

Flowoplevelser gennem æstetiske læreprocesser

PROFESSIONSBACHELORPROJEKT

Udarbejdet af:

Cecilie Lisby Andersen (279655) og Signe Falstund Jonsen (279692)

09-05-2022

Læreruddannelsen VIA University Collage

Vejleder: Dorthe Ansine Christensen

Anslag: 83314 (inkl. modeller)

Indholdsfortegnelse

1: Indledning	4
1.1 Problemformulering:	4
2 Læsevejledning	5
3 Metode	6
3.1 Undersøgelsesmetoder.....	7
3.2 Videnskabsteoretisk ståsted	7
3.3 Semistruktureret observation	8
3.4 Semistruktureret interview	9
3.5 Flow-Kurz-skala.....	10
3.6 Ethiske overvejelser.....	11
4 Præsentation af skolekontekst	11
5: Begrebsafklaring	14
5.1: Æstetiske læreprocesser	14
5.2 Flow	15
6: Tematisk analyse	15
7 Tema 1 Æstetiske læreprocessers potentiale i litteraturarbejdet	16
7.1 Fase 1: Højtlesning.....	17
7.2 Fase 3: Drama - Vær en stemning	19
7.3 Fase 5: Tegning - Kortlægning af Dan Turèlls rute.....	20
7.4 Fase 7: Tegning - Min gennem byen en sidste gang	21
8 Tema 2: Elevers flowoplevelser i litteraturarbejdet	22
8.1 Fuld koncentration og opmærksomhed	23
8.2 Høj grad af indre motivation.....	25
8.3 Udfordringer og kompetencer, der matcher.....	26
8.4 Manglende tids- og selvforfølelse.....	28
8.5 Fordybelse og virkelyst.....	29
9 Handleperspektiv	30
10 Kritisk refleksion	32
10.1 Overførbare.....	32
10.2 Teorikritik.....	33

11 Konklusion	34
12 Perspektivering	35
Bibliografi	37
Bilag	40
<i>Bilag 1 - Uddrag fra interview med Diana</i>	40
<i>Bilag 2 - Uddrag fra interview med Holger</i>	42
<i>Bilag 3 - Uddrag fra interview med Emma</i>	43
<i>Bilag 4: Observationsnoter</i>	44
<i>Bilag 5: Resultat af Flow-Kurz-skalaen</i>	48
<i>Bilag 6: Observationsguide</i>	48
<i>Bilag 7: Interviewguide</i>	49
<i>Bilag 8: Flow-Kurz-skala</i>	51
<i>Bilag 9: Den didaktiske forløbsstruktur</i>	52
<i>Bilag 10 Firfeltmodellen</i>	52

1: Indledning

En stor del af danskfaget består i at analysere og fortolke forskelligartet litteratur. På baggrund af vores tre praktikforløb har vi dannet os et indtryk af, at eleverne ofte indtager en passiv rolle i litteraturarbejdet, og at undervisningen retter sig mod “teaching to test”, særligt i udskolingen. Vores indtryk understøttes i forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed*, hvor professor Ellen Krogh påpeger, at litteraturundervisningen i dansk bærer præg af analysemodeller og skriftligt arbejde (Syddansk Universitet). Arbejdet med analysemodeller og skriftlighed er også centralt i litteraturarbejdet, men vores oplevelse er, at det kan mindske elevernes glæde og oplevelse ved litteraturen. I den forbindelse er det relevant at inddrage flowfænomenet. Flow er en tilstand kendetegnet ved glæde, indre motivation, fordybelse, virkelyst og læring (Andersen, 2011). Flow kan læses direkte ind i folkeskolens formålsparagraf, da begreber som oplevelse, fordybelse og virkelyst også indgår. Der står, at folkeskolen skal “ (...) udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Dermed har flow både et dannelses- og uddannelsesmæssigt sigte og kan ydermere fremme elevers læring, trivsel og skoleglæde (Andersen, 2006). På trods af, at der kan fremlægges mange fordele ved at have flowoplevelser, er det ikke en selvfølge, at eleverne oplever det i skolen. Med nutidens accelererende samfund, hvor eleverne konstant er på og skal være omstillingsparate, mindskes mulighederne for flowoplevelser (Andersen, 2006). Spørgsmålet er derfor, hvordan vi som lærere kan tilrettelægge en undervisning, der skaber flowoplevelser? En læringstilgang, vi anser som brugbar i forhold til at understøtte dette, er æstetiske læreprocesser. Med æstetiske læreprocesser henvises der til sansende, kreative og skabende arbejdsformer, som åbner op for fantasi og nye erkendelser samt skaber rum for fordybelse og virkelyst (Brodersen, 2015). Flowteoriens ophavsmand Mihaly Csikszentmihalyi har ligeledes kædet de æstetiske læreprocesser sammen med flowtilstanden og fremhæver det som et område, hvor flowoplevelser er særlig hyppige (Andersen, 2011). Ligeledes kan æstetiske læreprocesser være med til at give eleverne en mere aktiv rolle i undervisningen (EMU, 2021) Herved fremgår begge begrebers relevans og sammenhæng. På baggrund af ovenstående ønsker vi i dette projekt at besvare følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering:

Hvordan kan æstetiske læreprocesser anvendes i danskundervisningens litteraturarbejde i udskolingen med henblik på at fremme elevernes flowoplevelser?

2 Læsevejledning

Projektet har til hensigt at undersøge æstetiske læreprocessers potentiale i forhold til at skabe flowoplevelser. Derfor tages der udgangspunkt i litteraturarbejdet i danskfaget. Til at belyse problemstillingen analyserer vi i projektet to temaer. Det første tema er *æstetiske læreprocessers potentiale i litteraturarbejdet* og det andet er *elevs flowoplevelser gennem æstetiske læreprocesser*. Disse temaer udgør tilsammen problemformuleringen og danner dermed grundlag for afslutningsvist at kunne fremlægge en konklusion. Udgangspunktet for opgaven er det kontinentale projektsyn. Dette betyder, at opgaven indeholder en kort begrebsafklaring, hvor yderligere teori præsenteres i takt med analysen af praksisudprøvelsen og den indsamlede empiri (Boding, 2019).

I det første afsnit præsenteres vores metodiske grundlag, herunder aktionsforskning som tilgang og de anvendte undersøgelsesmetoder. Her fremlægges projektets videnskabsteoretiske ståsted, som danner baggrund for undersøgelsesmetoderne. Disse er interview- og observationsstudiet samt Flow-Kurz-skalaen. Som opfølgning præsenterer vi projektets prøveafhandling, herunder hele skolekonteksten og vores didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisningsafprøvelsen.

I det efterfølgende afsnit fremføres vores begrebsafklaring. Her tydeliggøres det, hvordan begreberne i problemformuleringen forstås i dette projekt. Dette gøres for at eksplicitere, hvordan vi forholder os til begrebernes kompleksitet og dermed forstår dem. Projektets mest centrale begreber er: *Æstetiske læreprocesser og flow*.

Herefter tages der hul på vores tematiske analyse, som er inddelt i to temaer. De to temaer er *æstetiske læreprocessers potentiale i litteraturarbejdet* samt *elevs flowoplevelser gennem æstetiske læreprocesser*. Det primære teoretiske grundlag i tema 1 tager afsæt i Peter Brodersen samt Bennyé Austring & Merete Sørensen's forståelse af æstetikken og æstetikken's plads i skolen. Derudover tager vi udgangspunkt i Kjeld Fredens og hans enaktive læringstilgang, som tillægger de æstetiske læreprocesser et mere aktivt og kropsligt aspekt (Fredens, 2018). Endvidere inddrages international forskning, som har til hensigt at fremhæve æstetiske læreprocessers potentialer. Temaet har et didaktisk fokus, da brugen af æstetiske læreprocesser analyseres med afsæt i vores praksisafprøvelsen, hvilket betyder, at praksiseksempler er et bærende element i vores analyse. Derudover inddrages relevante udtalelser fra vores interviews

og observation. Slutteligt fremhæves koblingen mellem de æstetiske læreprocesser potentiale med flowoplevelser, hvilket fører over til projektets andet tema.

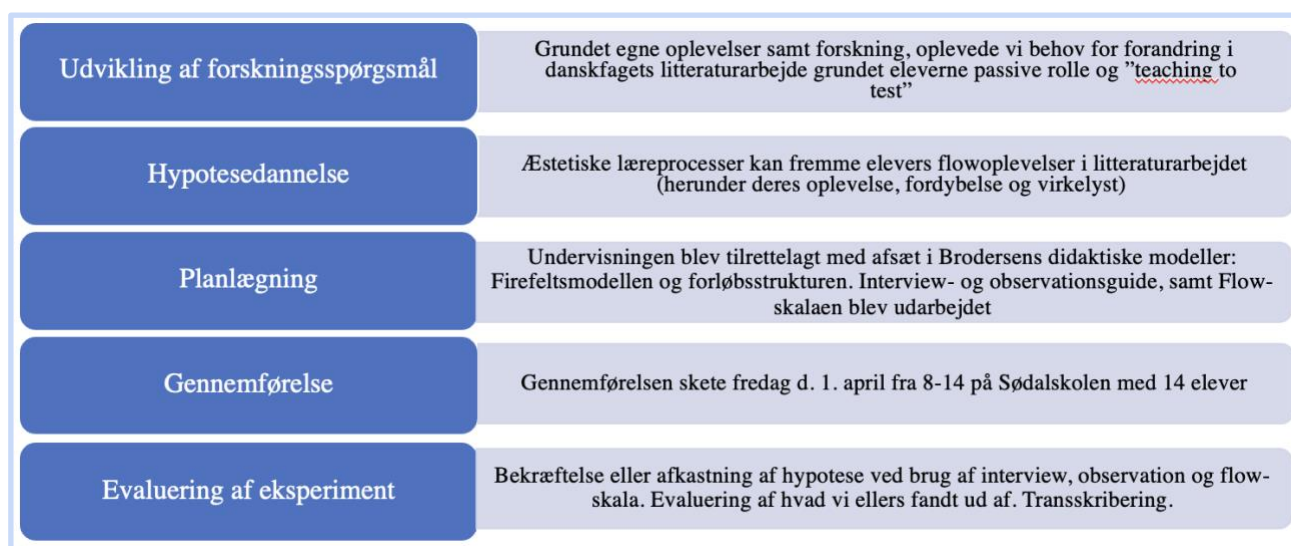
I tema 2 undersøges det, hvorvidt eleverne har oplevet flow gennem æstetiske læreprocesser. Det empiriske grundlag er det samme, men praksis analyseres i dette afsnit med udgangspunkt i flowteorien. Her tager vi afsæt i flowteoriens ophavsmand, Mihaly Csikszentmihalyi, samt den autoriserede psykolog og forsker, Frans Ørsted Andersen, som har forsket i flow siden 2003 og har formidlet teorien på dansk (Vedsmann, 2016). For at kunne vurdere, om eleverne har oplevet flow, analyseres der ud fra de fem kendetegn ved flow.

Med udgangspunkt i de pointer, som vi har udledt af de to temaer, vil vi fremlægge mulige handletiltag. Disse kan give andre lærere inspiration til, hvordan de kan tilrettelægge en æstetisk-præget undervisning med henblik på at fremme elevers flow. Dernæst følger en kritisk refleksion over projektets resultater med fokus på projektets overførbarhed samt teorivalg. Slutteligt konkluderes der på projektet, hvor de mest væsentlige pointer fremhæves. Efterfølgende vil vi i perspektivering se på vores projekts resultater og muligheder i et større skoleperspektiv.

3 Metode

Grundlaget for opgavens analyse er en gennemført undervisningsafprøvning. Vores valg af metode tager derfor afsæt i aktionsforskning og herunder undersøgelsesmetoderne interview, observation og Flow-Kurz-skalaen. Flowteorien tilhører bevægelsen positiv psykologi, som er et forskningsbaseret emnefællesskab, der beskæftiger sig med det styrke- og potentialeorienterede i psyken. Det handler om de betingelser, der kan bidrage til, at mennesket kan udvikle sig og fungere optimalt (Andersen, 2011). Der er indenfor den positive psykologi udviklet flere metoder til at undersøge flowoplevelser, heriblandt en interview- og observationsguide samt Flow-Kurz-skalaen (Andersen, 2012). Vores interview- og observationsguide er inspireret af heraf, hvor vi yderligere har tilføjet spørgsmål, der vedrører det æstetiske aspekt samt elevernes oplevelse af danskfaget. Derudover anvender vi Flow-Kurz-skalaen, som er et spørgeskema (Andersen, 2012).

Vores projekt kan betegnes som et aktionsforskningsforløb, da vi har været ude og undervise en klasse med henblik på at blive klogere på praksis. Aktionsforskning er en brugbar tilgang til at forske i, hvordan sociale processer udspiller sig i undervisningspraksis. Derudover er forskerne i aktionsforskning aktivt deltagende og har en tydelig rolle (Jensen, 2017). Vi indtog ligeledes en aktiv rolle i undervisningsafprøvningen, hvor den ene af os var aktiv deltagende gennem underviserrollen, hvor den anden var observatør. Da vores mål er at opnå praksisnær viden gennem facilitering af egen undervisning er projektet handlingsrettet. Hensigten var at undersøge, hvorvidt æstetiske læreprocesser kan fremme elevers flowoplevelser. Af den grund tager projektet afsæt i de fem trin i aktionsforskningscyklussen, som er skitseret i nedenstående model (Jensen, 2017).



3.1 Undersøgelsesmetoder

Som førnævnt har vi gjort brug af interview- og observationsstudiet til at besvare projektets problemformulering. Fordelen ved at anvende begge metoder er, at de kan supplere og understøtte hinanden med deres kvaliteter og mangler. Derudover giver det mulighed for at undersøge, om det, som den interviewede giver udtryk for, og det, som vi har observeret, stemmer overens (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Dermed kan det at bruge begge give et bedre indblik i, hvorvidt vores hypotese kan bekræftes eller forkastes.

3.2 Videnskabsteoretisk ståsted

Opgavens videnskabsteoretiske udgangspunkt hænger sammen med de nævnte undersøgelsesmetoder. Da der tages afsæt i elevernes beskrivelser og oplevelser i interviews, er den videnskabsteoretiske position fænomenologisk. Fænomenologien er interesseret i første-

persons-perspektivet og handler derfor om, hvordan verden opleves, forstås og føles af subjektet i dets livsverden (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020). Idet vi er interesseret i, om eleverne har haft *oplevelsen* af flow, er der altså tale om den fænomenologiske tilgang, hvor vi ønsker at få indblik i den enkelte elevs oplevelse.

