dagen" (se [Bilag 2: Elevbesvarelse 1](#)). Eleven udtrykker gennem denne besvarelse, dels følelser af forundring ud fra udsagnet om at han/hun var nysgerrig om hvorvidt maden kunne spises, og dels udtrykkes nydelse, ved at fortælle om glæden ved indtræden i klasserummet og, at der ses frem til resten dagen. Det kan herudfra tolkes at eleven udtrykker følelser af fascination, overraskelse, entusiasme og ikke mindst fornøjelse. En anden elev svarer dertil på det tredje spørgsmål, om hvorvidt at omgivelserne og undervisernes indlevelse har påvirket deres egen indlevelse, "ja det kom til at blive sjovt, fordi at man skulle nogen sjove ting, som man måtte ikke stritte med lillefingeren, da når man drak og man måtte ikke snakke med mad i munden." (se [Bilag 4:](#)

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

[Elevbesvarelse 3](#)). Betragter vi denne kommentar i situationens reelle sammenhæng, fase 1 Oplevelsen, som ordinær eftermiddagste blot med få rammer introduceret som høflighedsregler af værterne/underviserne, kan denne kommentar tolkes som fascination og glæde ved at skulle agere i og med reglerne. Dermed sagt, anser vi elevens udtalelse som en følelse af valg og autonomi, begrundet i at forholdsreglerne skærper fokus på handlemulighederne og derved frem for at være begrænsende, tværtimod er udfordrende.

Vi vil nu flytte fokus over på ydre tegn af playful learning for derigennem at styrke validiteten af de udredede analysefund.

Under fase 1 af undervisningsforløbet, Oplevelsen, har vi ved hjælp af videooptagelser kunne indfange elevernes opførsel og handlinger i forbindelse med den tilrettelagte undervisningsaktivitet (se [Bilag 1: fokus 2](#)). Det kan i disse optagelser observeres, hvordan eleverne vælger at agere på forskellig vis under omstændighederne. Eksempelvis interagerer en gruppe drenge med den mandlige lærer. De vælger selv at tage initiativ til at anvende ham som en ressource til at afklare deres forundringer over skikke, mad og spiseregler for yderligere at kunne deltage under de opstillede præmisser. Det kan påstås, at en initierende nysgerrighed hos de forskellige drenge udvikler sig til risikotagende og læringsøgende handlinger. De taler engelsk, spørger ind til hvordan man udtrykker og opfører sig anstændigt, som afslutningsvist udvikler sig til af ejerskab, hvilke udtrykkes gennem deres selvstændige stillingtagen til, om de vil tale med læreren, hvor længe de vil fortsætte og hvad de vil tale om. Parallelt med lærer-elev-interaktionen kan det yderligere observeres, hvorledes tre piger sidder smilende fordybet i deres samtale, imens forholder sig til teetiketten. Herved påvises ydre observerbare tegn på nydelse.

Der kan med afsæt i følgende afklaringer af analysepunkter, fastlægges tilstedeværelsen af indikatorer for playful learning i fase 1, Oplevelsen, samt i fase 4, Udvikling af skuespillet.

## 6.4 Motivation

I dette afsnit er det vores hensigt at anskue, hvorledes eleverne i den beskrevne undervisning har udvist tegn på motivation. Udgangspunktet er vores teoretiske standpunkt og de opsatte kriterier for motivation.

Som tidligere udredt anser vi motivation som årsagen til individers adfærd, handlinger og deres indre drivkraft med afsæt i følelser og forestillinger om et selv og omverdenen. En

psykologisk proces, der har betydning for, hvorledes man engagerer sig i en opgave og hvilken vedholdenhed og styrke man udviser. Dermed sagt en situationsbestemt dynamisk tilstand, der er påvirket af den momentane sindstilstand. (Ågård, 2016, s.15-16)

Motivation kan ses fra mange delteoretiske vinkler, der ikke udelukker hinanden, men blot fra forskellige vinkler supplerer hinanden. (Ågård, 2016, s. 20)

Deborah Stipek (2002) hævder, at teorier om motivation er udviklet til at forklare, forudsige og påvirke adfærd. Vi vil med dette in mente anskueliggøre, hvorledes eleverne har udvist at være motiveret til deltagelse i undervisningen.

#### 6.4.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien af Edward Deci og Richard Ryan (Ågård, 2016, s. 20) beskriver betydningen af menneskers basale behov i form af menneskets medfødte lyst til at være aktiv og udfolde sig. Behovet fremmes, når tre psykologiske behov for at opleve, *kompetence*, *tilhørsforhold* og *selvbestemmelse*, er opfyldt. Denne teori kan anvendes til at danne fundament for flere delteorier. Herunder vil vi fremføre begreberne for selvbestemmelsesteorien i sammenhæng med vores indsamlede empiri.

Oplevelse af *kompetence* kan man se eksempel på i elevernes arbejde med at lave videoer (se [Didaktiske nærbilleder](#)), hvor eleverne har fået til opgave selv at fordele rollerne, som de hver især skal have i skuespillet. Ved at give eleverne et frit valg i forhold til, hvilken rolle de skal tildeles, gives der mulighed for, at de kan få en følelse af at bidrage med netop de kompetencer, de menes at besidde. De får dermed anledning til at opleve en følelse af at kunne det, som opgaven kræver. Det drejer sig dermed ikke om dygtighed i absolut forstand, men om: oplevelsen af at have de nødvendige forudsætninger, at slå til og at få muligheden for at blive udfordret på passende niveau. Dette ses tydeligt eksemplificeret ved at sammenligne de to elevprodukter anskueliggjort i de didaktiske nærbilleder (se [Udkast til endeligt videoklip af Gruppe 1](#) & [Endeligt videoklip af Gruppe 2](#)). Her er det fagfaglige niveau forskelligt, da samtalen i det ene videoklip er mere nuanceret og med et større ordforråd, end samtalen i det andet videoklip, hvor eleverne udtrykker sig med mere simpelt konstruerede sætninger på engelsk. Eleverne tildeles med andre ord muligheden for at differentiere indholdet af deres skuespil ud fra deres egen følelse af kompetence. (Ågård, 2016, s.20)

Oplevelse af *tilhørsforhold* ses også indarbejdet i det ovenstående eksempel, hvor eleverne mere eller mindre selv var med til at danne grupperne. Ved at opstille et krav om, at eleverne udfører skuespillet i grupper, giver man dem mulighed for at skabe en følelse af sammenhold og fællesskabsfølelse. Det vil sige en følelsesmæssig tryghed og sikkerhed af, at høre sammen i den gruppe man indgår i. (Ågård, 2016, s. 20)

Afslutningsvis ses oplevelse af *selvbestemmelse* i aktiviteten ved elevernes udformning af skuespillene samt gennem elevens svar ved evalueringen. Her får de muligheden for personligt at involvere og engagere sig i det, de laver og handle i overensstemmelse med deres egne værdier. De tilegner sig med andre ord en grad af kontrol og ejerskab over deres arbejde. (Ågård, 2016, s. 20)

I en elevs svar på hvorvidt omgivelserne og undervisernes indlevelse har påvirket deres egen indlevelse, svarer en elev "ja det kom til at blive sjovt fordi at man skulle nogen sjove ting som man måtte ikke stritte med lillefingeren da man drak og man måtte ikke snakke med mad i munden." (se [Bilag 4: Elevbesvarelse 3](#)). Betragtes denne besvarelse i forbindelse med fase 1: Oplevelsen, kan denne kommentar tolkes som motivation for at skulle agere i og med reglerne. Elevens udtalelser kan dermed anses som et udtryk for en følelse af valg og autonomi begrundet i, at forholdsreglerne ikke begrænser, men derimod skærper fokus på de handlemuligheder, der er til stede i den ellers åbne aktivitet.

## 6.4.2 Indre og ydre motivation

Deci og Ryan mener, at de tre behov gælder for alle mennesker og når de er opnået og indfriet, vil man kaste sig over udfordringer og arbejde med interesse, nysgerrighed og vedholdenhed, det vil sige handle på baggrund af indre motivation. (Ågård, 2016, s. 20)

Hvis et eller flere af de tre basale behov ikke er opfyldt, kan man i nogle tilfælde, navnlig i skolesammenhænge, se eksempler på ydre motivation. Den ydre motivation er den tilstand, hvor man foretager sig noget på grund af det resultat eller den konsekvens, der kan komme ud af det og som ikke ligger i aktiviteten selv. Det kan i skolesammenhæng for eksempel være ønsket om at opfylde forældres og lærers forventninger, at undgå skamfølelse, at opleve tilhørsforhold, modtage undervisning i engelsk fordi man skal bruge sproget senere i livet eller at vise hvor god man er. Den ydre motivation er ikke en lige så hensigtsmæssig drivkraft og undervisning skal af den grund ikke udelukkende planlægges ud fra denne motivationskilde. I de didaktiske nærbilleder samt undervisningsplanen kan man se, hvordan eleverne har krævet

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

ejerskab over udarbejdelse af skuespillene og yderligere se, hvordan der ikke er indtænkt omfattende korrigerende og støtte fra lærerne i undervisningsplanen. Dette er med til at forhindre uselvstændige elever, som kun kan arbejde med ydre pres og tilskyndelser fra lærerne. Eleverne viser med andre ord i undervisningen (se [Didaktiske nærbilleder](#) og [Bilag 1](#)) tegn på, at de er vant til at arbejde ud fra andet end ydre incitamenter selvom dette ofte også er et parameter som indgår. (Ågård, 2016, s. 22-24)

Det meste læringsarbejde er forbundet med opgaver man ikke som udgangspunkt har lyst til, og forventningen om lyst kan derfor spærre for, om elever overhovedet er motiveret.

Det er nødvendigt, at eleverne udvikler realistiske forventninger og strategier til at lave noget, de ikke på forhånd har lyst til (Ågård, 2016, s. 25). Vi har blandt andet erfaret, hvorledes de af os intenderede æstetiske oplevelser har haft indtryk på eleverne og brudt de forudindtagede forventninger af, hvordan engelskundervisningen bør udspilles.

I evalueringsfasen ytrede en elev i forbindelse med samtalen om, hvorvidt undervisningen havde været underholdende "Jeg havde forventet at det blev helt vildt kedeligt og at vi kun skulle sidde og lave sådan noget på papir hele dagen. Men det blev sjovt" (se [Bilag 1: Fokus 3](#)). Elevens udsagn vidner om en oplevelse af indre uro og negative forventning rettet mod engelskundervisningen. Denne negativitet mod undervisningen kan have rødder i mange aspekter, hvoraf et kan være elevens *Mestringsforventninger*.

### 6.4.3 Mestringsforventninger

Mestringsforventninger drejer sig om elevers forventninger om, hvor godt de regner med at kunne klare den kommende opgave og det er tæt forbundet med deres faglig selvtilid. Selve forventningerne har afgørende indflydelse på, hvor godt de klarer sig. (Ågård, 2016, s. 29)

Mestringsforventningerne varierer blandt andet med hensyn til, hvilke opgaver eleverne bliver bedt om at udføre, hvor lang tid der er afsat til arbejdet med opgaven, hvilke hjælpemidler eleverne har til rådighed samt hvilke arbejdsforhold de har. Mestringsforventninger er med andre ord en opgave- og situationsspecifik opfattelse af at kunne klare givne udfordringer. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13-14) Eksempler på hvordan flere elevers mestringsforventninger kan blive brudt, kan ses ud fra elevernes reaktioner ved synet af opdækning, pynt og kager i første indtræden i klasserummet (se [Bilag 1, fokus 1](#)). En af eleverne reagerede her ved at kigge med åben mund og hænderne på kinderne, en anden udbrød i en bevægelse hvor hænderne bliver skubbet helt i vejret og skubbet frem og tilbage i små hektiske bevægelser samt råben "nej!", "Det er Løgn!", "Ohhh my god!" "iihhhhhhhh!".

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).



Disse ydre påviselige tegn på overraskelse er et tydeligt eksempel på, hvordan elever ofte har faste forestillinger om hvorledes deres undervisning kommer til at forløbe og hvordan disse forestillinger til tider kan agere bremsende for deres motivation for at deltage og modtage undervisning.

Hvis summen af erfaringer og oplevelser derimod er positive, kan det sætte gang i flere sammenhængende positive processer. De positive processer værende vilje til handling og afprøvningen af alternative arbejdsstrategier, med forestillingen om succes (Ågård, 2016, s.28-31). Tegn på en sådan etablering af en elevs positive mestringsforventninger eksemplificeres gennem dette udsagn fra evalueringsprocessen "Ja det har været en meget sjov dag selvom vi har haft engelsk. Vi har alligevel lært meget om teselskab. Jeg kan ikke lide faget Engelsk, det er altid kedeligt og jeg lærer ikke noget i engelsk." (se [Bilag 1: Fokus 3](#)). Elevens ytringer påviser positive erfaringer i faget engelsk, men viser også hvor langsommelig en proces transitionen fra negative til positive mestringsforventninger er. Det er ikke blot en enkelt erfaring der ændrer hele elevens opfattelse af faget, såfremt majoriteten af erfaringer har været af negativ karakter.

#### 6.4.4 Flowteorien

Vi vil se nærmere på fænomenet indre motivation ud fra Hans Henrik Knoop (2005, s. 108-113) videretolkning af Mihály Csikszentmihalyi flowteori, i det vi anser disse som agerende i tæt korrespondens med hinanden i den udførte undervisning.

Flow beskriver ifølge Knoop (2005, s.108-113) en tilstand, hvori et individ er fuldstændig fordybet i en aktivitet, således at al dennes opmærksomhed beslaglægges. Denne tilstand kendetegnes ud fra en lang række elementer såsom; følelsen af at man kan klare udfordringen på baggrund af ens matchende kompetencer, af fuldstændig involvering, fokus, koncentration, ekstase, tidløshed og ikke mindst en oplevelse af indre motivation hvori aktiviteten bliver et mål i sig selv.

Samtlige oplevelser af flowtilstanden muliggøres af den betingelse, at den igangværende aktivitet opfylder præmisser for at være optimalt udfordrende og dermed hverken er for nem at udføre hvorpå den opfattes som kedsommelig, eller for udfordrende hvorved denne derimod opleves som angstprovokerende eller stressende. (Knoop, 2005, s.108-113)

Flow udtrykkes blandt andet i første fase af forløbet (se [bilag 1: fase 1](#)). I det døren åbnes, går det øjeblikkeligt op for eleverne, at det ikke er den almindelige engelskundervisning der er

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

klargjort. Herpå agerer eleverne med overvældelse og overraskelse, som udtrykkes gennem udråb, åbne munde og overdrevne kropsbevægelser og som efterfølges af nysgerrige undersøgelser. I dette moment er eleverne i flow, de overvældes og udfordres af en intens oplevelse, som udefra observeret, vidner om tegn på ekstase, komplet fokus på deres omgivelser og en tidløs opslugt tilstand, hvori der fra eget initiativ udforskes. Selvsamme tilstand er observerbar under udførelsen af teselskabet (se [bilag 1: fase 2](#)). Her demonstreres tilværelsen af flow gennem elevens indlevelse og engagement i teselskabet og dets præmisser. Elever smiler og konverserer med hinanden, samtidig med at de forholder sig til at drikke teen på korrekt vis, benytte servietterne og udøve høflig tiltale. Dog tydeligst udvises flow mellem en elevs samtale med underviseren. Denne elev vælger bevidst selv at involvere sig i en udfordrende konversation på engelsk. En samtale for samtalens skyld, hvor indlevelsen i aktiviteten og udførelsen af denne er målet i sig selv. Det er endvidere interessant at bemærke så mange elevs deltagelse i en aktivitet, som ikke presser til deltagelse, men derimod overlader dette til dem selv.

Tilstanden af flow er således påvisbar hos eleverne. Dette skal dog forstås med det forbehold, at argumenter er fremsat ud fra ydre observerbare tegn, samt tolkninger af udsagn og ikke elevs direkte ytringer om hvorvidt de har oplevet hændelserne som tidløse, motiverende og eller udfordrende.

## 7. Diskussion

### 7.1 Opsamling og vurdering af analysepunkter

Vi vil nu ud fra vores analysepunkter vurdere, hvorvidt der kan påvises en sammenhæng mellem æstetiske oplevelser, leg, motiveret deltagelse og fordybelse og hvorledes disse fund relaterer til begrebet læringsglemsel.

Det er blevet belyst, at eleverne på diverse tidspunkter gennem tilegnelsen af den æstetiske indstilling har udvist at have erfaret æstetiske oplevelser og at disse både danner sanselige og følelsesmæssige erfaringer.