Endvidere er vores videnskabsteoretiske position hermeneutisk, som handler om at fortolke ud fra ens forforståelse (Holm, 2016). Vores projekt er hermeneutisk, da vi både forsøger at *forstå* elevernes oplevelser ud fra egne observationer og *fortolke* på det observerede og elevudsagn i interviewene (Holm, 2016). Ligeledes er der tale om en fortolkningsproces, når man går fra det mundtlige til det nedskrevne i både transskriberingen af interviewene og renskrivning af observationsnoter, hvilket kan svække undersøgelsens validitet (Bak, 2017). Derudover er det væsentligt at være opmærksom på, at selvom der tilstræbes at observere så objektivt som muligt, er det svært at undgå fortolkning af det observerede. I og med observationer indeholder et første-persons-perspektiv, kan det ifølge fænomenologien ikke undgås, at objektiviteten forstyrres i den beskrivende og observerende aktivitet (Høyen & Brinkkjær, 2011).

3.3 Semistruktureret observation

Formålet med observationsstudiet var at iagttage, om eleverne virkede motiveret og fordybet i sådan en grad, at det kan karakteriseres som flow. For at undersøge dette opstillede vi på forhånd flere tegn, som kunne indikere, om eleverne var i flow. Disse fremgår af vores observationsguide i bilag 6. Disse tegn tager både afsæt i egne oplevelser og flowteoriens observationskema (Andersen, 2012), hvor nogle er:

1. Eleven går i gang med aktiviteten med det samme - tegn på *engagement*
2. Eleven spørger ikke, hvornår timen er færdig - tegn på *tidsforglemmelse*
3. Eleven snakker ikke med andre - tegn på *koncentration og opmærksomhed*
4. Eleven har en høj grad af tolerance over for udefrakommende forstyrrelser i forhold til at fastholde sin opmærksomhed i den pågældende aktivitet - tegn på *koncentration*
5. Eleven kan løse opgaven af sig selv og sværhedsgraden virker tilpas for eleven - tegn på *matchende kompetencer og udfordringer*

Observationen er semistruktureret, da vi på forhånd havde udarbejdet observationskategorier og opstillet tegn, men samtidig havde en åben tilgang. Dette betød, at vi også registrerede og nedskrev tegn, som vi ikke havde forventet. Vi indtog forskerrollerne som *observatør, der*

deltager og *deltager, der observerer*, da den ene observerede og den anden underviste (Østergaard, 2017). Da der er tale om deltagerobservation er det væsentligt at gøre sig overvejelser omkring observationen og vores forskerroller, da tilstedeværelsen kan påvirke de udforskede handlinger og ytringer (Østergaard, 2017). Det er først og fremmest sværere at skelne mellem nærhed og distance samt at forblive objektiv, når vi er aktive og deltagende i aktionen (Østergaard, 2017). Desuden kan vores tilstedeværelse i klasselokalet have påvirket observationens pålidelighed ved, at eleverne muligvis ikke opførte sig som de plejer. Derfor er det relevant at supplere observationen med interviews, hvor det i interviewet er muligt at komme bag om det umiddelbare (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020).

3.4 Semistruktureret interview

Flow er et fænomen, som er svært at måle på, da det er en subjektiv og individuel oplevelse (Andersen, 2011). Derfor valgte vi at anvende det kvalitative interview som undersøgelsesmetode. Det kvalitative interview er ligeledes flowforskningens primære undersøgelsesmetode, da det er en måde at indfange elevers oplevelser, som ikke er muligt gennem observation (Andersen, 2011). Gennem det kvalitative interview er det netop muligt at få dybere indblik i elevernes oplevelser, holdninger og følelser (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020) Vi foretog fire interviews, hvor formålet var at få indblik i elevernes oplevelse af undervisningen, om de var motiveret og fordybet samt om de havde oplevelsen af at være i flow i nogle af aktiviteterne. Vores interviews tog afsæt i en interviewguide, som indeholdt fire hovedtemaer med tilhørende spørgsmål. Hovedtemaerne var: Elevers oplevelse af skolelivet og danskfaget generelt (1), elevers oplevelse af dagens undervisning med fokus på det æstetiske aspekt (2), elevers oplevelse af flow (3) og en afrunding (4) (bilag 7). Disse temaer blev opstillet for både at få blik for elevernes oplevelse af de æstetiske læreprocesser og flow, men også for at høre om deres generelle opfattelse af danskfaget. Vores interviewguide indeholdt elementer fra flowteoriens interviewguide, hvor interviewerens først klarlægger, hvad begrebet betyder og efterfølgende spørger ind til, om personen har oplevet denne følelse før, og hvordan de har oplevet det (bilag 7). Vi har altså gjort brug af det semistrukturerede interview, da vi havde en interviewguide, men samtidig ikke er låst af denne (Tanggaard & Brinkmann, 2020). På denne måde kan vi stille opfølgende og uddybende spørgsmål til det, som er interessant og kan have relevans for projektet. Som nævnt interviewede vi fire elever. Disse fire elever blev valgt, fordi de reagerede forskelligt på de æstetiske aktiviteter, hvorved de formentlig har oplevet dem forskelligt og dermed repræsenterer de andre elevers oplevelser.

Tilmed er det nogle af de elever, som vi observerede tæt på, hvilket gør det interessant at komme ind bag det observerede. I analysen inddrages udsagn fra tre ud af de fire interviews, hvorfor der i bilag også kun fremgår transskribering af de tre elevers udtalelser. Ligesom med observation er det vigtigt at forholde sig til mulige fejlkilder. I det kvalitative interview skal det undgås at bruge ledende spørgsmål, men derimod skal der anvendes spørgeteknikker, der får respondenterne til at snakke åbent og frit (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Da vi spørger ind til elevernes mulige flowoplevelser, starter vi med at forklare flow og risikerer derved, at eleverne svarer det, som de forventer, at vi gerne vil høre.

3.5 Flow-Kurz-skala

En anden metode, der anvendes til at undersøge, om eleverne har fået flowoplevelser i arbejdet med æstetiske aktiviteter, er Flow-Kurz-skalaen. Det er et flow-målingsredskab, der er udviklet af den tyske flow-forsker Falko Rheinberg (Andersen, 2012). Det er, modsat de andre metoder, en kvantitativ undersøgelsesmetode, hvilket betyder, at vi kan få alle elevernes udsagn og dermed få mere repræsentative data end vi gør gennem interviewstudiet. Eleverne fik efter den sidste undervisningsaktivitet udleveret Flow-Kurz-skalaen, hvor de skulle forholde sig til ni udsagn, som forsøger at afklare, om eleverne har været i flow i den pågældende aktivitet. Vores Flow-Kurz-skalaen kan ses i bilag 8 og resultaterne i bilag 5. Da vi ikke havde forsimplet udsagnene, gennemgik vi dem alle i fællesskab. Dette for at sikre elevernes forståelse af spørgsmålet, således deres svar var pålidelige. Ved hvert udsagn skulle eleverne vurdere på en skala fra 1-7, hvor tallet 1 svarer til, at eleven overhovedet ikke er enig, og tallet 7 svarer til, at eleven er helt enig (Andersen, 2012). Den samlede vurdering fastslås ved hjælp af en gennemsnitsberegning af elevens vurdering af alle ni udsagn. Et resultat på 5 eller derover vurderes som tegn på, at eleven i den pågældende aktivitet i overvejende grad har været præget af flow. Et resultat mellem 3,0 og 4,9 kan vurderes til, at flowtilstanden ikke har været til stede, men danner stadig acceptabel baggrund for læring og trivsel. Med et gennemsnit på under 3,0 er der ikke gunstige forhold for læring og trivsel, hvorved flow heller ikke er til stede (Andersen, 2012). Udover at anvende det samlede gennemsnit for alle ni udsagn, bruger vi også metoden til at kigge på hvert enkelt udsagn og dets gennemsnit. Dette er for at se om der er nogle parametre, som eleverne har oplevet mere end andre. Flow-Kurz-skalaen som metode indeholder også fejlkilder, som vi er opmærksomme på. En fejlkilde er, at udsagnene kan være svære at svare på, da de kræver et højt refleksionsniveau samt overvågning af egen adfærd. En

anden ulempe er, at vi ikke får dybere indblik i elevernes udsagn, hvilket også er en af grundene til, at vi supplerer med de kvalitative metoder.

3.6 Etiske overvejelser

I forbindelse med projektets indsamling af empiri, er vi opmærksomme på det etiske ansvar i forhold til at beskytte de interviewede og involveredes anonymitet. Derfor anvendes de involverede elevers navne i dette projekt i anonymiseret form. De interviewede elever har fået fiktive navne og nævnes som Diana, Holger og Emma. Eleverne er også blevet informeret om projektets hensigt og har alle på forhånd indvilliget i at deltage. Projektets data er håndteret på forsvarlig vis og personlige data kan ikke findes.

4 Præsentation af skolekontekst

Dette projekt tager afsæt i en prøveafhandling i en 7. klasse på Sødalskolen bestående af 14 elever. Vi har begge været i praktik på skolen og havde derfor et kendskab til klassen. Vi underviste eleverne en hel skoledag fra klokken 8.00-13.00. Vi gennemførte dermed en fagdag i dansk, hvilket skabte gode forudsætninger for at tilrettelægge en undervisning, der var rettet mod dette projekt. Vores undervisning bar præg af aktive, kreative, sanselige og skabende aktiviteter med formålet om at skabe flowoplevelser. Dagens faglige udgangspunkt var digtgenren, hvor vi arbejdede med digtet "Gennem byen en sidste gang" af Dan Turèll (Ponty, u.d.). Vi valgte dette digt, fordi det rummer mange muligheder for at give eleverne en sanselig oplevelseslæsning gennem visualisering af stederne, stemningerne og brug af æstetiske genstande. Således lægger det op til, at eleverne udfylder de tomme pladser gennem det æstetiske formsprog. Samtidig er det et digt, som kan perspektiveres til eget liv, hvilket kan bidrage til meningsfuldhed, større fordybelse og motivation (Jørgensen, 2011). Derudover vurderede vi digtet til at være sprogligt tilgængelig for eleverne, da det indeholder korte sætninger og har ligefrem ordstilling. Efter undervisningen foretog vi interviews med fire elever. Undervisningsforløbet blev tilrettelagt med afsæt i Peter Brodersens to didaktiske modeller: firefeltsmodellen og den didaktiske forløbsstruktur, som forklares i nedenstående afsnit.

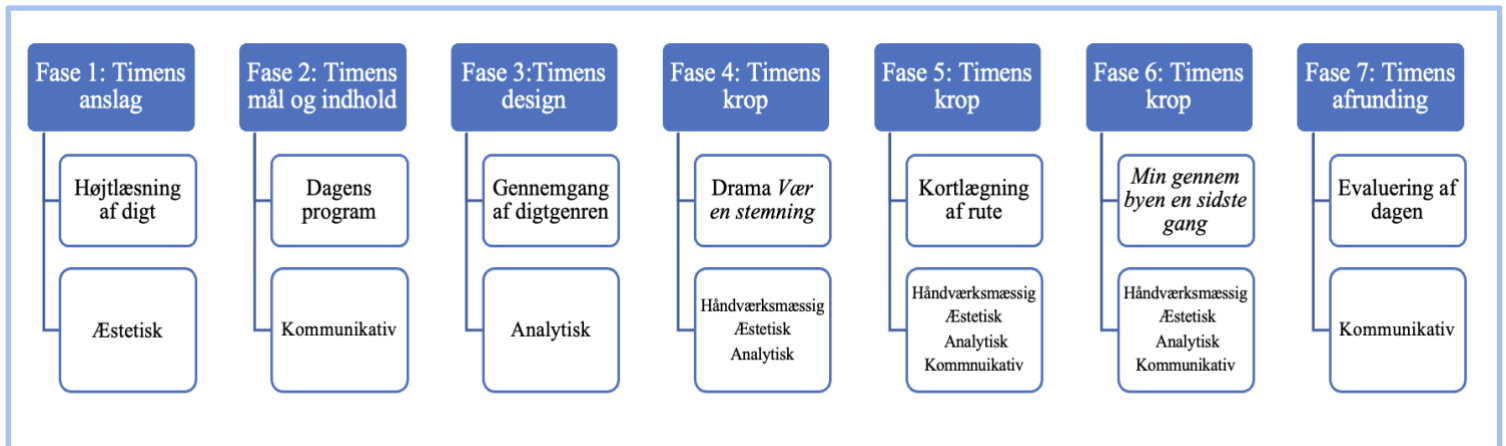
4.1 Undervisningens didaktiske modeller og opbygning

Den første model er den didaktiske forløbsstruktur, der styrer timen ud fra fem elementer. Disse er timens anslag, timens mål, timens design, timens krop og timens afrunding (Brodersen,

2015). Timens anslag handler om at skabe en øjeblikkelig opmærksomhed, spænding og pirring. I timens mål skal læreren skitsere dagens indhold, arbejdsformer og mål, hvilket skal give eleverne følelsen af overblik, sammenhæng og mening. Timens design handler om at redegøre for væsentlige kendetegn og holdepunkter for dagens indhold. Timens krop er den længste fase og handler om elevernes tilegnelse af timens indhold gennem beskrivelser, eksperimenter, tolkninger og vurderinger. I timens afslutning opsummeres undervisningens vigtigste pointer, og læreren vender tilbage til timens mål for at præcisere og evaluere (Brodersen, 2015)

Den anden og mest centrale didaktiske model for projektet og de æstetiske læreprocesser, er firfeltmodellen bestående af virksomhedsformerne: Håndværk, kommunikation, æstetik og analyse (Hansen, 2015). Den håndværksmæssige virksomhedsform er udøvende og består af iagttagelse samt træning af fagspecifikke færdigheder. I den æstetiske virksomhedsform arbejdes der sanseligt, hvor man enten oplever eller udtrykker sig i kraft af farver, former, stemninger eller egen kropslig bevægelse. Den analytiske virksomhedsform er forankret i sproget og kan indeholde faglige begreber og analysemodeller. Slutteligt er der den kommunikative virksomhedsform, som indgår i de andre virksomhedsformer, da al undervisningspraksis er en kommunikativ og social kontekst (Hansen, 2015). Virksomhedsformen indebærer at lytte aktivt, deltage i classesamtaler og fremtræder yderligere i fremlæggelser og præsentationer. Firfeltmodellen lægger op til at integrere æstetiske aktiviteter i samspil med analytiske, kommunikative og håndværksmæssige aktiviteter. Modellens styrke er derfor, at den lægger op til en alsidig og varieret undervisning, hvor eleverne skal være aktive (Hansen, 2015).