Ydermere har vi fundet frem til, at den tilrettelagte undervisning muliggør manifesteringen af legestemningen hos eleverne, ud fra tilstedeværelsen af legemedier, samt etableringen af legepraksisser af lærerne og eleverne selv. I denne sindsstemning er individet særligt åben og imødekommende for nye ideer og andres deltagelse. Vi mener, at den æstetiske indstilling og

legestemningen, hverken skal forveksles eller anses som én og samme, men derimod som to stadier i en proces, der komplimenterer og assisterer hinanden.

Det kan ræsonneres frem til, at de medbragte dekorationer, kager og diverse, først og fremmest har medført nysgerrighed hos eleverne, hvorved der er blevet skabt initierende emotioner.

Samtalen med de æstetiske genstande har ydermere skabt en interesse for forståelsen af den sammenhæng de befinder sig i, hvorved disse udforskes ved leg og således benyttes som legemedier. Den legende tilgang mener vi kan anskues fra to vinkler. På den ene side, som afklaret ud fra begrebet playful learning, udviser og udtrykker eleverne en vekselvirkning af forskellige følelser, af autonomi, nydelse og ikke mindst af forundring, som tilsammen skaber fundament for læring. På den anden side, mener vi dog at eleverne ligeledes gennemgår en proces af betydningsdannelse igennem legen, som støtter dem i at skabe indsigt i prægnanskildernes indbyrdes relation. Ud fra denne logik er æstetiske oplevelser ikke kun med til at fremme leg, men ligeledes er legen en del af en proces til, at muliggøre den fuldendte æstetiske oplevelse. Dette kan argumenteres for, idet begge sindsstemninger eller processer, både den æstetiske oplevelse og legen, kendetegnes ved at danne førbevidste erkendelser via sanserne og følelserne med udgangspunkt i æstetiske genstande og/eller legemedier.

Vi kan endvidere bemærke, at de æstetiske oplevelser og tilværelsen af leg har markant positiv indflydelse på elevens motivation og fordybelse. Et af disse argumenter kan tilskyndes selvbestemmelsesteorien. Leg er kun realiserbar i det omfang, at de legende befinder sig i en stemning, hvori de er åben og imødekommende over for hinanden. I det leg som udgangspunkt forlanger en socialt imødekommende omgangskreds, vil dette også kunne have indvirkning på de deltagendes følelse af tilhørsforhold. Derudover vil legen i dens natur, hvilket vi blandt andet har fremvist ud fra modellen til playful learning, være baseret på individernes egen interesse, selvstændige valg og improvisation, hvorved behovet for selvbestemmelse bliver imødekommet. Dertil skal det tilføjes, at både den æstetiske oplevelse og legen er processer, som baner vej for erkendelse, hvorved oplevelser af kompetence muliggøres.

Anskues således fænomenerne leg og æstetisk oplevelse ud fra flow teorien, belyses det endvidere, hvordan følelserne af selvforglemmelse og nydelse af komplet involvering bidrager til elevernes motivation for deltagelse og fordybelse i undervisningen. Vi anser det ikke som et tilfælde, at elevens øjeblikke af flow kolliderer med æstetiske oplevelser og leg, hvilket i øvrigt alt sammen hænder under den æstetiske, samt den håndværksmæssige virksomhedsform,

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

oplevelsen og skue/rollespillet. Oplevelsen af flow beskrives på lige fod med oplevelsen af leg, som autotelisk, hvilket vil sige at vi opsøger og udfører dem for deres egen virke og dette er målet i sig selv. Derved mener vi, at der findes en markant relation mellem leg og følelsen af flow og vi kan derfor argumentere for, at leg ikke kan finde sted uden også at medføre flow. Ydermere vil denne indre lyst til at udføre aktiviteterne for deres egen skyld kunne ligestilles med deltagelse forårsaget af indre motivation, hvilket vi anser som essentielt for tilegnelsen af positive oplevelser i undervisningen, som yderligere for eleverne kan resultere i positive mestringsforventninger.

## 7.2 Teori- og metodekritik

Vi vil i dette afsnit vurdere og diskutere undersøgelsens generaliserbarhed, validitet og reliabilitet i forhold til vores videnskabsteoretiske valgte standpunkt, den anvendte forskningsmetoder samt vores benyttede empiriindsamlingsmetoder.

### 7.2.1 Socialkonstruktivismens paradoks

Når vi påtager os et moderat socialkonstruktivistisk læringssyn må vi også erkende, at dette syn kan være begrænset af os selv og vores egne erfaringer. En af de væsentligste konsekvenser, når man forsker, er at videnskabelig viden også må ses som en social konstruktion, der i sidste ende ikke er begrundet gennem andet end troen på den. Dette medfører en forståelse, hvor videnskab ikke er noget der en gang for alle er etableret eller endeligt. En forståelse hvor videnskab derimod er lig med en evig stræben og et uendeligt arbejde efter, at skabe en umulig vished om virkelighedens dybere sammenhænge.

(Wenneberg, 2002)

Socialkonstruktivismen kritiseres især, fordi den fornægter al objektiv viden og dermed også sit eget grundlag. Herved er den umulig at hævde som en absolut og generel filosofi.

(Socialkonstruktivismen, 2017)

Det, at vi i påtager os et specifikt videnskabsteoretisk synspunkt, medfører både fordele og ulemper. Lige såvel som dette synspunkt muliggør os, at overskueliggøre, skærpe og forstå den undersøgte problematik, samt vores egne begrænsninger i forståelsen af denne. Lige såvel bevidstgøres vi om det faktum at vi blot har anskueliggjort problematikken ud fra et af mange synspunkter og forståelser, uvis om hvorvidt vores er den mest omfattende og korrekte forståelse eller ikke.

## 7.2.2 Fænomenologiske og hermeneutiske

Ved at tilskrive os den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang vil der være en særlig udfordring ved at generalisere den indsamlede viden, fordi iagttagelserne er konkrete og begrebsliggøres via aktørernes oplevelser og erfaringer. Blikket er altså rettet mod at forstå et fænomen og problematikken bag, via den mening, det er tillagt og gives. Sigtet er ikke at producere uigendrivelige sandheder eller nagelfaste forklaringer på den udvalgte problematik, idet dette ikke i sig selv kan muliggøres, men derimod at forstå den betydning, der knytter sig til det. Når oplevelser og erfaringer bliver anvendt som primær kilde til viden, kan det være vanskeligt at betvivle eller stille spørgsmål ved dem uden at miskreditere kilderne. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44-45)

Validiteten af den foretagne undersøgelse kan dog styrkes ved at fremlægge problematikken ud fra forskellige teoretiske vinkler og ud fra forskelligt empiri og dataindsamlingsmetoder, hvilket vi i vores undersøgelse har efterstræbt.

## 7.2.3 Prøvehandling

Prøvehandling er altid et led i en større forandringsproces med en overordnet vision. Prøvehandling kritiseres oftest med den naturvidenskabelige forestilling om nødvendigheden af evidens samt forestillingen om, at der skal være nødvendig evidens for virkningen af det, man vil afprøve, både før man sætter det i gang og undervejs. Denne måde at undersøge ud fra omfattende evidens, kan dog være ekstremt tidskrævende, have lange beslutningsprocesser og fagligt forankrede beslutningsprocesser, udførlige evalueringer og dokumentationer der tager lang tid, hvilket vi ikke har haft mulighed for i vores projekt. Prøvehandling kan dog være med til at skabe evidens, selvom de ikke er evidensbaserede. Dette sker midlertidigt ofte på andre mere praksisnære måder end de naturvidenskabelige forskningsmetoder. (Duvald, Jensen, & Astrup, 2015a; Duvald, Jensen, & Astrup, 2015b)

## 7.2.4 Dataindsamling

Metodiske tilgange har styrker og svagheder og de kaster hver deres særlige lys over en problemstilling. For at korrigere for den ensidighed, der kan lure ved kun at benytte én metode til at producere empiri, kan man vælge at belyse problemstillingen fra flere forskellige perspektiver, kaldet metodetriangulering. Meningen med dette er at åbne op for at belyse problemstillingen på forskellig vis, hvor man benytter sig af forskellige metoder til at få frembragt et mere nuanceret billede af sin problemstilling end hvis man blot havde anvendt en

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

metode. I stedet for kun at have anvendt video samt spørgeskemaer som indsamlingsmetode kunne vi også have suppleret empiriindsamlingen med en række interviews for derigennem at undersøge, om forholdene, der fremgår af observationerne også kommer til udtryk via elevernes besvarelser. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 105)

Mange af de teorier som vi har anvendt i dette projekt kræver en indsigt i elevernes indre. På baggrund af dette er det derfor vanskeligt at skabe et validt billede eller pålideligt svar, da vores empiriindsamling kunne være blevet mere fokuseret på at indsamle elevernes indre oplevelser. Dette kunne vi, som nævnt, have gjort via for eksempel kvalitative interviews. Eleverne udviste tydelige tegn på træthed og manglende koncentration i evalueringsfasen og disse kvalitative interviews kunne dermed have været udført den efterfølgende skoledag.