Som nævnt tog vores undervisning afsæt i de to didaktiske modeller. Til at illustrere, hvordan vi har brugt dem i et samspil, har vi udarbejdet en didaktisk model. De øverste blå kasser i den horisontale akse repræsenterer den didaktiske forløbsstruktur. Anden kasse i den vertikale akse er titlen på undervisningens indhold, og tredje kasse i den vertikale akse repræsenterer firfeltmodellen og dermed de virksomhedsformer, der gøres brug af i den pågældende fase. Modellen skal læses sådan, at undervisningen starter i venstre side og bevæger sig mod højre. Modellen ses nedenfor.



I første fase, timens anslag, læste vi digtet højt for klassen. Den ene af os læste, mens den anden spillede Dan Turèll, som gik gennem byen. Vi gjorde brug af æstetiske genstande såsom baggrundsmusik, dæmpet lys, understøttende billeder og genstande, som illustrerede handlingen i digtet.

I anden fase, timens mål og indhold, præsenterede vi os selv samt dagens program og forventninger.

I tredje fase, timens design, gennemgik vi i plenum kendetegn ved digtgenren og analyserede udvalgte tekstpassager fra digtet. Med afsæt i det, snakkede vi om digtets opbygning og stemninger ud fra elevernes viden om genren, ord i digtet, at læse på og mellem linjerne samt billedsprog.

Timens krop bestod af tre dele. I den første del, fase 4, skulle eleverne lave dramaøvelsen *Vær en stemning*. De skulle imitere forskellige stemninger, herunder at være glad, trist og stresset. Herefter skulle de imitere Dan Turèlls gang i digtet.

I femte fase, som var anden del af timens krop, skulle eleverne kortlægge den rute, som Dan Turèll går i digtet. Dette skulle de gøre ved at tegne og skrive ord til det, som der optræder i digtet. Desuden skulle de gennem farver udtrykke stemningerne på de steder, som Turèll gik forbi. Herefter skulle de præsentere tegningen deres overvejelser i forhold til den foran klassen.

I sjette fase, som var tredje del af timens krop, trådte vi ud af digtet og over i elevernes livsverden. Eleverne skulle udarbejde en planche *Min gennem byen en sidste gang*. Denne skulle illustrere, hvor de ville gå hen og med hvem. Eleverne skulle herefter præsentere deres planche og deres overvejelser i matrixgrupper.

I syvende fase, timens afrunding, evaluerede vi i plenum dagens indhold.

5: Begrebsafklaring

I følgende afsnit begrebsafklares opgavens forståelse af de centrale begreber i problemformuleringen: Æstetiske læreprocesser og flow.

5.1: Æstetiske læreprocesser

For at gøre rede for æstetiske læreprocesser er det nødvendigt at definere æstetikbegrebet. Ifølge Peter Brodersen kan æstetik indrammes på tre måder. Først kan æstetik forstås som et selvstændigt fagområde, der beskæftiger sig med det skønne, herunder kunst som erfaringsområde. For det andet kan æstetik forstås som et særligt perspektiv, nemlig en måde at kommunikere, opleve, erfare og erkende på. Det er i tråd med Baumgartens begreb *sensitiv erkendelse*, som henviser til erkendelse gennem sansninger. For det tredje kan æstetisk komme til syne gennem udtryk og genstande (Brodersen, 2015). Opgaven vil primært centrere sig om det andet og tredje område og dermed tilegnelse af viden gennem sansning, udtryk og genstande.

Med æstetiske læreprocesser læner vi os blandt op ad Bennyé D. Austring og Merete Sørensen. De definerer den æstetiske læreproces som en kreativ proces, hvor indtryk bearbejdes til æstetiske formudtryk, hvorved der skabes æstetiske udtryk for at udvikle en ny forståelse (Austring & Sørensen, 2006). Æstetiske læreprocesser består altså både af æstetiske indtryk og udtryk. Her er kreativitet og fantasi centrale elementer, da den skabende proces er et samspil herimellem (Austring & Sørensen, 2006). Det æstetiske formsprog er dominerende i æstetiske læreprocesser, da det rækker ud over det sproglige og i stedet udtrykker sig gennem eksempelvis billeder, lyd og bevægelser. Det taler således til den sanselige opmærksomhed og ikke udelukkende den begrebslige (Brodersen, 2015). Endvidere kan den æstetiske læreproces tillægges et kropsligt aspekt, hvilket Kjelds Fredens præsenterer i sin enaktive læringstilgang. Den enaktive tilgang indebærer, en forståelse af verdenen og fænomener som sker gennem kropslig handling og erfaring, hvor eleverne skal gøre, føle og mærke for at forstå (Fredens,

2018). Når der i opgaven nævnes æstetiske læreprocesser, tager forståelsen altså afsæt i Brodersen, Austring & Sørensen samt Fredens definitioner. Sammenfattende består vores forståelse af æstetiske læreprocesser i, at der arbejdes med indtryk såvel som udtryk, hvorved det handler om at kunne iagttage og sanse, men samtidig skabe og være aktiv og kreativ i processen.

5.2 Flow

Flowteorien er udviklet af psykologiprofessor Mihaly Csikszentmihalyi og tilhører den psykologiske bevægelse positiv psykologi. Forskningen om flow indledtes med interviews med eksempelvis kunstnere, elitesportsfolk og forskere omhandlende deres særlige intense situationer i deres daglige liv (Andersen, 2011). Forskningen har senere udbredt sig til alle aldersgrupper og lag i samfundet, hvorved det har vist sig, at tilstanden er universel og kan (gen)findes hos alle. Nogle oplever flow hver dag, mens andre kun sjældent oplever det (henvisning). Csikszentmihalyi har defineret flow som:

"(...) en mental tilstand i hvilken personen er fuldstændig opslugt i det vedkommende beskæftiger sig med. Det er karakteriseret som en fornemmelse af et energifyldt fokus, fuld involvering og succes med den igangværende aktivitet" (Csikszentmihalyi, 1990).

I en skolekontekst kan flow karakteriseres som en mental tilstand, hvor eleven opsluges af en aktivitet og tilgår den med fuldt fokus og involvering samt mestrer den. Forsker Frans Ørsted Andersen har formidlet flowteorien på dansk, hvor han, i tråd med Csikszentmihalyi, karakteriserer flow som en unik oplevelse og en særlig fordybelsesform kendetegnet ved engagement, indre motivation, glæde, læring og dyb koncentration (Andersen, 2011). I tråd hertil fremhæver Andersen fem elementer, som indgår i flowoplevelsen (Andersen, 2006).

1. Fuld koncentration og opmærksomhed
2. Høj grad af indre motivation
3. Udfordringer og kompetencer, som matcher
4. Manglende tids- og selvforfølelse
5. Virkelyst og fordybelse

6: Tematisk analyse

I det følgende afsnit analyseres opgavens problemformulering ud fra to hovedtemaer, som er æstetiske læreprocessers potentiale i litteraturarbejdet (tema 1) samt elevs flowoplevelser gennem æstetiske læreprocesser (tema 2). De to tematiske analyser belyser to forskellige

perspektiver på projektets felt, som sammenkobles undervejs. Løbende kædes det teoretiske grundlag sammen med praksisafprøvningen, de foretagende interviews og observationen med henblik på at besvare, hvordan æstetiske læreprocesser kan bidrage til at fremme elevers flowoplevelser.

7 Tema 1 Æstetiske læreprocessers potentiale i litteraturarbejdet

En æstetisk læreproces er tidligere blevet defineret som en skabende og sansende proces, der bygger på at aktivere elevernes fantasi, kreativitet og følelser, således de opnår nye erkendelser. At arbejde æstetisk i danskundervisningen åbner dermed op for en mere kreativ og sansende tilgang, hvor elevernes aktive og skabende rolle er central. Som nævnt i indledningen har vi oplevelsen af, at denne læringstilgang ikke fylder meget i udskoling. I takt med, at eleverne bliver ældre, fjernes flere af de praktisk-musiske fag som billedkunst, H/D og musik til fordel for de andre fag herunder engelsk, tysk og biologi. Samtidig peger eleverne i interviewene på, at de oplever undervisningen i udskoling som mere seriøs og faglig end i indskoling. Dette fremgår af vores interviews, hvor Diana eksempelvis udtaler følgende: *“Vi var mere kreative, da vi gik i de yngre klasser, nu skal vi være mere seriøse”* (bilag 1). I tråd med Diana, siger Holger: *“Vi arbejder mere med skriveøvelser og stile nu end før”* (bilag 2). Flere af de æstetiske læreprocessers fortalere anser det som en stor fejl, at skolerne ikke udnytter æstetikens potentiale. De betragter den æstetiske virksomhedsform som en uerstattelig erkendelsesvej, der bidrager til særlige former for tænkning, herunder udvikling af elevernes forestillingsevne, opfindsomhed og vedholdenhed (Fredens, 2018). Denne pointe understøttes i forskningsprojektet *Doing Well and Doing Good by Doing Art* ledet af professor fra University of California, James S. Catterall. Projektet fastslår, at børn, der modtager en god mængde undervisning i musik, billedkunst og drama klarer sig bedre fagligt, socialt og økonomisk end børn, der ikke gør (Austring B. , 2013). Et andet stort projekt, fremhæver æstetiske læreprocessers transfereffekt. Med dette menes, at læring inden for et fag kan overføres til andre fag. I projektet tages der udgangspunkt i de praktisk-musiske fag, hvor god og hyppig undervisning i disse, fremmer elevernes tilegnelse af sproglig literacy samt deres færdigheder i matematik, naturfag og læsning (Austring B. , 2013).

Opsummerende vurderes det, at æstetiske læreprocesser har en klar effekt på elevers læring, personlige udvikling og fremtidige kvalifikationer. Æstetiske læreprocesser rummer derfor et stort potentiale, ikke kun i de praktisk-musiske fag, men også i skolens almindelige fag såsom dansk. Dette potentiale har vi undersøgt nærmere i vores undervisningsafprøvning og vil derfor

i det følgende afsnit forklare dele af vores praksis. Undervisningsforløbet består som førnævnt af otte faser, men vi vil uddybe og analysere de fire faser, hvor det skabende, kreative og kropslige aspekt var i centrum. Fokus vil være på at fremhæve de kvaliteter, som de forskellige æstetiske aktiviteter har.

7.1 Fase 1: Højtlesning

I den første fase, som var timens anslag, var målet at give eleverne en æstetisk oplevelse, som er en: “(...) *aktiv, sansebaseret, primært følelsesmæssig og sekundært bevidstgjort proces, hvor de aktive kompetencer hos modtageren af oplevelsen er nysgerrighed, indlevelsesevne og evne til symbolafkodning*” (Austring & Sørensen, 2006). Denne oplevelse skulle aktivere elevernes forforståelse for digtet og danne grundlag for resten af dagen. Ved at give eleverne en intens oplevelse gennem æstetiske aktiviteter, kickstartes deres forforståelse, og der fordres en særlig visuel opmærksomhed mod digtet (Brodersen, 2015). Vi mødte derfor ind før eleverne og låste døren til klassen, så de ikke vidste, hvad der skulle ske. Vi flyttede rundt på møblerne og mørklagde lokalet. Da eleverne kom ind i klasselokalet, blev de bedt at gå stille ind og finde en plads. Vi begyndte at læse digtet *Gennem byen en sidste gang* af Dan Turèll højt. Samtidig med, at digtet blev læst op, var der baggrundsmusik af gade- og trafikstøj, billeder på skærmen samt genstande i klassen, der illustrerede de steder og ting, som Dan Turèll går forbi i digtet. Den ene af os læste digtet højt, mens den anden skulle forestille at være Dan Turèll, som gik gennem byen. Her forsøgte vi at skabe en æstetisk pirringsoplevelse, hvilket vil sige at udløse spænding, overraskelse og spontan nysgerrighed hos eleverne (Brodersen, 2015). Formålet med dette var at skabe stemthed i anslaget gennem en æstetisering af rummet (Austring & Sørensen, 2006), som skulle føre eleverne ind i digtets verden. Stemthed drejer sig om at blive følelsesmæssigt stemt ind på det, som man skal arbejde med. Dette er særligt væsentligt, når der arbejdes med æstetik som lærings- og oplevelsesform (Austring & Sørensen, 2006), da det skaber en særlig form for nærvær, der blandt andet kan opstå, når eleverne møder æstetiske objekter og fokus er rettet mod bestemte udtryk såsom højtlesning af et digt (Brodersen, 2015). Af observationen fremgår det, at eleverne var særligt opmærksomme under højtlesningen, idet de blev stille og havde øjnene rettet mod os (bilag 4). Vi kan tolke denne ro og optagethed som, at eleverne blev stemt for digtets verden og fik en æstetisk pirringsoplevelse, da de indlevede sig og var nysgerrige. Denne antagelse bliver også understøttet i vores interview med Holger, som udtrykker, at han blev særligt optaget af højtlesningen (bilag 2).

Peter Brodersen præsenterer flere måder, hvorpå æstetikken kan være til stede i undervisningen. Eleverne kan eksempelvis møde æstetiske genstande, og de kan arbejde med det æstetiske formsprog (Brodersen, 2015). Til vores oplevelseslæsning havde vi medbragt flere æstetiske genstande for at stemme eleverne ind i digtet. Eleverne mødte æstetiske genstande som baggrundsmusik, billeder af steder, eksempelvis Nørrebro og Københavns Hovedbanegård, samt fysiske genstande, hvor vi blandt andet havde medbragt en tøjsnor, bogkasse og ølflaske. Alt sammen noget, som Dan Turèll går forbi og ser i digtet. Disse genstande kan defineres som æstetiske genstande med værkkarakter, som er et produkt udviklet med en æstetisk intention (Brodersen, 2015). I mødet med de æstetiske genstande og højtlesningen af digtet, blev eleverne ført ind i digtet på en anden måde, hvorved de kunne skabe nye og andre erkendelser og erfaringer med indholdet.