Spørgeskemaer samt interviews er ofte påvirket af de indsamlede personers oplevelser, formuleringer og forståelser. Observationer gennem video får derimod belyst aktiviteter og handlinger, som der kan iagttages gennem de observationsredskaber, der bliver anvendt. Dermed mener vi dog ikke, at video som metode ikke har kritikpunkter.

Der er mange faktorer der spiller ind i forhold til forståelsen af observationer og udsagn, da de kan blive tolket forskelligt af forskellige teorier og individer. Dette er væsentligt ifølge vores videnskabsteoretiske tilgang i vi ud fra denne ikke kan undgå at tolke. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 105)

Vi erfarede under udførelsen af evalueringen at formuleringerne af spørgsmålene ikke var tilpasset tilstrækkeligt til elevernes abstraktionsniveau. Idet spørgsmålene ikke var tilsvarende til alderen og for komplekst formuleret, betød dette, at vi ikke fik indsamlet så mange reflekterende besvarelser som tiltænkt.

I vores arbejde med spørgeskemaerne kunne vi derfor have forsimplet spørgsmålene og haft en mere systematisk undersøgende tilgang til blandt andet begreberne æstetiske oplevelser, leg og motivation. Derved ville vi i vores analyse have mere konkrete beviser på tilstedeværelsen af de forskellige begreber. Vi kunne med hensyn til begrebet motivation have stillet følgende spørgsmål for at belyse, hvordan elevernes motivation var for undervisningen og deres eget arbejde:

- Jeg kan ikke se relevansen af opgaven
- Jeg synes, det her fag er virkelig spændende
- Jeg kan slet ikke finde ud af det her

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

- Jeg føler mig sikker på, at jeg klarer en ny opgave af samme slags
- De andre er meget bedre til det end mig
- Jeg kunne ikke finde ud af, hvordan jeg skulle gøre
- Jeg kunne koncentrere mig om opgaven
- Jeg følte mig dårligt tilpas, mens jeg lavede opgaven

Eleven skulle her svare *helt enig, enig, delvis enig, uenig, helt uenig* på spørgsmålene. (Ågård, 2016, s. 75)

Vi har ikke kunnet påvise, at samtlige elever har oplevet æstetiske oplevelser eller været i en legestemning, men vi har derimod kunne bevise en lang vifte af forskellige tegn og indikatorer samt præmisser for, at leg fandt sted i forbindelse med æstetiske oplevelser.

## 8. Handleperspektiver

På baggrund af vores undersøgelsesresultater vil vi fremlægge, hvorledes vi mener disse fund kan have betydning for os som lærere og vores lærerpraksis. Dette vil udvises i form af mulige handletiltag.

Vi har gennem vores undersøgelse afklaret en betydelig relation mellem æstetiske læreprocesser og etableringen af læringsglemsel, dog har vi ikke formået at afklaret, hvorledes disse æstetiske oplevelser kan implementeres optimalt.

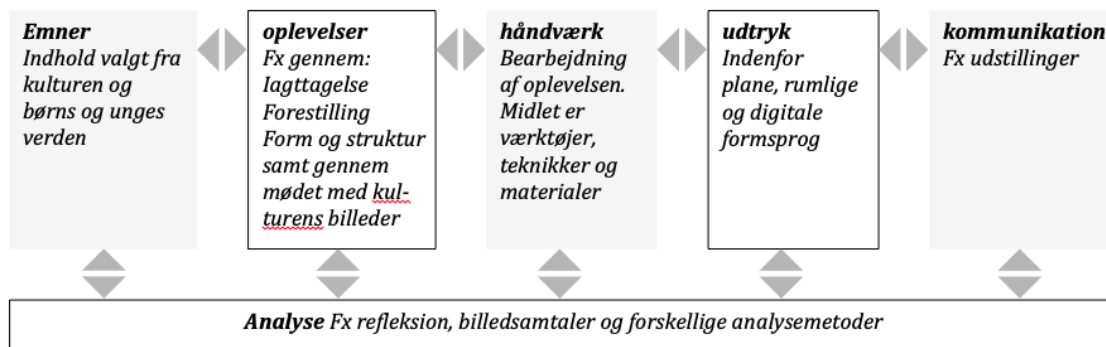
Ifølge Peter Brodersen har intense oplevelser eller æstetiske oplevelser egenskaben til at "åbne eleven for måder at se på noget på, samtidig med at de skal åbne aspekter af stoffet, som bliver tilgængelige for elevens iagttagelser" (2015, s. 60-61). Dermed sagt kan læreren gennem sansning, tænkning og følelse skærpe elevernes bevidsthed, men samtidig skal han sikre sig at ordne stoffet og gøre det tilgængeligt i form af mulige indfaldsveje. Således bør æstetiske oplevelser ikke blot fremlægges for at fremlægges, men derimod med en intention om at sætte spor gennem dannelsen af dybt manifesterede erfaringer med indholdet og forskellige måder at lære på. (Brodersen, Hansen og Ziehe, 2015, s.60-61)

Det er derfor med velreflekterede overvejelser for anvendelsen af æstetiske oplevelser i undervisningen, at man som lærer kan udnytte hele dets potentiale til etableringen af æstetisk erkendelse.

## 8.1 Æstetiske læreprocesser

Det er med udgangspunkt i at opnå og sikre ovenstående undervisning, at vi anbefaler undervisningstilrettelæggelse ud fra modeller for rammesætning af æstetiske læreprocesser. Vi anser her modellen af Knud Eriksen og Henrik Marxen (2016, s. 65) som især eksemplarisk, idet den er omfattende i dens natur og anvendelig på tværs af fag, på trods af dens oprindelige billedkunstfaglige vinkling.

I faglig og tværfaglig sammenhæng kan der tænkes/planlægges/analyseres ud fra fig.:



Figur 4: (Eriksen & Marxen, 2016, s. 65)

Denne model indbefatter virksomhedsformernes anvendelse i undervisningen og hvorledes deres indbyrdes vekselvirkning bør indarbejdes. Herved sikres inddragelsen af æstetiske oplevelser som funktion til belysning af emner gennem elevers egenproduktion, overvejelser og videreformidlingen. Essentielt for denne model er, at refleksioner (analyse) kan og bør indarbejdes løbende i forbindelse med samtlige stadier af processen. Herved opnås refleksioner af oplevelser samt tanker bag udtryk og videreformidling, hvorved underviseren yderligere kan danne større kvalitet og forståelse af produkter og oplevelser. Det kan ydermere argumenteres for, at der derved opnås en bevidstliggørelse af den eventuelt opnåede æstetiske erkendelse.

Vi anser det som relevant at overveje indarbejdelsen æstetiske læreprocesser, idet indtænkningen af velovervejede brug af æstetiske oplevelser i undervisningen på regulær basis kan øge elevernes motivation for deltagelse. Endvidere bør brugen ikke begrænses af fag, tværtimod anser vi den som implementerbar på tværfaglig plan for hermed at kunne øge elevernes positive mestningsforventninger og påvirke deres selvbillede som elever positivt.



## 9. Konklusion

Det har været dette projekts formål at undersøge, hvordan æstetiske oplevelser i undervisningen kan skabe læringsglemsel hos elever og dermed bidrage til motiveret deltagelse og fordybelse.

Vi har i projektet forsøgt at forstå, hvordan æstetiske oplevelser fremmer læringsglemsel ud fra de teoretiske perspektiver om motivation, æstetiske oplevelser og leg.

Gennem disse teorier har vi analyseret os frem til tilstedeværelsen af æstetiske oplevelser, leg, motiveret deltagelse og fordybelse. Herudfra vi har ræsonneret os frem til følgende betydningsopfattelser.

For det første anser vi at æstetiske oplevelser fremmer leg, lige såvel som leg fremmer æstetiske oplevelser. Dette med afsæt i, at den æstetiske oplevelse inspirerer til at udforske præganskilderne gennem leg og at legen styrker betydningsdannelsen af præganskildernes indbyrdes relation, hvorved den har indflydelse på den æstetiske oplevelse.

For det andet deler æstetiske oplevelser og leg samme særtegn, fordybelse og virkelyst igennem flowtilstanden. Denne tilstand karakteriseres blandt andet gennem komplet fordybelse, indre motivation og udførelsen af aktiviteter på individet eget kompetenceniveau. Hvilket endvidere styrker etableringen af positive mestningsforventninger ud fra følelsen af kompetence.

For det tredje kan leg have positiv indflydelse på elevers følelse af tilhørsforhold, idet legen ofte nydes i fællesskab, i en sindsstemning, hvori man er åben overfor andre og deres forskellige indfald.

Afslutningsvist tager legen og den æstetiske oplevelse udgangspunkt i indre behov, egne valg og initiativer hvilket øger følelsen af selvbestemmelse.

Det er ud fra disse vurderinger af vores analysefund og vores ligestilling af begreberne leg og læringsglemsel, at vi mener at kunne konkludere, at æstetiske oplevelser i undervisningen kan skabe læringsglemsel hos elever og dermed bidrage til motiveret deltagelse og fordybelse.

Ud fra konklusionerne anbefaler vi brugen af æstetiske oplevelser i undervisningen på tværs af fag i grundskolen. Hvilket vi mener kan overskueliggøres ved brugen af modeller til rammesætningen af æstetiske læreprocesser.

## 10. Perspektivering

Når vi overordnet ser på dette projekt skal vi have in mente, at en sådan prøvehandling, som der i denne forbindelse er blevet udført, blot er "prøvesmagningen" til en større forandringsproces. Vi har set på sammenhængen mellem æstetiske oplevelser og læringsglemsel, og videre arbejde kunne være at undersøge dette i dybden for at forstå fænomenet i dets helhed.

Ydermere kunne det undersøges hvorvidt eleverne har lært noget ud fra det perspektiv, at læring ifølge Brodersen & Gissel (2015, s. 200) sker på baggrund af relativt varige forandringer. Disse forandringer vil også på den ene eller anden måde være knyttet til begrebet dannelse og vi mener derfor, at det videre arbejde bør undersøge det dannelsesmæssige perspektiv, i forhold til skolens formål og den dannelsesdiskurs, der tidligere har haft stor dominans. Dannelsesbegrebet har tidligere været udbredt diskuteret og læringsbegrebet er ved at opnå samme granskelse i nutidens teorier. Vi mener derfor, at det er essentielt at arbejde videre med begrebet læringsglemsel og teorier, der støtter op omkring hvordan læringsdiskursen bør omdannes samt svækkes. Med udgangspunkt heri vil det yderligere være relevant at studere æstetiske læreprocesser nærmere, samt hvorledes rammesætningen af disse bør udføres i praksis, således at disse muliggør æstetiske oplevelser som kan fremme leg. Blot fordi vi i vores undersøgelse har iagttaget tilstedeværelsen af leg ud fra æstetiske oplevelser, ved vi dog ikke hvorvidt alle former for æstetiske oplevelser fremmer leg og hvilke kriterier der specifikt muliggør dette.

# 11. Referenceliste

- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1510 af 14/12/2017 (Kapitel 1, §1, stk. 1)
- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øje : observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2013). *Videnskabsteori : for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst : Noter til æstetik i undervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brown, S. L. (2012). *Leg : hvordan leg former hjernen, stimulerer fantasien og beriger livet*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Canger, T. & Kaas, L. (2016). *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. København: Hans Reitzel Forlag
- Christensen, V. (2017). Man får jo det hele med på video...ikke? Video som teknik og empirisk metode. I: T. T. Engsig (Red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. (s. 135-160). København: Hans Reitzel
- Duvald, I., Jensen, K. E. & Astrup, P. W. (2015a). *Prøvehandling : en let innovationsmetode*. København: Gyldendal Business
- Duvald, I., Jensen, K. E. & Astrup, P. W. (2015b). *Prøvehandling*. Lokaliseret fra <https://cfiaarhus.dk/sites/default/files/content/metoder/prøvehandling.pdf>
- Duvald, I. & Kirkegaard, H (2014). *Prøvehandling : en metode til at udvikle organisationen*. Lokaliseret fra <https://www.rm.dk/siteassets/om-os/organisation/koncern-hr/koncern-hr-udvikling/konsulentytelser/innovation/provehandling---dss-temanummer-november.pdf>
- Empiri (2017). I: *Den Store Danske*. Lokaliseret fra: [http://denstoredanske.dk/Sprog,\\_religion\\_og\\_filosofi/Filosofi/Filosofiske\\_begreber\\_og\\_fagudtryk/empiri](http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/empiri)
- Empiri (u.å.). I: *Den Danske Ordbog*. Lokaliseret fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=empiri>
- Eriksen, K. & Marxen, H. (2016). *Lærerens grundbog til mellemtrinnet : Billedfremstilling, billedanalyse, billedkommunikation*. Odense: Forlaget Meloni
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- International School of Billund (u.å). *Indicators of Playful Learning*. lokaliseret fra <https://isbillund.com/wp-content/uploads/2019/02/ISB-indicators-color-with-words.jpg>

Dette projekt er udarbejdet af flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn. Kopiering eller anden gengivelse af projektet, eller dele af den, er kun tilladt med forfatterens tilladelse jf. gældende dansk lov om ophavsret (Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014).

- Jensen, E. (2015). *Didaktik : Praktikbog 1 til læreruddannelsen*. København: Akademisk Forlag, Egmont
- Karoff, H. S. (2013) *Om leg : legens medier, praktikker og stemninger*. København: Akademisk forlag
- Knoop, H.H (2005, September) I: *Et nyt læringslandskab - Flow, intelligens og det gode læringsmiljø: Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det*. Dansk Psykologi Forlag. Lokaliseret fra [http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaer/flowogpositivpsykologi/om\\_flow/forskning\\_20090216142841\\_hans-henrik-knoop\\_om-kunsten-at-finde-flow.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaer/flowogpositivpsykologi/om_flow/forskning_20090216142841_hans-henrik-knoop_om-kunsten-at-finde-flow.pdf)
- Mardell, B. et al. (2016). *Towards a Pedagogy of Play*. Lokaliseret fra <http://pz.harvard.edu/sites/default/files/Towards%20a%20Pedagogy%20of%20Play.pdf>
- Mikkelsen, M. (2018, 16. oktober). Professor: Gør oprør mod skolens refleksionstvang. *Kristeligt Dagblad*. Lokaliseret fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/debatindlaeg/goer-oproer-mod-skolens-refleksionstvang>
- Mottelson, M. & Muschinsky L. J. (2017). *Undersøgelser : Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzel Forlag
- Olsen, J. V. (2016, 9. marts). Afsøring: Ingen evidens for, at læringsmålstyret undervisning virker. *Folkeskolen*. Lokaliseret fra <https://www.folkeskolen.dk/583138/afsloering-ingen-evidens-for-at-laeringsmaalstyret-undervisning-virker>
- Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I: T. T. Engsig (Red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. (s. 135-160). København: Hans Reitzel
- Sander, F. & Henriksen, N. (2019). *Undervisningsforløb (PBA - Teselskab)*. Internt dokument - ikke publiceret. Lokaliseres fra [https://docs.google.com/document/d/1YNnTRH\\_jnb8wyGUN6LInr5dAOgn0LaJzFBLgQ5VPrDI/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1YNnTRH_jnb8wyGUN6LInr5dAOgn0LaJzFBLgQ5VPrDI/edit?usp=sharing)
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring : Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Socialkonstruktivismen (2017). I: *Den Danske Ordbog*. Lokaliseret fra: [http://denstoredanske.dk/Sprog,\\_religion\\_og\\_filosofi/Filosofi/Filosofi\\_og\\_filosoffer\\_-\\_1900-t./socialkonstruktivisme](http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./socialkonstruktivisme)
- Steenhold, S. (2015). *Legens kendetegn : bogen om legens semiotik*. København: Saxo Publish
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn : Integrating theory and practice* (4. Udg.). London: Pearson
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Aarhus: Klim.