Et centralt aspekt, som vi erfarede hertil, var, at elevernes forståelse af digtet blev fremmet ved, at de bedre kunne danne inferenser ved at se og høre litteraturen. Inferenser handler om alt det, der ikke står på linjerne, men bag og mellem linjerne. Inferenser gør, at teksten bliver mere levende for læseren ved, at man kan danne forestillingsbilleder, og er derfor essentiel i forhold til at kunne indleve sig i en tekst (Fibiger & Jørgensen, 2016). Formålet med timens anslag, herunder oplevelseslæsningen, var altså at styrke elevernes evne til at danne inferenser ved, at de så stederne og genstandene og derved fik følelsen af at være der. Når eleverne får oplevelsen af at være der, får de en bedre forståelse af de stemninger og følelser, som er i digtet. Denne pointe understøttes af Holger i interviewet, hvor han siger: *"Billederne gav en bedre forståelse. Det gjorde øh, at man kunne følge med i teksten (...)"* (bilag 2). Holger påpeger i citatet, at billederne gjorde det nemmere for ham at følge med i digtet og gav ham dermed en bedre forståelse. At skabe inferenser er altså en vigtig del af fortolkningsarbejdet, som både bidrager til forståelse og indlevelse.

I timens anslag er der tale om æstetik på to måder: Æstetik forstået som et særligt perspektiv, da eleverne erkender gennem deres sanser ved at høre og se digtet. Dernæst kommer æstetikken til syne som udtryk og genstande, hvor eleverne ved at forholde sig til disse kan gøre sig nye erfaringer og opnå nye erkendelser (Brodersen, 2015). Der trækkes primært på den æstetiske virksomhedsform, hvor eleverne er receptivt modtagende, da de får en oplevelse gennem oplæsningen og iagttagelsen af de forskellige genstande og udtryk. Mødet med de æstetiske genstande og den æstetiske oplevelse kan ifølge Peter Brodersen efterlade eleverne med flere oplevelser (2015). Vores mål var at give eleverne oplevelsen af overraskelse og spontan

nysgerrighed for digtets verden, nemlig oplevelsen af æstetisk piring (Brodersen, 2015). Dette ved at stemme eleverne ind i digtets verden. Derudover skulle eleverne få følelsen af at være med i digtet og dermed få et andet udgangspunkt for at forstå det gennem det æstetiske formsprog.

7.2 Fase 3: Drama - *Vær en stemning*

Efter den æstetiske oplevelse i fase 1, og klassesamtalen om digtets kendetegn med fokus på dets stemninger i fase 3, skulle eleverne lave dramaøvelsen *Vær en stemning*. Eleverne skulle udtrykke forskellige stemninger gennem deres kropssprog og herefter imitere, hvordan de forestillede sig, at Dan Turèll gik gennem byen. Hermed er den æstetiske virksomhed i spil, da eleverne sanser, erfarer og eksperimenterer gennem kroppen (Hansen, 2015). Derudover kommunikerer og udtrykker eleverne sig om digtet gennem det æstetiske formsprog. Gennem den æstetiske virksomhed omsætter eleverne deres indtryk til udtryk (Austring & Sørensen, 2006). Efter den æstetiske og kropslige erfaring, skulle eleverne begrunde, hvorfor de tænkte, at Dan Turèll gik på den måde, som de havde imiteret. Her er således tale om den analytiske virksomhedsform i samspil med den æstetiske. Dramaøvelsen er inspireret af Kjeld Fredens enaktive tilgang, som handler om, at krop og hjerne hænger sammen. Ifølge Fredens kan forståelsen af verden kun rigtig ske gennem kropslig handling og afprøvning (2018) og derfor anvendes drama i forsøget på at fremme elevernes forståelse.

I øvelsen observerede vi, hvordan eleverne indlevede sig i rollen som Dan Turèll og brugte deres fantasi. De benyttede sig af tunge, langsomme skridt. Nogle tog hånden ned i lommen, andre kiggede ihærdigt rundt i lokalet, og nogle legede, at de røg en cigaret (bilag 4). Dette understøtter Brodersen pointe om, at drama fremmer elevens indlevelsessevne (Brodersen, 2015). Ligeledes taler det ind i, at indlevelse og selvforglemmelse kan opstå, når elever bruger deres sanser og fantasi (Fink, 2022), hvilket eleverne gør ved at sætte sig i hovedpersonens sted.

Dramaøvelsen igangsatte en fortolkningsproces, hvor udbyttet var, at eleverne fik en bedre forståelse for hovedpersonen og stemningerne i digtet ved selv at skabe det. Der kan fremhæves flere kvaliteter ved at anvende drama som æstetisk aktivitet (Tonsberg, 2015). Merete Sørensen fremhæver, i tråd med vores erfaring, at drama må anses som en fortolkningsproces. Når eleverne reflekterer og skaber mening gennem udtryk i fællesskab med andre, udveksles der nye idéer og erkendelser (Tonsberg, 2015). Opfattelsen af, at drama kan igangsætte en

fortolkningsproces og dermed åbne teksten mere op for eleverne, understøttes også af Holger. Han udtaler følgende om dramaøvelsen: “(...) *Jeg kunne lige forstå, hvordan han gik og sådan. Jeg forstod jo, hvordan det så ud, fordi I havde de billeder og ting med, men så skulle jeg selv være ham, så forstod jeg ham, og hvordan han mere havde det*” (bilag 2). I citatet påpeger han altså, at dramaøvelsen gjorde det nemmere at forstå digtet, da han selv skulle spille hovedpersonen. Ligeledes fremgår det, hvordan han, både æstetisk og analytisk, kom dybere ned i digtet og opnåede en ny forståelse gennem den kropslige erfaring. Når eleverne altså gør sig forestillinger og er aktive i læringsprocessen, kan de bedre drage logiske slutninger og dermed fremmes deres læseforståelse. Ved at indleve sig i fiktionen aktiveres elevernes kropslige tavse viden, hvor de ved at indleve sig kan få nye forståelser af verden og nye erkendelser (Austring & Sørensen, 2009).

7.3 Fase 5: Tegning - Kortlægning af Dan Turèlls rute

I femte fase skulle eleverne kortlægge Dan Turèlls rute ved at tegne og skrive ord til. I fasen er der tale om den æstetiske, håndværksmæssige og analytiske virksomhedsform. Virksomhedsformen kan først betegnes som æstetisk, da det er en sansekongret aktivitet, hvor eleverne udtrykker sig i kraft af farver, som skal symbolisere digtets stemninger. Dernæst kan aktiviteten betegnes som håndværksmæssig, da den er knyttet til fagspecifikke færdigheder og bliver meningsfuld i samspillet med de to andre virksomhedsformer. Slutteligt kan aktiviteten karakteriseres som analytisk, da elevernes skulle forholde sig til digtets teksthøjde og udvælge farver og billeder, som passede til det pågældende sted i digtet.

Et formål med at tegne er at udvikle elevernes perceptionsevne, hvorved de ikke overser detaljer eller centrale elementer i en tekst (Fredens, 2018). Ved at tegne Dan Turèlls rute kan eleverne, gennem det æstetiske formsprog, få øje på andre detaljer end ved det sproglige aspekt. Dette kan give eleverne en bedre og anderledes forståelse af teksten. Gennem tegning styrkes elevernes inferensdannelse altså ligeledes, hvor de gør sig nye erfaringer og erkendelser i fortolkningsprocessen. Da vi i interviewet spørger ind til aktiviteten, svarer Diana følgende:

“At vi ligesom selv kunne lægge noget på den (tegningen) og så stille roligt så tegner vi bare et træ ud af det blå, og så fandt vi stille og roligt på at det her var hans skole, barndomsskole, man finder selv på ideerne så, det kan jeg godt lide” (bilag 1).

Diana beskriver her i citatet, at hun forholdt sig til digtet, samtidig med, at hun tænkte ud over det skrevne i digtet ved at digte videre. Dette er et billede på, hvad det æstetiske formsprog kan bidrage med, netop nye erkendelser gennem inddragelse af elevernes forestillinger, idéer og fantasier. Her ses det også, ligesom i dramaøvelsen, at når eleverne er aktive i meningskonstruktionen og aktivt bearbejder værket, fremmer det deres fortolkningsevne (Fink, 2022).

7.4 Fase 7: Tegning - *Min gennem byen en sidste gang*

I syvende fase er den håndværksmæssige og æstetiske virksomhedsform i centrum. Her trådte eleverne ud af digtet og over i egen livsverden, da de skulle udarbejde en planche med afsæt i digtets titel *Gennem byen en sidste gang*. Planchen skulle illustrere, hvorhen og med hvem, de ville gå. Aktiviteten indeholder altså en æstetisk dimension, da indholdet var sanseligt ved, at de eksempelvis gjorde sig overvejelser om farverne til at symbolisere stemninger. Ligesom i fase 5 er eleverne aktive medskabere, men de er i denne aktivitet også personligt involveret. Ifølge Martin Jørgensen er den personlige involvering en forudsætning for faglig fordybelse (Jørgensen, 2011). Faglig fordybelse betyder, at man tilegner sig flere begreber og bruger redskaberne bedre (Brodersen, 2015). Det er endvidere centralt, at eleverne får lov til at inddrage dem selv i det faglige, da faget ikke nødvendigvis åbnes for dem, hvis der udelukkende arbejdes i det teknisk-faglige (Tonsberg, 2015). I aktiviteten indgår også en refleksiv dimension, som det æstetiske aspekt lægger op til. Når elevernes indtryk omsættes til æstetiske udtryksformer, reflekterer de over sig selv og verden (Austring & Sørensen, 2006). Denne refleksionsproces kommer tydeligt til udtryk i Dianas udtalelse:

“Og den sidste vi skulle tegne (...) det var sådan lidt mere personligt. Du skulle spørge dig om det her spørgsmål. Ligesom at spørge sig selv om hvilket gymnasium du gerne vil gå på. Men det har du lang tid til at tænke over. Du dør en gang og du lever en gang, så der skulle man tænke lidt mere over tingene. Så fandt jeg ud af, at det er min bedstemor jeg rigtig gerne vil være ved. (...) Hende har jeg mange minder med, derfor jeg har tegnet sådan nogle bobler, med minderne, mens vi går rundt til de steder jeg godt kan li” (Diana, bilag 1).

Det kan ud fra citatet tolkes, at hun har oplevet aktiviteten som meningsfuldhed, da hun kobler den til spørgsmålet om hendes fremtid og livet. Denne refleksionsproces gør, at hun kommer

frem til, hvad hendes planche *Min gennem byen en sidste gang* skal indeholde. Det faktum, at hun har været så personligt involveret indikerer, at hun har haft en æstetisk oplevelse, da dette indebærer en følelsesmæssig og aktiv involvering (Austring & Sørensen, 2006). Af observationen fremgik det ligeledes, hvad den personlige involvering i en æstetisk læreproces, kan bidrage med. Eleverne blev optaget af at inddrage deres eget liv og egne tanker, både da de tegnede, men også når vi snakkede om det. Dette gjorde, at aktiviteten åbnede for dybere samtaler mellem eleverne og os, da eleverne åbnede op omkring deres overvejelser i forhold til hvad de ville inddrage på tegningen fra deres liv. Eleverne tegnede alt fra fodboldbaner og venner til bestemte personlige minder. Der var altså flere tegn på, at eleverne oplevede aktiviteten som meningsfuld, hvor en af årsagerne hertil kan have været den personlige involvering.

I ovenstående afsnit tydeliggøres undervisningens æstetiske fokus. I samspillet mellem elevernes fantasi og kreativitet samt det danskfaglige medie digtgenren, fik eleverne nye og anderledes erkendelsesveje. Det, at vi arbejdede med digtet gennem det æstetiske formsprog, har muligvis åbnet digtet mere op for eleverne end det ville have gjort ved udelukkende at arbejde med det gennem det sproglige aspekt og den analytiske virksomhedsform. De æstetiske aktiviteter stemte eleverne ind i digtet og styrkede deres indlevelsesevne, inferensdannelse og refleksion. Jævnfør Kjeld Fredens kan det anskues, at det er den aktive tilgang til læring, der bygger bro mellem elevernes hjerne, krop og det faglige stof, der har bidraget til dette (Fredens, 2018). Den oplevelse, fordybelse og koncentration, som vi var vidne til, dannede i høj grad grundlag for projektet antagelse: Æstetiske læreprocesser kan fremme elevernes fordybelse og virkelyst i sådan en grad, at det skaber flowoplevelser.

8 Tema 2: Elevers flowoplevelser i litteraturarbejdet

Dette tema har til hensigt at belyse, hvorvidt de æstetiske læreprocesser i forløbet har fremmet elevernes flowoplevelser. Dette vil vi undersøge gennem flowteorien samt interviews, observation og Flow-Kurz-skalaen. Der er, som førnævnt, en klar sammenhæng mellem kreativitet og flow, idet flowoplevelser hyppigt optræder, når der arbejdes æstetisk (Andersen, 2006). Dette pointer Csikszentmihalyi ligeledes i følgende citat: "*Man kan være i flow uden at være kreativ, men man ikke være kreativ uden at være i flow*" (Andersen, 2006, s. 144). Som belyst i begrebsafklaringen skal følgende fem elementer være til stede for, at der er tale om en flowoplevelse: Fuld koncentration og opmærksomhed, en høj grad af indre motivation, matchende udfordringer og kompetencer, manglende tids- og tidsfornemmelse samt virkelyst

og fordybelse (Andersen, 2006). For at disse fem elementer kan være til stede, kræver det, at læreren gør sig flere overvejelser i tilrettelæggelsen af undervisningen. I forhold til de didaktiske rammer var det i vores undervisning digtgenren og de æstetiske læreprocesser, som var i fokus, hvilket blev belyst i tema 1. Udover det didaktiske indhold fremhæver Csikszentmihalyi og Henrik Hans Knoop fem faktorer, som kan være med til at fremme frem flow (Andersen, 2006). Det er altså væsentligt, at læreren indtænker disse faktorer for at fremme eleveres flowoplevelser Disse er:

1. Opstilling af klare og realistiske mål
2. Håndterbare, forståelige regler for aktiviteterne
3. En passende balance mellem kompetencer og udfordringer
4. Løbende og relevant feedback
5. Fjernelse af distraherende faktorer, så der kan skabes ro til at koncentrere sig

For at undersøge om eleverne har været i flow, benytter vi os af flowoplevelsens fem kendetegn. Her vil vi analysere hver enkelt kendetegn, altså om eleverne har haft oplevelsen af dette. Dette gør vi gennem vores empiri og de ovenstående fem flow-fremmende faktorer. Derfor vil det ikke være alle flow-fremmende faktorer, der fremtræder, men dem, som har relevans i forhold til vores empiri og dermed forklaringskraft i forhold til at konkludere, om eleverne har været i flow.