- UCL Bibliotek (2019). *Scenen - UCL's formidlingszone i Odense : Afholdte arrangementer*. Lokaliseret fra <https://bib.ucl.dk/da/page/afholdte-arrangementer>
- Undervisningsministeriet (u.å.) *Engelsk – Fagformål for faget engelsk*. Lokaliseret 9. april 2019 fra <https://www.emu.dk/grundskole/engelsk/faelles-mal>
- Undervisningsministeriet (2018, 15. marts). *De nye bekendtgørelser om Fælles Mål i folkeskolen er nu trådt i kraft*. Lokaliseret fra <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/mar/180315-de-nye-bekendtgørelser-om-faelles-maal-i-folkeskolen-er-nu-traadt-i-kraft>
- University College Lillebaelt (2019). *Persondataforordning*. Lokaliseret fra <https://stud.ucl.dk/it/informationssikkerhed/persondataforordning/>
- Wenneberg, S. B. (2002). *Socialkonstruktivisme som videnskabsteori : Sisyfos' videnskab*. Lokaliseret fra <https://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/6419/wp2-2002.pdf?sequence=1>
- Æstetik (2017, 24 August) I: *Den Store Danske*. Lokaliseret 5. Marts, 2019, fra [http://denstoredanske.dk/Kunst\\_og\\_kultur/Billedkunst/Kunsthistorie,\\_kunstkritik\\_og\\_teor%C3%A6stetik](http://denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Billedkunst/Kunsthistorie,_kunstkritik_og_teor%C3%A6stetik)
- Ågård, D. (2016). *Motivation*. Frederiksberg: Frydenlund

Anvendt referencestandard: APA

## 12. Bilag

Bilag 1: Transskribering (10 sider)

Bilag 2: Elevbesvarelse 1

Bilag 3: Elevbesvarelse 2

Bilag 4: Elevbesvarelse 3

Bilag 5: Elevbesvarelse 4

Bilag 6: Elevbesvarelse 5

## Bilag 1: Transskribering af undervisning

# TRANSSKRIFTION AF UNDERVISNING

Mandag den 18. marts 2019

### Indhold:

<a href="#">Fokus 1:</a>	47
<a href="#">Fokus 2:</a>	48
<a href="#">Fokus 3:</a>	54

### Videoer transskriberet:

Samsung20190318.mp4  
iPad1.MOV  
iPad5.MOV  
iPhone1.MOV  
iPhone3.MOV  
Kamera1.MOV  
Kamera4.MOV

Video-navn: Tid i video	Handlinger (beskrivende)	Udsagn ["..."]
<b>Fokus 1:</b> Elevernes første indtræden/reaktion af klasserummets forandring.		
Samsung: 12:52 iPad1: 6:02	Pige åbner døren, dreng og dreng2 holder sig på kinderne med åben mund	"Nej!", "Det er løgn!", "Ohhh my God!" x 3, "Det er løgn!!!", "iihhhhhhhh!!!"
Samsung: 12:57 iPad1: 6:07	Dreng3 rejser begge hænder i vibrerende bevægelser i vejret med håndfladerne opad imens han bøjer i knæene og med blikket rettet mod loftet	"uuuuuhhhhhhhhh!!!"
	Flere elever råber i munden på hinanden	"Ohhh my God!"
Samsung: 13:07 iPad1: 6:17	Dreng peger på den videooptagende iPad som står i hjørnet af klasselokalet	"Nej... nej...nej.. der er kamera"

Samsung: 13:08 iPad1: 6:18	Dreng4 kigger mod kameraet og svinger derefter armene over hovedet og siger... Dreng og dreng4 sætter sig derefter på samme stol og rejser sig igen	“Er det en Youtube video? Nej det er sikkert bare en prank... det er sikkert ikke noget”
Samsung: 13:20 iPad1: 6:30	Underviser træder ind i lokalet og bevæger begge arme med håndfladen nedad imens han tysser på eleverne. Eleverne reagerer på beskeden ved at sætte sig ned.	“Shhh... Please sit down” “Shhh... Please sit down”
Samsung: 13:30 iPad1: 6:40	Dreng5 skifter mellem to stole og sætter derefter sin taske på en stol og sætter sig ned på stolen.	“Hvor skal jeg sidde henne?”
Samsung: 13:34 iPad1: 6:44	Underviser siger højt...	“Shhh... Stille og roligt”
Samsung: 13:40 iPad1: 6:50	Dreng6 ankommer til klasserummet og siger ... Han bevæger derefter armene op over hovedet og ned til bordet med håndfladerne vendende nedad gentagende gange...  Dreng7 råber derefter ...	“Det er jo et helt tilbudelses ... (uhørligt), Oommm”  “I er guder!!!”
Samsung: 14:02 iPad1: 7:12	Kvindelig underviser siger ...	“Shhh, sit down, shhhh, boys and girls sit down please”
Samsung: 14:04 iPad1: 7:14	Eleverne snakker med hinanden imens de søger efter en ønsket plads.	(uhørlige samtaler)
Samsung: 15:40 iPad1: 8:50	Resten af eleverne ankommer snakkende til klasserummet og indtager en plads. Alle elever er sat ned, de snakker og der spilles musik i baggrunden. Døren lukkes af underviser.	



<b>Fokus 2:</b>		
Taler eleverne engelsk og er de medproducenter i oplevelsen?		
iPad1: 19:03 iPhone 1: 0:08:55 Kamera1: 10:24	Den mandlig lærer siger..  Alle eleverne sidder roligt på deres pladser og konversere med deres sidemakker eller eleverne siddende overfor.	“It’s rude to eat it fast, eat it slowly. Okay?”
iPad1: 19:06 iPhone 1: 0:08:58 Kamera1: 10:27	Elev (uden for kameravinkel, venstre side ift. iPad 1) siger leende..	“Så skal jeg lige have en mere”
iPad1: 19:08 iPhone 1: 0:09:00 Kamera1: 10:29	Mandlig lærer siger..	“You are allowed to take more than one as well, there are plenty of sandwiches”
iPad1: 19:12 iPhone 1: 0:09:04 Kamera1: 10:33	Elev (uden for kameravinkel ift. iPad 1) siger..	“Jeg vil have en mere, det smager godt”
iPad1: 19:13 iPhone 1: 0:09:05 Kamera1: 10:34	Mandlig lærer siger..	“Øhh, then you say will you please pass me the sanwiches?”
iPad 1: 19:20  iPhone 1: 0:09:12  Kamera1: 10:41	Elev (uden for kameravinkel ift. iPad 1) siger..  Elev tre pladser længere henne tager fadet med sandwiches og rækker den videre til eleven (udenfor kameravinkel)	“Will you please pass me the sandwiches?”
iPad 1: 19:25 iPhone 1: 0:09:17 Kamera1: 10:46	Mandlig lærer siger..  Alle eleverne sidder og spiser sandwiches med små bidder.	“Very nice”
iPad 1: 19:31 iPhone 1: 0:09:23 Kamera1: 10:52	Elev (uden for kameravinkel ift. iPad 1) modtager fadet og siger..	“Thank you. Lækkert”
iPad 1: 19:41  iPhone 1:	Den mandlige lærer forklarer på engelsk hvilke emner man snakker om og hvilke man undlader at nævne, når man er til et	