8.1 Fuld koncentration og opmærksomhed

En betingelse for at være i flow er at være koncentreret og have opmærksomheden rettet mod den igangværende aktivitet. Med koncentration forstås en vedholdende opmærksomhedsfunktion (Andersen, 2011). På trods af, at det er svært at konkludere på, om eleverne har været fuld koncentreret i undervisningen, kan vi med udgangspunkt i vores empiri, tolke os frem til det. Af observationen kan det udledes, at eleverne på flere tidspunkter var fuldt koncentreret og opmærksomme. Her kan især fase et, hvor vi læste digtet højt, fremhæves. Alle elever var fuldt opslugt og havde blikket rettet mod os, da de, som belyst i tema 1, formentlig fik en æstetisk oplevelse, som forstærkede deres opmærksomhed. Derudover observerede vi i fase fem, kortlægningopgaven, at nogle elever ikke reagerede, når andre snakkede til dem eller når skoleklokken ringede. Et eksempel på dette fremgår af observationen, hvor en elev spørger Diana: *“Ej, har du hørt om den nye sang fra Tobias Rahim?”*, og Diana slet ikke svarer, men

fortsætter med at tegne (bilag 4). Her fremgår det, at Diana ikke forstyrres af de distraherende faktorer, der er omkring hende. Det kan tolkes som et tegn på, at hun var så opslugt af aktiviteten, hun kom i flow. I interviewet spørger vi ind til dette, hvor hun svarer:

“Musikken den skabte ro, jeg slapper helt af. Jeg lagde ikke mærke til hvad der var rundt om mig, bare sådan på mig selv og hvad der var foran mig, og jeg blev bare ved med at tegne, (...) og ja mine tanker fløj bare afsted og fandt på mange ting jeg kunne tegne. Fantasien stoppede ik” (Diana, bilag 1).

Citatet bekræfter vores antagelse om, at hun ikke blev forstyrret af det omkring hende. Endvidere fremhæver hun et element, der havde betydning for hendes koncentration, nemlig baggrundsmusikken. Det fremgik også tydeligt, at musikken havde en effekt på eleverne, da de fokuserede på denne i stedet for hinanden. For at skabe den optimale ro og stemme elevernes opmærksomhed ind på aktiviteterne, satte vi mindfulness musik på. Det er en måde at rette de lyttendes opmærksomhed og få dem i en rolig og nydelsesfuld tilstand, (Csikszentmihalyi, 2005), hvilket kan være med til at fremme flow.

I forlængelse af dette, er det relevant at inddrage resultatet fra Flow-Kurz-skalaen. Ud fra denne kan vi udlede, at der også var elever, der ikke var fuld koncentreret i den sidste aktivitet *Min gennem byen en sidste gang*. Dette kan vi blandt andet konkludere ud fra udsagn 4 *Jeg havde ingen problemer med at koncentrere mig*, som har en score på 4,8, hvilket er middel (bilag 5). Som førnævnt indebærer en score mellem 3 og 4,9, at flowtilstanden ikke har været det bærende, men der har været grobund for acceptabel læring og trivsel (Andersen, 2012). Resultatet stemmer overens med vores observationer i denne fase. Vi oplevede, at nogle elever havde svært ved at komme i gang med aktiviteten, hvilket kan være forårsaget af, at det har været sidst på dagen, hvor koncentrationen typisk falder. Dette stemmer også overens med, at udsagn 5 *Jeg var helt klar i hovedet* har den laveste score på 4,6. Resultatet fortæller, at nogle elever i den sidste aktivitet, ikke havde de bedste forudsætninger for at få flowoplevelser, fordi de ikke var klare i hovedet. En betydningsfuld faktor er altså tidspunktet på dagen, som ifølge Brodersen også er en didaktisk rammefaktor, som læreren skal forholde sig til, når undervisningen planlægges og gennemføres (Brodersen, 2015).

8.2 Høj grad af indre motivation

En anden forudsætning for at komme i flow er, at eleverne er indre motiveret. Motivation er et bredtfavnende begreb og derfor har vi fokus på motivationsbegrebet i relation til flow. Motivation kan anskues som den subjektive drivkraft, der får individet til at rykke sig og handle i en situation, de finder interessant (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tegn på motivation er eksempelvis koncentration, vedholdenhed, interesse og entusiasme (Brodersen, 2015). Her fremgår parallellen til flow, da der har mange af de samme tegn. Med indre motivation henvises der til en lystbetonet adfærd, hvor aktiviteten opleves som interessant og værdifuld i sig selv og ikke på grund af ydre faktorer som belønning eller konsekvens (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge motivationsforskerne, Edward Deci og Richard Ryan, fremmes elevernes indre motivation ved, at deres psykologiske og fundamentale behov understøttes. Det er behovet for autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Det er vigtigt, at læreren forsøger at understøtte elevernes tre psykologiske behov, da det er gennem den indre motivation, der er det største læringspotentiale (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I forlængelse af tema 1 erfarede vi, at æstetiske læreprocesser har et potentiale i forhold til at understøtte elevernes behov for autonomi og kompetence. Elevernes behov for autonomi understøttes ved, at de indtager en aktiv og skabende rolle, når de producerer deres eget produkt. Dette giver dem frihed til at lægge vægt på det, som de synes er interessant. Kompetencebehovet understøttes ved, at der ikke er et rigtigt svar, hvorved eleverne kan mestre opgaven på forskellige måder. Endvidere forsøgte vi at understøtte elevernes behov for samhørighed ved, at de skulle arbejde i grupper og lave drama. Vi observerede, at eleverne især i dramaøvelsen, udstrålede glæde og grin. I interviewet med Emma understøttes denne observation: *“Det var sjovt da vi skulle lave drama, og hvor de andre skulle gætte hvilken stemning, vi var. Vi grinte meget”* (bilag 3). Af citatet kan det udledes, at hun var motiveret for aktiviteten på grund af fællesskabsfølelsen og den legende tilgang. Ifølge Hans Henrik Knoop (2002), som er en af de førende danske autoriteter indenfor flowteorien er leg ofte forbundet med en flowoplevelse. Børn bliver hurtig opslugt af den legende tilgang, hvilket er fordi leg typisk er en sansende og selvforglemmende aktivitet (Knoop, 2002).

Drama som æstetisk aktivitet har altså mange potentialer. Heriblandt kan den legende tilgang nævnes, som eleverne finder motiverende og sjov. Derudover kan drama, som belyst i tema 1, igangsætte fortolkningsprocessen. På trods af disse kvaliteter, oplevede vi ikke, at aktiviteten var præget af flow, hvilket kan forklares ud fra flere faktorer. En mulig forklaring kan være, at drama foregår i et samspil med andre. Hvis det derfor ikke er alle, der har opmærksomheden

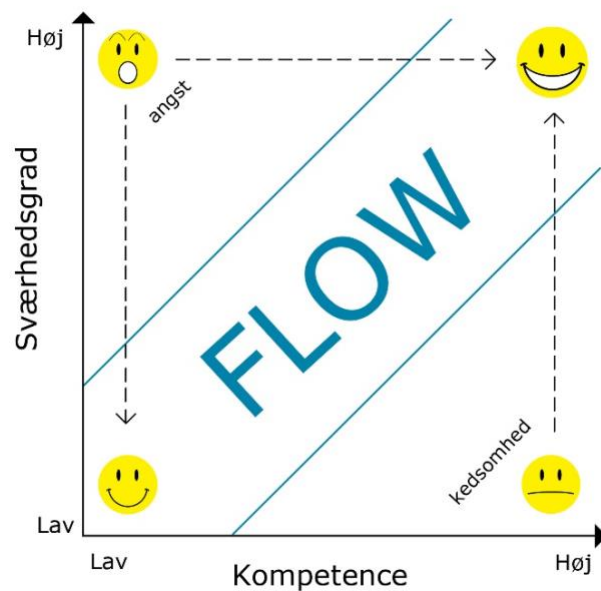
rettet mod aktiviteten, kan det forstyrre de andre og dermed resultere i, elevernes opmærksomhed rettes mod hinanden. En anden faktor er, at drama kan være grænseoverskridende for mange elever, hvis de ikke er vant til drama eller trykke i at føre sig frem. Da flow betegnes som en nydelses- og glædelsestilstand, vil bekymringerne hæmme deres mulighed for at komme i flow.

Det var vores opfattelse, at eleverne generelt var motiveret for undervisningens aktiviteter, hvilket også fremgår af vores empiri. Af observationen i fase 5, kortlægningsopgaven, fremgår det, at tre af eleverne ikke gik til spisepause, da klokken ringede til frikvarter. De fortsatte med at tegne fem minutter mere. Endvidere bemærkede vi i frikvarteret, at en af pigegruppen fortsatte med at snakke om opgaven (bilag 4). Der kan ud fra disse to eksempler argumenteres for, at eleverne har været engageret og interesseret i opgaven. Dette stemmer også overens med vores interview med Holger, da vi spørger indtil hans overordnede oplevelse af dagen: *“Jeg vil sige, at det var meget sjovt i dag. Meget interessant at lave noget nyt som nye aktiviteter, som vi ikke har lavet før. Så lærer vi noget nyt. Det er altid fedt”* (bilag 2). Da han beskriver dagen som sjov, kan det antages, at han har været motiveret for de forskellige aktiviteter. Han beskriver yderligere, at det var interessant med nye aktiviteter, hvorudfra det kan udledes, at han blev motiveret af, at undervisningen var anderledes end klassens normale undervisning. Dette viser vigtigheden i at variere undervisningens indhold og arbejdsmetoder. Denne pointe understøttes også i en rapport af Danmarks Evalueringsinstitut *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen* (2018). Her påpeger de adspurgte elever, at de sætter pris på, at læreren prøver nye ting og gør brug af varierede arbejdsopgaver og arbejdsformer, som ifølge dem giver spænding og energi. Undersøgelsens konklusioner stemmer altså overens med elevens udtalelse. Det kan således vurderes, at vores undervisning har haft en motiverende effekt på en stor del af eleverne.

8.3 Udfordringer og kompetencer, der matcher

Oplevelsen af at være i flow afhænger i høj grad af balancen mellem kompetencer og udfordringer. Med et match herimellem kan eleverne nærme sig flowzonen. Hans Henrik Knoop har på baggrund af Csikszentmihalyis forskning udviklet en model, der illustrerer flowzonen. Flowzonen, der ses i midten af modellen, er kendetegnet ved effektiv læring og udvikling. Hvis eleven befinder sig i flowzonen, passer elevernes kompetencer (x-aksen) med aktivitetens sværhedsgrad (y-aksen). Hvis elevernes kompetenceniveau kan karakteriseres som

lavt, bør udfordringerne tilpasses hertil, og omvendt. Hvis udfordringerne er for store i forhold til elevens kompetenceniveau, kan det fremkalde følelser som angst, stress og nederlag. Hvis udfordringerne modsat er for små, kan eleven opleve kedsomhed eller apati. I begge situationer vil eleven ikke være i flowzonen, fordi opgavens udfordringer ikke passer til elevens kompetencer. Flowzonen kan ses i sammenhæng med Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling, da de



begge handler om at ramme elevernes optimale udviklings- og læringszone (Andersen, 2011). Målet er altså at matche elevens forskellige forudsætninger og kompetencer med undervisningens aktiviteter og udfordringer. Med afsæt i vores undervisningsafprøvning vil vi, fremhæve de æstetiske aktiviteter potentiale i forhold til at kunne differentiere. I de kreative opgaver kom elevernes egne kompetencer, evner og idéer i spil, samtidig med, at de blev udfordret ved at skulle forholde sig til digtet og finde argumenter. De æstetiske opgaver kan således imødekomme elevernes forskellige forudsætninger og læringsstile ved, at de den ene side kræver kreativitet, men på den anden side kræver analytiske kompetencer. Herved kan der argumenteres for, at der er mulighed for, at flere elever rammer flowzonen, da flere læringsstile, og dermed elevernes forskellige kompetencer, imødekommes.

Da vi spørger Diana, om hun følte sig tilpas udfordret i undervisningen, svarer hun: *“Ja. Man skulle både tænke meget, men det var godt at vi ligesom selv måtte komme med ting på tegningen, det var sådan meget dejligt, fordi så kunne vi bruge vores fantasi”* (bilag 1). Dette understøtter vores opfattelse af, at eleverne var tilpas udfordret. Af citatet kan det udledes, at hun fandt opgaven udfordrende, da hun forklarer, at hun skulle tænke *meget*. Derefter beskriver hun, at de selv måtte komme med idéer til opgaven og bruge deres fantasi. Det kan tolkes, at det har været dette parameter, der gjorde, at opgaven havde en tilpas sværhedsgrad, da hun svarer ja til spørgsmålet.

Det kan ud fra Flow-Kurz-skalaen vurderes, at opgaven *Min gennem byen en sidste gang* i fase 6 havde en tilpas sværhedsgrad. Dette udledes af udsagnet *Jeg følte mig tilpas udfordret*, som har et resultat på 6,2 (bilag 5). Dette resultat er højt, hvilket betyder, at eleverne har haft betingelserne for at komme i flow jævnfør vurderingsskemaet. I tråd med dette resultat, observerede vi, at alle elever kom i mål med deres produkter i fase 5 og 6, hvilket vidner om, at eleverne mestrede opgaverne.

Dog kan der ud fra observationen argumenteres for, at det ikke var alle elever, der havde mestringsforventninger til dem selv. At have mestringsforventninger indebærer, at man forventer at kunne løse opgaverne (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kom fx til udtryk, da en af drengene i fase 5, kortlægningsopgaven, sagde: *“Jamen det bliver grimt, jeg kan jo ikke finde ud af at tegne”* (bilag 4). At han ikke har mestringsforventninger til sig selv, skaber en barriere for flow. Vi havde forinden undervisningen udarbejdet en modeltegning som eksempel på, hvordan eleverne kunne tegne ruten. Dette for at give dem de bedste forudsætninger for at mestre opgaven og dermed komme i flowzonen. Denne modeltegning støttede eleven sig opad. På trods af, at eleven fik udarbejdet et produkt, var det her tydeligt, at eleven ikke befandt sig i flowzonen. Dette kunne blandt andet ses ved, at eleven indimellem forstyrrede de andre elever. Her illustreres altså vigtigheden i, at man som lærer forsøger at matche elevernes kompetencer med udfordringerne, samt at eleverne har mestringsforventninger til sig selv.

8.4 Manglende tids- og selvforømmelse

At opleve at glemme tid og sted er et andet vigtigt kendetegn ved flow. Oplevelsen henviser til den mentale tilstand, hvor man er helt opslugt af det, som man beskæftiger sig med. Da det er en subjektiv følelse, er det svært at konkludere på (Andersen, 2006). Alligevel kan vi med afsæt i vores interviews, observation samt Flow-Kurz-skala, udlede, at nogle af eleverne oplevede at glemme tid og sted. Dette kan blandt kan udledes ud af Flow-Kurz-skalaens udsagn *Jeg glemte tid og sted*, der har et resultat på 5,6 (bilag 5). Da resultatet er over 5, er der stor sandsynlighed for, at eleverne i aktiviteten *Min gennem byen en sidste gang* har oplevet at glemme tid og sted og dermed har været i flow. Dette understøttes også af Holger, da vi i interviewet spørger ind til hans oplevelse af dagen: *“Man føler, at dagen var kortere, fordi man havde det sjovt”* (bilag 2). På baggrund af, at han har haft oplevelsen af, at dagen har været kortere, kan der argumenteres for, at han har været i en selvforømmende tilstand. For at fremme denne oplevelse af tidsforømmelse, satte vi ikke en tidsramme for aktiviteterne. Dette med henblik på at undgå, at tiden blev en stressfaktor for eleverne. Vi forsøgte altså at fjerne tiden som en

distraherende faktor, hvilket også er en ud af de fem faktorer, der kan være med til at fremme flow (Andersen, 2011).

Alligevel kan der argumenteres for, at det ikke var alle elever, der glemte tid og sted, da flere undervejs spurgte ind til, hvornår de skulle være færdige med opgaven (bilag 4). Dette kan tolkes som et tegn på, at de ikke var i flow, da de ikke var så opslugt af aktiviteten, at de glemte tiden. I tråd med dette, oplevede vi betydningen af, hvornår aktiviteterne blev igangsat. Kortlægningsopgaven var lige inden frikvarteret, hvilket betød, at eleverne blev afbrudt i deres flow. Omvendt var der elever, der ikke reagerede på, at klokken ringede, men deres flow blev stadigvæk afbrudt af, at der var frikvarter. På den baggrund er vi blev opmærksomme på en række faktorer, der kan hæmme elevers flow i løbet af skoledagen. Med afsæt i dette kan skoleklokken, frikvartererne samt timeskiftene, altså fremhæves som distraherende faktorer, der står i vejen for, at elevernes tidsfornemmelse forsvinder. Det fremhæves også i de fem flow-fremmende faktorer, at distraherende elementer kan hæmme elevers flow.

8.5 Fordybelse og virkelyst

Begreberne fordybelse og virkelyst er centralt placerede i folkeskolens formålsparagraf og er to begreber, der kendetegner flowoplevelsen. Derfor kan det fremhæves, at det er vigtigt, at eleverne oplever fordybelse og virkelyst i deres skoleliv. I tema 1 belyste vi, hvordan vi planlagde en undervisning, der lagde op til dette. Vi vil i det følgende gennem nedenstående citat af Diana og Flow-Kurz-skalaen forsøge at belyse, om eleverne har haft oplevelsen af fordybelse og virkelyst.

“Der kommer.. der er altid noget.. der er lidt mere anderledes, fordi så laver vi noget nyt. Du ved...Det giver lyst til at lave det og man får meget mere lyst til det og man synes det er sjovere. Så får man sådan en dybere oplevelse af det. Sådan at hvis vi nu laver det her, så det sjovt, det her kan jeg rigtig godt li og så kommer man så meget ind i den her ting, at man bare ikke har lyst til at stoppe og så at det bare sjovere og ja... sådan har jeg det bare” (Diana, bilag 1).

Citatet peger ind i, at hun har oplevet fordybelse og virkelyst. Når hun beskriver, at det kreative arbejde giver hende lyst til at lave opgaven, indikerer det, at hun har haft oplevelsen af *virkelyst*. Virkelyst forstås som at engagere sig i en aktivitet med lyst og trang (Brodersen, 2015) og er dermed en betingelse for at være i flow. Det kan altså tolkes som, at hun har været motiveret

og haft lyst til aktiviteten, da hun beskriver den som sjov. Endvidere kan det påpeges, at hun har haft oplevelsen af *fordybelse*. Peter Brodersen forstår fordybelse som at give noget en særlig opmærksomhed, en vedholdende insisteren på at komme ned under den umiddelbare overflade (Brodersen, 2015). Dette taler ind i hendes oplevelse, da hun nævner, at hun kom dybere ned i digtet og fik en dybere oplevelse af det. I forbindelse med det hævder Thomas Illum Hansen, at fordybelse har sammenhæng med æstetiske læreprocesser. Den æstetiske virksomhedsform spiller en særlig rolle for elevers faglige fordybelse, da de æstetiske oplevelser kan sænke tempoet og skabe pause til elevers forundring, da fokuset er på den konkrete sansning, hvorved erfaringen kropsliggøres (Hansen, 2015). Når eleverne skal arbejde æstetisk i eksempelvis aktiviteten *Min gennem byen en sidste gang* sænkes tempoet og refleksionsprocessen øges, hvilket fremmer fordybelsen. Da Diana har haft oplevelsen af virkelyst og fordybelse, kan det antages, at hun har en oplevelse af flow. Dette kan der også argumenteres for, da hun i ovenstående citat selv beskriver det at være i flow. Hun siger det to minutter inde i interviewet og derfor inden vi har forklaret hende hvad flow betyder. Dermed kan det antages, at hun har haft en flowoplevelse, da hun selv er i stand til at sætte ord på følelsen, som hun har haft ved at arbejde kreativt. Til at belyse, hvorvidt de andre elever i klassen havde lignende flowoplevelser, inddrages det samlede resultat af Flow-Kurz-skalaen. Klassen har et samlet resultat på 5,6 (bilag 5). Da resultatet er højt, kan det vurderes, at flere af eleverne i fase 6 i overvejende grad har været af flow. Dette stemmer overens med vores observation af aktiviteten, hvor vi oplevede elevernes interesse, engagement og fordybelse.

Gennem analysen af de fem kendetegn for flow kan det vurderes, at mange af eleverne på nogle tidspunkter af dagen, havde flowlignende-oplevelser. Dog var det forskelligt, hvornår og hvordan eleverne var i flow. Dette viser begrebets og følelsens kompleksitet. Ydermere skal det pointeres, at det er et urealistisk scenarie, at alle elever hele tiden er i flow, og at det kræver øvelse at komme og være i flow (Andersen, 2011). Alligevel kan vi udlede, at æstetiske læreprocesser i vores undervisningsafprøvning har fungeret godt i forhold til at fremme flow, da en stor del af eleverne var koncentreret, fordybet og indre motiveret i en eller flere af undervisningsaktiviteterne.

9 Handleperspektiv

Analysen har bidraget til en forståelse af æstetiske læreprocessers potentialer i litteraturarbejdet. Tilmed har den anskueliggjort, hvordan en æstetisk litteraturundervisning

kan skabe rum for flowoplevelser. Dette er belyst gennem projektets empiriske grundlag, som løbende er blevet suppleret med teori og forskning. Dette danner belæg for at præsentere mulige handleperspektiver, som læreren kan bruge som inspiration for at fremme elevers flowoplevelser.

Det første handletiltag danner grundlag for de andre og præsenteres derfor først. Det drejer sig om lærerens planlægning og opbygning af en æstetisk litteraturundervisning. I planlægningen af en skabende og sansende undervisning kan læreren med fordel anvende den didaktiske model, firfeltmodellen, som både indeholder en analytisk, kommunikativ, håndværksmæssig og æstetisk virksomhedsform (Hansen, 2015). Her kobles den æstetiske med andre virksomhedsformer, hvor virksomhederne i et samspil giver eleverne den fulde forståelse af det faglige indhold (Hansen, 2015). For yderligere at skabe de bedste forudsætninger for, at eleverne oplever flow i undervisningen, kan læreren anvende en didaktisk forløbsstruktur i samspil med firfeltmodellen. Her kan Brodersens forløbsstruktur anvendes til at skabe en klar undervisningsstruktur, hvorved det sikres, at undervisningens mål og regler fremgår, hvilket kan være flowfremmende (Andersen, 2011).

Det andet handletiltag handler om timens anslag, som læreren skal bruge til at stemme eleverne ind i litteraturens univers. For at eleverne får oplevelsen af at være en del af litteraturen, kan læreren skabe en æstetisering af rummet (Austring & Sørensen, 2006), hvilket kan gøres gennem oplevelseslæsning og inddragelse af æstetiske genstande, herunder billeder, musik, lys og skuespil. Herved kan eleverne få en æstetisk oplevelse jævnfør Austring & Sørensen (2006), som forstærker deres følelser, nærvær og indlevelse (Brodersen, 2015). Når eleverne følelsesmæssigt indlever sig og bliver optaget af litteraturens univers, er der skabt grobund for virkelyst og dermed flowoplevelser. Derudover kan eleverne bedre forstå litteraturen, fordi de møder litteraturens univers gennem de æstetiske genstande og højtlesningen.

Et tredje handletiltag er, at læreren bruger tegning som en æstetisk aktivitet. Det giver mulighed for, at elevernes fantasi og forestillinger kommer til udtryk gennem det æstetiske formsprog. Dette igangsætter en refleksionsproces, som skaber rum for faglig fordybelse, hvilket bidrager til en dybere forståelse af teksten. Læreren skal skabe et samspil mellem den æstetiske og analytiske virksomhedsform, sådan eleverne kan få nye erfaringer og erkendelser med litteraturen. Læreren kan ligeledes med fordel inddrage elevernes livsverden i tegningen, da

det skaber grobund for refleksion, meningsfuldhed og fordybelse (Jørgensen, 2011). Læreren kan i den sammenhæng tilrettelægge undervisningen således, at der først tages udgangspunkt i en tekst, hvorefter eleverne laver meddigtning, der tager udgangspunkt i elevernes livsverden.

Slutteligt vil vi fremhæve, at det i forhold til flowteorien, er væsentligt at indtænke de fem flow-fremmende faktorer, som er: Klare mål, konkrete regler og rammer, løbende feedback, matchende udfordringer samt fjernelse af distraherende faktorer (Andersen, 2011). Nogle af disse faktorer har vi fremhævet i analysen, blandt andet tid som distraherende faktor samt et match mellem kompetencer og udfordringer. På trods af, at det ikke er det gennemgående element i vores analyse, er det altid væsentligt at have blik for disse, når man forsøger at opnå flowoplevelser i undervisningen (Andersen, 2011).

10 Kritisk refleksion

I forlængelse af projektets resultater, er det væsentligt at forholde sig kritisk til det anvendte teoretiske og empiriske grundlag. Derfor vil vi i det følgende fremlægge vores overvejelser om, hvorvidt resultaterne er pålidelige og overførbare.

10.1 Overførbarehed

Projektets konklusion drages på baggrund af én afprøvning, og det havde derfor styrket undersøgelsens validitet, hvis vi havde lavet flere undervisningsafprøvnings. Vi er bevidste om, at al læring er situeret, hvorfor vores projekts resultater ikke kan overføres direkte til andre pædagogiske sammenhænge. Et andet aspekt, der må medtænkes, er, at vi underviste klassen en hel dag og havde en form for fagdag. At undervise klassen en hel dag gav muligheden for at rammesætte en undervisning, der tilgodeser elevernes forskellige læringsstile ved at have forskellige undervisningsaktiviteter. Dette er der ikke nødvendigvis tid og plads til i den almindelige undervisning. Alligevel indebærer projektets konklusion en vis transfereffekt, da der er påvist en sammenhæng mellem æstetiske læreprocesser og flow, både i vores projekt og i flowforskningen (Andersen, 2006). Forløbet tager endvidere afsæt i Petersen Brodersens firfeltmodel og den didaktiske forløbsstruktur, som kan overføres til andre kontekster og faglige tematikker. Projektets validitet er således blevet styrket af de teoretiske vinkler og anvendte didaktiske modeller.

10.2 Teorikritik

Flow er et fænomen, der har vundet indpas både nationalt og internationalt. Flow har mange anvendelsesmuligheder og har inspireret både arbejdspladser og skoleinstitutioner (Flow og fordybelse s. 15). Dette vidner om den store forskningsmængde, der er på området. Her er flowfænomenet både blevet anvendt som analyseredskab i forhold til at undersøge elevers engagement og motivation (med flow), men også for at undersøge flow som fænomen (i flow). Eksempler herpå er et amerikansk projekt af Kevin Rathunde og Csikszentmihalyi, som undersøger elevers motivation og læring med brug af flowteorien (2005) samt danske Hans Henrik Knoop og Jørgen Lyhne, der zoomer ind på flowfænomenet i en skolekontekst med henblik på at debattere fremtidens skole (2005). Den voksende interesse kan ses i lyset af den stigende udbredelse af stress og mistrivsel, hvilket også er en af grundene til, at vi finder flowfænomenet interessant og ønskede at undersøge det nærmere. Vi er bevidste om, at flowteorien ikke kan stå alene, men det må fungere som et redskab sammen med andre teoretiske og praktiske tilgange. Derfor har vi undersøgt forholdet mellem æstetiske læreprocesser og flow i vores projekt. Ydermere er vi opmærksomme på, at flow er et biprodukt af mange elementer, heriblandt motivation, engagement og mestring (Andersen, 2011). Det er altså et komplekst og individuelt fænomen. Det er derfor heller ikke ligetil at give eleverne flowoplevelser, da der er flere faktorer, der spiller ind. Dette betyder også, at det er et svært fænomen at måle på, og derfor kan man ikke være sikker på, at eleverne har befundet sig i flowzonen. Derimod kan man opstille tegn på, at de har nærmet sig flowoplevelser. Her kan Flow-Kurz-skalaen fremhæves, da det er et målbart og anvendeligt evalueringsredskab (Andersen, 2012). Flow er ikke et revolutionerende fænomen og har flere beslægtede teorier, heriblandt Lene Tanggaards teori om læringsglemsel, Dan Sterns teori om nuværende øjeblikke og Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling. Alligevel anser vi det som vigtigt at tilstræbe i undervisningen, da flow kan skabe grobund for glæde, trivsel og læring og ligeledes har et dannelsesmæssigt sigte (Andersen, 2006).

Projektet konkluderer, at æstetiske læreprocesser kan bidrage til at fremme flow. Hermed ikke sagt, at det kun er æstetiske læreprocesser, som har dette potentiale. Formålet med vores projekt var at undersøge, hvordan æstetiske læreprocesser kan anvendes i danskfagets litteraturundervisning med henblik på at skabe flowoplevelser, hvilket, som belyst, har fungeret godt. Dog kunne det være interessant at undersøge hvordan andre læringstilgange, arbejdsformer eller indhold, kan invitere til flow. Dette vil ligeledes være gavnligt for

folkeskolens udvikling. Eleverne har brug for fordybelse og flowoplevelser, hvorfor vi ser det som særlig relevant at arbejde videre med.