0:09:33 Kamera1: 11:02	English Tea Party. Derefter fortæller han hvordan man drikker teen og hvad man kommer i teen. Eleverne ser imens op på den mandlige lærer uden at snakke og efterligner hans handlinger. Den kvindelige lærer går rundt og skænker te.	"Would you like some tea?"
iPad 1: 24:16 iPhone 1: 0:14:08 Kamera1: 16:35	Eleven ved siddende ved siden af den mandlige lærer spørger ind til etiketten omkring tedrikningen på dansk og den mandlige lærer forklarer eleven reglerne en yderligere gang på dansk.	
iPad 1: 24:27 iPhone 1: 0:14:19 Kamera1: 16:46	Elev i grøn sweater siger, pegende på elev siddende overfor..  Resten af eleverne på hver sin side af eleven i en grøn sweater sidder ved bordet og spiser, konversere og rækker tingene rundt til hinanden.	"Ej det der er så uhøfligt på så mange måder!"
iPad 1: 24:46 iPhone 1: 0:14:38 Kamera1: 17:05	Elev i grøn sweater sidder afventende på den mandlige læreres opmærksomhed og spørger derefter pegende på en genstand på bordet..	"What is this?"
iPad 1: 24:55 iPhone 1: 0:14:47 Kamera1: 17:14	Mandlig lærer siger..	"This is, this is lemoncurd. It is for the cakes"
iPad 1: 25:00 iPhone 1: 0:14:52 Kamera1: 17:19	Elev i grøn sweater siger leende..  og spørger derefter den mandlige lærer ... den mandlige lærer svarer nikkende på spørgsmålet.	"Han troede det var honning"  "Må man gerne rører rundt?"
iPad 1: 25:16 iPhone 1: 0:15:08 Kamera1: 17:35	Pigerne (gul trøje og blomstrede sort trøje med røde/hvide striber) er smilende fordybet i samtale imens de spiser sandwiches i små bidder og hælder mælk i teen.  Drengene siddende overfor tager mælkekander og hælder mælk i deres kopper for derefter at sætte mælkekanden tilbage ind på midten af bordet.	
iPad 1: 25:30	Pige siddende cirka i midten af langbordet,	

iPhone 1: 0:15:22  Kamera1: 17:49	mod tavlen, tager sin serviet op til munden og dupper forsigtigt læberne for derefter at lægge servietten tilbage i skødet.  Drengen med den grå kasket rækker en skål på tværs af bordet til anden elev.	
iPad 1: 25:53 iPhone 1: 0:15:45 Kamera1: 18:12	Elev i grøn sweater spørger den mandlig lærer imens han rører i sin tekop uden at skrabe teskeen mod tekoppens kanter...	"How was your day?"
iPad 1: 25:54 iPhone 1: 0:15:46 Kamera1: 18:13	Mandlig lærer svarer og spørger derefter..	"My day was very nice, thank you. Do you like the tea?"
iPad 1: 25:58 iPhone 1: 0:15:50 Kamera1: 18:17	Elev i grøn sweater svarer mandlig lærer...	"I have not tasted it yet"
iPad 1: 26:03 iPhone 1: 0:15:55 Kamera1: 18:22	Mandlig lærer svarer og spørger..	"Jaer. You should try it. What, what have you put inside your tea?"
iPad 1: 26:04  iPhone 1: 0:15:56  Kamera1: 18:23	Elev i grøn sweater svarer mandlig lærer...  Eleven siddende ved siden af i en blå trøje rører forsigtigt rundt i sin tekop imens han forsøger ikke at ramme tekoppens sider.	"I have put some milk and a sugar. Øhh. Jeg kan ikke finde ud af at sige sukker"
iPad 1: 26:05 iPhone 1: 0:15:57 Kamera1: 18:24	Elev (uden for kameravinkel ift. iPad 1) spørger højt..	"Må vi bede om noget øhh.. Hvordan siger man, må jeg bede om noget øhh noget citron"
iPad 1: 26:06 iPhone 1: 0:15:58 Kamera1: 18:25	Kvindelig lærer som går rundt og skænker te assistere med at oversætte spørgsmålet.  Samtaler mellem eleverne fortsætter som hidtil på dansk med enkelte sætninger på engelsk ind imellem	
iPad 1: 26:12 iPhone 1: 0:16:04 Kamera1: 18:31	Den mandlige lærer spørger og svarer eleven i grøn sweater ...	"Milk? Sugar? Jaer" "It will taste very lovely i hope"

iPad 1: 26:12 iPhone 1: 0:16:04 Kamera1: 18:31	Den mandlige lærer spørger eleven siddende til højre for ham..	“Have you, have you tasted yours too?”
iPad 1: 26:14 iPhone 1: 0:16:06 Kamera1: 18:33	Eleven svarer den mandlige lærer.	(uhørligt svar)
iPad 1: 26:20 iPhone 1: 0:16:10 Kamera1: 18:39	Den mandlige lærer spørger og svarer eleven til hans højre side.. Den mandlige lærer hælder derefter indholdet i tekoppen ud i vasken som han sidder ved siden af.	“It doesn’t taste nice? I will take it.”
iPad 1: 26:39 iPhone 1: 0:16:23 Kamera1: 18:58	Flere elever spørger på hhv. dansk og engelsk efter bl.a. sukker, mælk og fade. Eleverne konversere med hinanden og øser sukker, mælk eller citron i deres tekopper.	
iPad 1: 26:41 iPhone 1: 0:16:25 Kamera1: 19:00	Pige (blomstrede sort trøje med røde/hvide striber) tager forsigtigt teskeen, liggende på underkoppen, op og rører i tekoppen uden at skrabe siderne. Ligger derefter forsigtigt teskeen ned på underkoppen igen.  Dreng i lys blå trøje siddende skråt overfor udfører samme handling.	
iPad 1: 26:48 iPhone 1: 0:16:32 Kamera1: 19:07	Den mandlige lærer respondere på elevernes forespørgsler og de gentager hans udtalelser..	“Will you please pass the sugar? Will you please pass it around?”
iPad 1: 26:52 iPhone 1: 0:16:36 Kamera1: 19:11	Elev i grøn sweater ser op på den kvindelige lærer og siger...	“It take very good”
	Samtaler mellem eleverne fortsætter som hidtil på dansk med enkelte sætninger på engelsk ind imellem	

## © Evaluation: The English Tea Party Day (Evaluering)



Work individually and fill out the questions below. Answer in Danish.

### Question 1:

Var der et eller flere øjeblikke i løbet af dagens undervisning hvor du har følt dig nysgerrig eller har været meget interesseret i det du har lavet? Hvis ja hvornår og hvorfor?

### Question 2:

Fik teselskabet i starten, og/eller rollespillet i udførte, dig til at føle eller tænke på noget bestemt? F.eks. noget du har oplevet eller lavet før?

### Question 3:

Føler du, at musikken, omgivelserne, underviserens påklædning og deres indtagelse af roller har fået dig til, at leve dig mere ind i det som du har arbejdet med?



Work in groups of 4.

Share your own answers with the other three in the group and write shared notes.  
Answer the following questions in Danish:

### Question 1:

Er der nogen af jer der har oplevet dagen på samme måde?

### Question 2:

Hvad har i oplevet ens? Hvorfor tror i det?

### Question 3:

Er der noget i har oplevet forskelligt eller hvor i ikke mener det samme? Hvis ja, hvorfor tror i det?



In class discuss your answers.

<b>Fokus 3:</b> Elevernes svar ved evalueringen		
Kamera 4: 00:21 iPad 5: 01:35 iPhone 3: 09:14	Den mandlig lærer spørger gruppen siddende bagerst i lokalet...	“Var det nemmere for jer f.eks. at lave rolle spillet fordi i have alle de her rekvisitter? Så i have kopperne i kunne bruge? Var det så lidt nemmere at leve sig ind i det?”
Kamera 4: 00:30 iPad 5: 01:44 iPhone 3: 09:23	Dreng med grå kasket svarer og resten af grupper stemmer i med lave stemmer.	“Ja, ja det var det”
Kamera 4: 00:34 iPad 5: 01:48 iPhone 3: 09:27	Den mandlige lærer spørger ...	“Synes i alle sammen det?”
Kamera 4: 00:36 iPad 5: 01:50 iPhone 3: 09:29	Dreng med grå kasket svarer ...	“Det var meget svære hvis vi bare øhh ... (uhørligt)”
Kamera 4: 00:37 iPad 5: 01:51 iPhone 3: 09:30	Den mandlige lærer spørger/svarer ...	“Ja hvis i f.eks. ikke havde nogen dug og bordet bare var ligesom nu. Og i skulle lave lige præcis de samme ting i dag. Havde det så været lige så spændende?”
Kamera 4: 00:42 iPad 5: 1:56 iPhone 3: 09:35	Eleverne ved bordet svarer i kor et langtrukket...	“neeej”
Kamera 4: 00:50 iPad 5: 02:04 iPhone 3: 09:43	Den mandlige lærer svarer ... og går imens videre hen til bordet stående op af dobbeldørene.	“Nej, okay, ja”
Kamera 4: 01:00 iPad 5: 02:14 iPhone 3: 09:53	Den mandlige lærer spørger ...	“Var der noget tidspunkt i var nysgerrige?”
Kamera 4: 01:02 iPad 5: 02:16 iPhone 3: 09:55	Dreng med grå bluse svarer ...	“Ja om morgenen.”
Kamera 4: 01:05 iPad 5: 02:19 iPhone 3: 09:58	Den mandlige lærer svarer/spørger ...	“Ja, der var i nysgerrige. Vidste i hvad der skulle ske?”
Kamera 4: 01:09 iPad 5: 02:23	Eleverne ved bordet svarer i kor...	“Nej”