11 Konklusion

I dette projekt fremhæves det, hvordan æstetiske læreprocesser kan anvendes, således det fremmer elevernes flow. Sammenfattende kan det konkluderes, at dansklæreren i litteraturarbejdet med fordel kan anvende æstetiske læreprocesser for at skabe flow. Den aktive, skabende, sansende og kreative læringstiltag bidrager til oplevelse, fordybelse og virkelyst og hermed flow.

Projektets tema 1 klargør sammen med projektets empiriske grundlag, de potentialer, som æstetiske læreprocesser har i danskfagets litteraturarbejde. Gennem højtlesning af litteraturen og mødet med relevante æstetiske genstande, oplever eleverne litteraturen på en anden måde. Eleverne stemmes ind i litteraturens univers, hvor deres fulde opmærksomhed rettes mod teksten, hvorved de vil få følelsen af at være en del af den. Eleverne får en æstetisk oplevelse, som forstærker deres nærvær og indlevelsessevne. Tegning kan også fremhæves som en æstetisk aktivitet, der er flow-fremmende. Gennem tegning kan eleverne udtrykke deres indre forestillingsbilleder om litteraturen, hvor de gennem det æstetiske formsprog udfolder deres idéer og fantasier. Gennem det æstetiske formsprog åbnes der for nye perspektiver og erkendelser for eleverne. Dette igangsætter en refleksionsproces, som skaber rum for faglig fordybelse, hvilket kan bidrage til, at eleverne får en dybere forståelse af teksten. Drama som æstetisk aktivitet kan også fremme elevernes indlevelse i litteraturen og er en aktivitet, der kan fremme elevernes motivation. Dog fremgår det af vores undersøgelse, at drama ikke har det samme potentiale som tegning og højtlesning i forhold til at skabe flowoplevelser.

Gennem æstetiske oplevelser - i vores tilfælde højtlesning - og en sansebaseret og kreativ tilgang, såsom i tegning, skabes der plads til fordybelsesmomenter, nye oplevelser og erkendelser med litteraturen. Da flowoplevelsen handler om engagement, fordybelse, nærvær samt skærpet koncentration og opmærksomhed, taler den æstetiske undervisning i høj grad ind i flowoplevelsen. Gennem Flow-Kurz-skalaen samt vores interviews og observation tegner der sig et billede af, at eleverne fandt vores undervisning motiverende, forstående, fordybende og flow-fremmende.

I forsøget på at skabe en vellykket flow-fremmende undervisning er det didaktiske aspekt væsentligt. I tilrettelæggelsen af en undervisning, der er centreret om æstetiske læreprocesser, kan læreren med fordel anvende de to didaktiske modeller af Peter Brodersen: Firfelttsmodellen og forløbsstrukturen. Dette både for at sikre varierende og fordybende arbejdsmetoder samt sikre struktur og klare rammer, som ligeledes er essentielt for at få flowoplevelser. Læreren skal i sin planlægning af undervisningen tænke de fem flow-fremmende faktorer ind. Dette indebærer, at eleverne kender undervisningens mål og regler, at de får passende udfordringer, løbende feedback og ikke distraheres i løbet af undervisningen.

Som nævnt i starten af projektet kan eleverne have svært ved at få flowoplevelser i skolen, fordi skolen kan opleves som kedelig, frustrerende eller for omskiftelig. Ved at tilrettelægge en aktiv, kreativ, skabende og æstetisk undervisning kan der indbydes til flere flowoplevelser end ved den traditionelle lærerstyret og "teaching to test" undervisning. Det kan derfor slutteligt konkluderes, at dansklæreren med god grund kan gøre brug af æstetiske læreprocesser som læringstilgang i litteraturarbejdet, hvis målet er at fremme elevernes flowoplevelser.

12 Perspektivering

I forbindelse med projektets undersøgelse, har et andet spørgsmål meldt sig: Er skolens struktur indrettet på en måde, der inviterer til flow? Denne undren udspringer af vores oplevelse af, at elevernes flow blev afbrudt i løbet af dagen af eksempelvis skoleklokkens signalering af pauser og timeskift. Vi oplevede det som en stor fordel at undervise klassen en hel dag, hvorfor der var mulighed for at skabe en undervisning, der kunne give eleverne flowoplevelser. At have mere tid gav muligheden for at dykke ned i aktiviteterne på forskellige måder, hvilket kan fremme fordybelse og ro (EVA). Dette rejser altså en diskussion om, hvorvidt skolens struktur med undervisningslektioner på 45 minutter og skift mellem fagene, kan modarbejde elevernes fordybelse og flow. I denne sammenhæng påpeger John Engelbrecht, at den største mangelvare i det moderne samfund og herunder skolen, er tid. Dette er problematisk, både for elevernes refleksions- og forundringsevne, men også for deres fordybelse og dermed flow (Engelbrecht, 2011). Som det fremgår af folkeskolens formålsparagraf, er det skolens mål at skabe *oplevelse og fordybelse* (EMU, 2021), men det er svært, når eleverne har mange skift mellem fag, indhold og krav i løbet af en skoledag, hvilket kan skabe stress, uro og forvirring. Eleverne påpeger også, at de ikke kan nå at fordybe sig inden timen er ovre (EVA, 2018). Spørgsmålet er derfor, om det vil gavne elevernes flowoplevelser, at skolen har flere fagdage, temauger og

projektopgaver, hvor der er mere tid til at fordybe sig? Samtidig leder det også til spørgsmålet om, hvordan læreren kan bruge vores erfaring og projekts resultater, når der undervises i 45 minutter eller halvanden time?

Bibliografi

- Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, F. Ø. (2011). *Positiv psykologi i skolen*. Dafolo Forlag.
- Andersen, F. Ø. (2012). Kapitel 2. Flowmåling: flowteori, flowobservation og flowspørgeskema. I F. Ø. Andersen, G. Christensen, & (RED.), *Den positive psykologiske metoder - forskning, assessment, test, udviklingsarbejde og intervention* (s. 29-42). Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Austring, B. (2013). *Kompetente voksne skaber kompetente børn*. Hentet fra Kulturstyrelsen: https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Publikationer/4_kap._3_2_.pdf
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). Æstetik og uddannelsestænkning. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 138-166). Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B., & Sørensen, M. (2009). Dramaunderviserens mange roller - hvorfor summer folkeskolen ikke bare af Drama? I A. M. Nielsen, & K. Fink-Jensen, *Æstetiske læreprocesser i: teori og praksis* (s. 89-109). Billesø & Baltzer.
- Bak, C. K. (2017). Kapitel 2: Den kvalitative metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet*. (16. juni 2021). Hentet fra Folkeskolens formål: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolens-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Boding, J. (2019). Bachelorprojektet i læreruddannelsen - En håndbog. I J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - En håndbog* (s. s. 93-105). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015). Æstetik og virkelyst. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen* (s. 113-146). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen* (s. 23-49). Hans Reitzels Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Kroppen i flow. I M. Csikszentmihalyi, & o. a. Bjerre, *Flow - Optimaloplevelsens psykologi* (s. 110-133). Dansk psykologisk Forlag.
- EMU. (6. august 2021). Hentet fra Æstetiske læreprocesser i skolen: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske->

- laereprocesser-i-skolen?b=t5-t22-t2566&fbclid=IwAR1UyR-3REwFWqgghii6WaMZkBwcW5XNXK0mDV8mlCaYRrKJjsxwYrv6Rw
- Engelbrecht, J. (2011). Tidens største mangelvare er tid. *KvaN 88 - Fordybelse*, s. 94-103.
- EVA. (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. Danmarks Evalueringsinstitut .
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2016). Inferensdannelse og læseforståelse. I *Tæt på literacy - Grundbog i læsning og skrivning* (s. 111-131). Hans Reitzels Forlag.
- Fink, R. (1.. april 2022). Litterær fiktion og fantasi. *KvaN 122 - Fantasi og leg*, s. 67-77.
- Fredens, K. (2018). I *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I. (2015). Æstetik og fordybelse. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen* (s. 77-110). Hans Reitzels Forlag.
- Høyen, M., & Brinkkjær, U. (2011). Fænomenologi og hermeneutik. I M. Høyen, & U. Brinkkjær, *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 79-105). Hans Reitzels Forlag.
- Holm, A. B. (2016). Hermeneutikken. I A. B. Holm, *videnskab i virkeligheden - En grundbog i videnskabsteori*. Samfundslitteratur.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 281-307). Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, M. (2011). Faglighed og fordybelse. *KvaN 88 - Fordybelse*, s. 5-8.
- Jensen, J. B. (2017). Aktionsforskning: Fra ideal til aktionsforskningspraksis. I T. T. Engsig , *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 103-134). Hans Reitzels Forlag.
- Knoop, H. H. (2002). Gode opvækstmiljøer for børn og voksne. I *Leg, læring og kreativitet* . Aschehoug Dansk forlag.
- Lyhne, H. H. (2005). *Et nyt læringslandskab: Flow, intelligens og det gode læringsmiljø*. Dansk Pyskologiske Forlag.
- Ponty. (u.d.). Hentet fra Gennem Byen en sidste gang af Dan Turéll:
<http://www.ponty.dk/bytur.htm>
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). *Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments*. The University of Chicago Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Indre og ydre motivation. I *Motivation for læring, Teori og praksis* (s. 51-55). Dafolo Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Mestringsforventninger. I *Motivation for læring, Teori og praksis* (s. 13-20). Dafolo Forlag.

Syddansk Universitet. (u.d.). Hentet fra Faglighed og skriftlighed :

https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 33-63). Hans Reitzels Forlag.

Tonsberg, S. (2015). *Er æstetik en løftestang for læring?* Magasinet Asterisk fra DPU.

Vedsmann, F. N. (2016). *Folkeuniversitetet*. Hentet fra Frans Ørsted, "Flow – en modpol til stresskulturen": <https://fuau.dk/artikelseerie-mig-og-min-forskning/frans-%C3%B8rsted-flow-en-modpol-til-stresskulturen/>

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-46). Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1 - Uddrag fra interview med Diana

Tid: 01:02-3:22

I: *Oplever i at sommetider, at I arbejder kreativt i timerne?*

D: Ja det synes jeg.

I: *Hvad synes du så om det at være kreativ og om undervisningen i dag fx?*

D: Det er dejligt og spændende.

I: *Kan du prøv at sætte lidt flere ord på, hvorfor synes du det er dejligt og spændende?*

D: Der kommer.. der er altid noget.. der er lidt mere anderledes, fordi så laver vi noget nyt. Du ved...Det giver lyst til at lave det og man får meget mere lyst til det og man synes det er sjovere. Så får man sådan en dybere oplevelse af det. Sådan at hvis vi nu laver det her, så det sjovt, det her kan jeg rigtig godt li og så kommer man så meget ind i den her ting, at man bare ikke har lyst til at stoppe og så at det bare sjovere og ja... sådan har jeg det bare.

I: *Ja, er det også fordi du godt kan lide at være kreativ?*

D: Jeg er kreativ, men jeg bruger det ikke så meget, som jeg burde bruge det. Jeg var meget mere kreativ da vi gik i de mindre klasser.

I: *Ja, hvorfor er du ikke så kreativ mere efter du er blevet ældre?*

D: Jeg har ikke så meget tid

I: *Okay. Hvorfor har du ikke så meget tid til at være kreativ mere?*

D: Når du kommer i de ældre klasser, så bliver tingene lidt sværere. Vi var mere kreative, da vi gik i de yngre klasser, nu skal vi være mere seriøse

I: *Så du synes altså i var mere kreative i de yngre klasser end nu?*

D: Ja

Tid: 03:48-05:14

I: *Var der en bestemt aktivitet, som du synes var mere spændende eller blev mere optaget af end andre i dag?*

D: Ja det vi skulle tegne. Den der øhh... den hvor vi skulle tegne den der by. Den var rigtig sjov. At vi ligesom selv kunne lægge noget på den og så stille roligt så tegner vi

bare et træ ud af det blå, og så fandt vi stille og roligt på at det her var hans skole, barndomsskole, har gik han og.. man finder selv på ideerne så, det kan jeg godt lide.

D: Og den sidste vi skulle tegne, en dag til at leve i, så var det sådan lidt mere personligt. Du skulle spørge dig om det her spørgsmål. Ligesom at spørge sig selv om hvilket gymnasium du gerne vil gå på. Men det har du lang tid til at tænke over. Du dør en gang og du lever en gang, så der skulle man tænke lidt mere over tingene. Så fandt jeg ud af, at det er min bedstemor jeg rigtig gerne vil. Fordi min bedstemor har altid været der for starten for mig. (...) Men jeg har altid brugt rigtig meget af min tid hos hende. Derfor har jeg også mange minder med hende, det er derfor jeg har tegnet sådan nogle bobler, med minderne.

Tid 07:34-10:22

I: Forklarer flowbegrebet. Er det noget, eller en følelse du har haft før?

D: Ja det var i starten af 7. klasse. Vi skulle læse en bog. (...) Det var en rigtig god bog, den var spændende ... (forklarer handlingen i bogen) Jeg havde selv lyst til at læse bogen. (...) Det er den eneste bog jeg har læst, læst, læst helt af mig selv

I: Havde du også den følelse på noget tidspunkt i timerne i dag. Det er både helt okay hvis du ikke har følt det eller hvis du har.

D: Ja i tegne timen i den sidste time, der kunne jeg godt.

I: Hvordan det? Hvordan oplevede du det?

D: Musikken den skabte ro, man slapper helt af. Man lagde ikke mærke til hvad der var rundt om mig, bare sådan på mig selv og hvad der var foran mig, og jeg blev bare ved og ved med at tegne, både et køkken, og alle ting og minder, jeg havde med min bedstemor. Man fandt på nye ting hver gang man tegner noget... og ja mine tanker fløj bare afsted og fandt på mange ting jeg kunne tegne. Fantasien stoppede ik.

I: Det lyder meget dejligt. Var det fordi du også oplevet at opgavens sværhedsgrad var tilpas?

D: Ja. Man skulle både tænke meget, men det var godt at vi ligesom selv måtte komme med ting på tegningen, det var sådan meget dejligt, fordi så kunne vi bruge vores fantasi".

Bilag 2 - Uddrag fra interview med Holger

Tid 3:10-5:05

I: Nu går vi over til, hvordan du oplevede undervisningen. Hvad synes du generelt om vores undervisning, hvor der var kreative opgaver, og du fik lov til at bruge kroppen og sanserne?