iPhone 3: 10:02		
Kamera 4: 01:13 iPad 5: 02:27 iPhone 3: 10:06	Den mandlige lærer spørger ...	“Var i alle sammen enige omkring det?”
Kamera 4: 01:16 iPad 5: 02:30 iPhone 3: 10:09	Dreng med grå bluse svarer ...	“Ja altså vi var ikke enige om hele dagen”
Kamera 4: 01:20 iPad 5: 02:34 iPhone 3: 10:13	Den mandlige lærer spørger ...	“Nej, nej nej. Hvad var i uenige om, så?”
Kamera 4: 01:23 iPad 5: 02:37 iPhone 3: 10:16	Dreng med grå bluse svarer ...	“At øhh, at det var sjovt, sjovt at filme”
Kamera 4: 01:24 iPad 5: 02:38 iPhone 3: 10:17	Den mandlige lærer svarer ...	“Ja”
Kamera 4: 01:32 iPad 5: 02:46 iPhone 3: 10:25	Dreng med grøn sweater svarer ...	“Jeg synes det var sjovt”
Kamera 4: 01:34 iPad 5: 02:48 iPhone 3: 10:27	Den mandlige lærer spørger ...	“Hvorfor synes du det var sjovt?”
Kamera 4: 01:38  iPad 5: 02:52  iPhone 3: 10:31	Dreng med grøn sweater svarer ...	“Jeg synes det var meget øhh fedt sårn at skulle blive filmet mens man prøvede at forestille sig at man var til teselskab”
Kamera 4: 01:55  iPad 5: 03:09  iPhone 3: 10:48	Den mandlige lærer svarer ... og spørger derefter ud i klasserummet ...	“Ja, det var sjovt at prøve at leve dig ind i det? Ja, okay, ja”  “Hvaa.. Bare sådan generelt, er der nogen. Hvad synes i? Altså var der noget i synes var rigtig godt af det vi lavede i dag? Nu kan i bare svare individuelt, hver for sig. Var der noget i synes der var rigtig godt af det vi lavede i dag, frem for andet? Ræk hånden op. Ja?”
Kamera 4: 02:15	Dreng i sort tøj med sort kasket rækker	“Da vi spiste”

iPad 5: 03:29 iPhone 3: 11:08	hånden op og siger ... Flere elever giver udtryk for at være enige og gentager hans svar.	
Kamera 4: 02:26 iPad 5: 03:40 iPhone 3: 11:19	Den mandlige lærer spørger ind til hvad eleverne synes om reglerne for at spise og flere svarer at de synes det var sjovt men at det var svært at finde ud af.	
Kamera 4: 02:35 iPad 5: 03:49 iPhone 3: 11:28	Den mandlige lærer spørger dreng i sort tøj med sort kasket ...	“Tror du øhh, tror du hvis du skal være med til sådan et rigtig britisk teselskab nu, at du så kunne leve dig ind i hvordan man skulle gøre, hvis du blev inviteret hjem til øhh, hvis du var på ferie i England og skulle spise hjemme ved nogen og drikke te?”
Kamera 4: 02:50 iPad 5: 04:04 iPhone 3: 11:43	Dreng i sort tøj med sort kasket svarer...	“Nej”
Kamera 4: 02:52 iPad 5: 04:06 iPhone 3: 11:45	Den mandlige lærer spørger/svarer ...	“Nej? Så du er ikke helt forberedt endnu? Nej? Men du har en lille ide om omkring hvad du skal. Hvad du må og ikke må. Ja? Ja”
Kamera 4: 03:15 iPad 5: 04:29 iPhone 3: 12:08	Elev med grå kasket siger ..	“Jeg synes det har været sjovt”
Kamera 4: 03:17 iPad 5: 04:31 iPhone 3: 12:10	Den mandlige lærer spørger ...	“Det hele var sjovt? Ja”
Kamera 4: 03:46 iPad 5: 05:00 iPhone 3: 12:39	Dreng i sort tøj med sort kasket rækker hånden op og siger ...  Den mandlige lærer respondere på elevernes svar ved at sige “ja, ja”	“Jeg havde forventet at det blev helt vildt kedeligt og at vi kun skulle sidde og lave sådan noget på papir hele dagen. Men det blev sjovt”
Kamera 4: 03:58 iPad 5: 05:12 iPhone 3: 12:51	Pige i gul bluse klager over faget engelsk og den mandlige lærer spørger ...	“Så føler du, du har lært noget i dag så?”
Kamera 4: 04:05 iPad 5: 05:19 iPhone 3: 12:58	Pige i gul bluse svarer..	“Ja. Jeg har lært noget om teselskab”



Kamera 4: 04:06 iPad 5: 05:20 iPhone 3: 12:59	Den mandlige lærer svarer ...	“Det er jo også noget. Det har du jo fundet ud af at det er jo en kunst i sig selv at drikke te. Er der nogen sidste kommentarer? Nogen der har mere, gerne vil fortælle mere?”
Kamera 4: 04:12 iPad 5: 05:26 iPhone 3: 13:05	Dreng svarer ...	”Ja det har været en meget sjov dag selvom vi har haft engelsk. Vi har alligevel lært meget om teselskab. Jeg kan ikke lide faget Engelsk, det er altid kedeligt og jeg lærer ikke noget i engelsk.”

## Bilag 2: Elevbesvarelse 1

### ©Evaluation: The English Tea Party Day (Evaluering)



Work individually and fill out the questions below. Answer in Danish.

#### Question 1:

Var der et eller flere øjeblikke i løbet af dagens undervisning hvor du har følt dig nysgerrig eller har været meget interesseret i det du har lavet? Hvis ja hvornår og hvorfor?

da jeg kom ind i klassen blev

#### Question 2:

Fik teselskabet i starten, og/eller rollespillet i udførte, dig til at føle eller tænke på noget bestemt? F.eks. noget du har oplevet eller lavet før?

Jeg blev glad og også lidt nysgerrig om man kunne  
kom ind i klassen og glædede mig til  
dagen

spise  
det

#### Question 3:

Føler du, at musikken, omgivelserne, underviserens påklædning og deres indtagelse af roller har fået dig til, at leve dig mere ind i det som du har arbejdet med?

og intersandt

spvt og nysgerrig

## Bilag 3: Elevbesvarelse 2



### ©Evaluation: The English Tea Party Day (Evaluering)



Work individually and fill out the questions below. Answer in Danish.

#### Question 1:

Var der et eller flere øjeblikke i løbet af dagens undervisning hvor du har følt dig nysgerrig eller har været meget interesseret i det du har lavet? Hvis ja hvornår og hvorfor?

Jå: jeg var meget interesseret i da vi skulle lave recvicitter ø til filmen og da vi skulle

#### Question 2:

Fik teselskabet i starten, og/eller rollespillet i udførte, dig til at føle eller tænke på noget bestemt? F.eks. noget du har oplevet eller lavet før?

ingen af delene har jeg prøvet før

#### Question 3:

Føler du, at musikken, omgivelserne, underviserens påklædning og deres indtagelse af roller har fået dig til, at leve dig mere ind i det som du har arbejdet med?

Jå helt klart jeg syntes det er fedt at de og vi lever os/mig ind i rollen.

### Bilag 4: Elevbesvarelse 3

i morges der hvor vi kom ind så var jeg nysgerrig. Nej det fik mig ikke rigtig til at tænke på noget jeg har oplevet før. Ja det kom til at blive sjovt fordi at man skulle nogen sjove ting som man måtte ikke stritte med lillefingeren da man drak og man måtte ikke smakte med mad i munden.

rollespil var fedt om rollespil var fedt fordi videtur var ikke sjovt later kigget på sine køre. Pst fordi der er nogen der har haft en sjov dag og andre der ikke har

### Bilag 5: Elevbesvarelse 4

- 1 Da vide havde lavet klasseværelset om til et selskab, vi var meget nysgerrige om hvad det var for noget mad.
- 2 Ja små skuspil vi har lavet i klassen og maden ikke rigtig.
- 3 ~~tid~~ Ja det gjorde det mere levende.

## Bilag 6: Elevbesvarelse 5

1. ved først lektion da vi var til festselskab Jeg synes det var spændende at der stod mad på bord.
2. filmen kom til at tænke på min mors mors Stue.
3. det var meget indlevne.