- H: Det var meget sjovt. Man føler, at dagen var kortere, fordi man havde det sjovt.

I: Ja.

H: Jeg vil sige, at det var meget sjovt i dag. Meget interessant at lave noget nyt som nye aktiviteter, som vi ikke har lavet før. Så lærer vi noget nyt. Det er altid fedt.

I: Ja, det giver mening. Var der så en aktivitet, som du blev mere optaget af i dag end andre? Vi har jo arbejdet på mange forskellige måder i dag.

H: Det i starten. Starten var ligesom en dagbogsagtig tekst. Det kan jeg godt lide. Man får indtryk af, hvordan personen har det.

I: Interviewperson: Så den måde, som vi gjorde i starten med at læse højt, og jeg gik rundt. Gjorde det noget for din forståelse af teksten?

H: Ja, det synes jeg da. Jeg forstod lidt mere, øh.

I: Ja. Kan du sætte lidt flere ord på det?

H: Ja. Jeg fik indtrykket af personen, og hvordan han har det. Jeg ved indtryk af personen ved at se ham gå rundt. Man fik også indtryk af, hvordan det var rundt om ham og hvordan han har det.

I: Så hvad med billederne oppe på skærmen?

H: Billederne gav en bedre forståelse. Det gjorde øh, at man kunne følge med i teksten. Ja, også var drama i cirkel også sjovt, synes jeg.

Tid 10:04-10:10.

I: Har du oplevet, at I arbejder på en anden måde efter, at I er kommet i 7. klasse i forhold til i de yngre klasser? Er I mere end mindre kreative fx?

H: Ja.

I: Ja, kan du sige lidt om hvordan?

H: Vi arbejder mere med skriveøvelser og stile nu end før.

I: Så I arbejder anderledes med tekster nu end I gjorde i de yngre klasser?

H: Ja, nu skal man være mere specifik i teksten. Fordi før skulle man bare sige noget. Nu skal man specificere det, som man snakker om. Man skal bruge specifikke ord og ikke bare sige det, som man ser

I: Skal det forstås sådan, at I skal mere ned i teksten nu og bruge den?

H: Ja, og læse mellem linjerne. Før, altså i de mindre klasser, snakker man mindre om at læse mellem linjerne. nu gør man det. Man læser mellem linjerne.

I: Var I så mere kreative i de yngre klasser?

H: Ja, man skulle være kreativ, så det var nok mere fedt, fordi man ikke skulle være så specifik.

Tid 13:00-13:40

I: Har du afslutningsvist noget at tilføje i forhold til undervisningen i dag eller hvordan du bliver fordybet og får lyst til at lave noget i skolen?

H: Jeg vil sige, at det var meget sjovt i dag. Meget interessant at lave noget nyt som nye aktiviteter, som vi ikke har lavet før. Så lærer vi noget nyt. Det er altid fedt.

I: Det lyder godt. Vi synes også, at det har været superfedt. Tak fordi du ville være med i interviewet.

Bilag 3 - Uddrag fra interview med Emma

Tid: 03:07-03:43

I: Hvad kunne du bedst lide af aktiviteterne, som vi lavede i dag?

E: Drama. Hvor de andre skulle gætte hvilken følelse vi var. Det var sjovt.

I: Var det fordi dramaøvelsen var sjov i sig selv eller hvad mener du med, at den var sjov?

Kan du sætte lidt flere ord på det?

E: Ja at vi var aktive, og vi var sammen. Jeg synes det var en sjov opgave. der var flere sjove opgaver. både det med drama, men også da vi med digtet skulle sige hvilken stemning det var.

Bilag 4: Observationsnoter

Observationsguide	
Faser, kontekst og tegn	Observationsnoter
<p>Fase 1: Højtlesning</p> <p>Omstændigheder: Eleverne venter ude foran med en låst dør. De bliver hentet ind i klasselokalet, hvor de kommer ind i et mørkt klasselokale. De sætter sig på bordene og stiller sig op ad væggene.</p> <p>Tegn: Eleven er stille og koncentreret i mere end 5 minutter Eleven snakker ikke med andre</p>	<p>Da eleverne kommer ind i klasselokalet, bliver de stille og kigger rundt. De finder en plads. Nogle sætter sig på bordene, andre stiller sig op ad væggen. Signe begynder at læse digtet højt, og Cecilie begynder at gå rundt i lokalet, som om hun er Dan Turèll. Klasselæreren begynder at græde undervejs i oplæsningen. Eleven kigger enten meget op på Signe og skærmen eller på Cecilie, som går rundt som Dan Turèll. De snakker ikke med hinanden, men har hele tiden øjnene rettet mod en af os.</p> <p>Lys tændes og eleverne finder deres plads.</p> <p>Signe spørger til hvad de synes om denne form for oplevelseslæsning. Der er flere elever, der rækker hånden op. Den første elev siger: "Man kunne forstå digtet nemmere. Man troede, at det var lidt mere glad, men så så man på Cecilie, der gik rundt". En anden elev siger: "Man kunne bedre forstå det med billederne". Herefter nævner flere af eleverne, at de udover, at de kunne lide det, at de lagde mærke til det på billederne, fx kartofler og frikadeller.</p>
<p>Fase 4: Dramaøvelsen <i>Vær en stemning</i></p> <p>Omstændigheder: Bordene er ude til siden, således der er plads på gulvet.</p>	<p>Signe introducerer dramaøvelsen gennem PowerPoint og eksempler. Signe igangsætter aktiviteten, ved at bede eleverne om at flytte bordene ud til siden. Eleverne rejser sig op det samme, flytter bordene og stiller sig i midten, efter signes henvisninger. Signe udpeger 2 der skal gå ud af lokalet. Signe introducerer den første stemning, som de skal vise, og de ude foran døren, skal gætte. Eleverne skal vise en trist stemning, hvor de begynder at gå rundt med mundvigen nedad. De</p>

<p>Tegn: Eleven går i gang med aktiviteten med det samme</p> <p>Eleven spørger ikke, hvornår timen er færdig</p>	<p>griner meget, når de går rundt. To af drengene begynder at gå og kramme i stedet for at være med i øvelsen, hvilket skaber lidt fjol og uro. De to personer der skal gætte, kigger rundt på de andre, og hvisker til hinanden. Hvorefter de siger “er det trist?”. Signe svare ja, og hvordan de kunne se dette. Eleverne svarer på forskellige ansigtsmimikken de lagde mærke til.</p> <p>Hver gang, at eleverne skal vise en ny stemning, går de i gang med det samme. Eleverne griner meget og virker ikke bange for at udtrykke sig. Efter at have vist forskellige stemninger siger Signe, at de skal imitere, hvordan de forestiller sig, at Dan Turèll går gennem byen i digtet. Nogle af eleverne tager hænderne ned i lommen og går med meget langsomme tunge skridt. Andre ryger en cigaret eller lader som om, at han drikker en øl. Der er nogle af eleverne, som ikke går i gang med øvelsen med det samme, men kigger sig lidt rundt omkring, og pjatter lidt.</p> <p>Flere af drengene bøvler lidt med hinanden undervejs.</p>
<p>Fase 5: Kortlægning af Dan Turèlls rute</p> <p>Omstændigheder: Gruppearbejde og individuelt arbejde</p> <p>Opgaven strækker sig både før og efter pausen.</p> <p>Musik.</p> <p>Pause midt i det hele</p> <p>Tegn: Eleven går i gang med aktiviteten med det</p>	<p><u>Før pausen - 9.10-9.30</u></p> <p>Signe introducerer til opgaven <i>Kortlægning</i>. Efter introduktionen rejser eleverne sig op og går direkte op for at hente en planche og farveblyanter. Nogle af eleverne sætter sig for sig selv, hvor andre sætter sig i 2- eller 3-mandsgrupper. Eleverne diskuterer hvordan de vil gribe opgaven an.</p> <p>Der bliver ro i klassen, med afbrydelser fra gruppernes samtaler. Selvom det larmer en smule, reagerer de elever, som arbejder selv, ikke på det. Eleverne snakker kun med dem, som de arbejder med, og ellers ikke med andre.</p> <p>En af drengene sidder og kigger på hans planche. Han har ikke tegnet eller skrevet noget og har ikke hentet farveblyanter Signe går hen til ham for at høre, hvorfor han ikke er i gang med opgaven. Han svarer “Jamen det bliver grimt, jeg kan ikke finde ud af at tegne”. Signe hjælper ham med at komme i gang, ved at lægge vores modeltegning ned til ham.</p>

<p>samme</p> <p>Eleven spørger ikke, hvornår timen er færdig</p> <p>Eleven snakker ikke med andre</p> <p>Eleven har en høj grad af tolerance over for udefrakommende forstyrrelser i forhold til at fastholde sin opmærksomhed i den pågældende aktivitet -</p> <p>Eleven kan løse opgaven af sig selv og sværhedsgraden virker tilpas for eleven - tegn på matchende kompetencer og udfordringer</p>	<p>Der er et firemandsbord, hvor to af eleverne ikke snakker, men sidder og laver der planche. De to andre elever snakker med hinanden og begynder at snakke til de andre ved bordet. Selvom de direkte henvender sig til dem, reagerer de ikke, men fortsætter bare med at tegne.</p> <p>Efter at have tegnet i 15 min. ca. ringer det ud til frikvarter. Eleverne går ud til frikvarter, men en pigegruppe bliver siddende som om de ikke har hørt, at det har ringet ud. De fortsætter med at sidde og snakke om opgaven, hvor en af pigerne sidder: "Vi skal altså også have den røde farve med". Vi siger til pigerne de skal holde pause, og pigerne forlader klasserummet.</p> <p>I pausen sidder en gruppe af pigerne og snakker om opgavens mens vi går forbi.</p> <p><u>Efter pausen 10.00-11.05</u></p> <p>Eleverne kommer ind efter frikvarteret. De fleste af eleverne går direkte i gang med opgaven igen. En elev, som før koncentrerede sig om opgaven, sætter sig sammen med de andre drenge. De snakker og får ikke lavet så meget på deres tegning. Eleverne går skiftevis skal ud af klasselokalet. En af drengene bliver hevet ud af klasselokalet for at snakke med en lærer. De andre drenge begynder at snakke om, hvorfor han blev taget ud og spørger ham, da han kommer tilbage.</p> <p>To af drengene går ikke direkte i gang. Drengene henvender sig til en anden, men denne elev fortsætter opgaven.</p> <p>Pigerne fortsætter og er koncentreret om opgaven trods forstyrrelser fra drengene. De ser ikke op, når nogen går ind og ud eller snakker til hinanden. To af pigerne arbejder sammen og er optaget af opgaven. Da de er ved at være færdige spørger de, hvad de mere kan gøre.</p> <p>I en pigegruppe spørger en elev Diana: Har du hørt om Tobias Rahims nye sang?". Diana svarer slet ikke, men fortsætter med at tegne.</p>
---	---

	<p>Eleverne skal vise deres plancher frem. De fleste elever rækker hånden op, da der bliver spurgt, hvem der gerne vil fremvise deres kortlægning.</p> <p>Signe spørger i opsamlingen på opgaven, hvad eleverne synes om at lave den. Diana svarer: "Det er herligt. I stedet for at sidde ned, eller det gør vi også, men her kan vi tegne".</p>
<p>Fase 6: Min gennem byen en sidste gang</p> <p>Omstændigheder Tid: 11.10-11.30.</p> <ul style="list-style-type: none">- Musik.- I klasselokalet.- Individuelt arbejde, men sidder i grupper <p>Tegn: Eleven spørger ikke, hvornår timen er færdig (minus 2)</p> <p>Eleven er koncentreret i mere end 20 minutter.</p> <p>Eleven har en høj grad af tolerance over for udefrakommende forstyrrelser</p> <p>Eleven kan løse opgaven af sig selv og</p>	<p>Præsentation af aktivitet. Igangsættelse af fælles mindmap over hvor man evt. gerne vil gå hen. Få byder ind i fælles mindmap.</p> <p>Efter mindmap får eleverne en kort pause. Signe lægger op til, at de skal gå en runde rundt om skolegården og så komme tilbage og gå i gang. De fleste går direkte i gang med opgaven efter en pause. Enkelte elever spørger til om det er fint at tegne XXX. Signe siger, at det er helt op til dem selv.</p> <p>Koncentration og ro i 20-30 min.</p> <p>Mange tegner familier, fritidsinteresser hjemland osv. Signe går rundt til eleverne og spørger dem ind til deres tegninger. Eleverne fortæller om deres tanker. En af eleverne forklarer at han har tegnet sin gamle by og gamle venner, fordi han savner dem. Nogle af eleverne begynder at spørge ind til, hvornår de skulle være færdige med opgaven</p> <p>Klokken ringer. Nogle kigger nogle af dem op på Signe, mens andre ikke virker til at lægge mærke til klokken.</p> <p>En elev fortsætter efter klokken er ringet.</p> <p><u>Efter pausen 12.15-12.45</u></p> <p>Lidt uro efter pausen. Signe sætter dem ind i opgaven igen.</p> <p>Når de er færdige kigger de bare op og stirrer. De forstyrrer ikke hinanden. De elever, som ikke er færdige med deres planche, lægger ikke mærke til dem, som er færdige.</p>

sværhedsgraden virker tilpas for eleven.	Signe igangsætter matrix-præsentationer Eleverne fortæller om deres overvejelser over deres tegning og deres valg af farver.
--	---

Bilag 5: Resultat af Flow-Kurz-skalaen

Udsagn	1: Tilpas udfordret	2: Tanker og handlinger rettet mod projekt	3: Ingen tidsforbringer	4: Ingen koncentrationsbesvær	5: Klar i hovedet	6: Tanker blev af sig selv knyttet til opgaven	7: Ikke i tvivl om, hvad jeg skal	8: Oplevelse af kontrol	9: Opslugt af projektet	Samlet score
Resultat	6,2	6,1	5,6	4,8	4,6	6,5	5,6	6,1	5,3	5,644

Bilag 6: Observationsguide

Observationsguide	
Tegn på flow	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eleven går i gang med aktiviteten med det samme - tegn på <i>engagement</i> 2. Eleven er koncentreret i mere end 30 minutter - tegn på <i>koncentration og opmærksomhed</i> 3. Eleven forstyrrer ikke andre - tegn på <i>koncentration og opmærksomhed</i> 4. Eleven snakker ikke med andre - tegn på <i>koncentration og opmærksomhed</i> 5. Eleven har en høj grad af tolerance over for udefrakommende forstyrrelser i forhold til at fastholde sin opmærksomhed i den pågældende aktivitet - tegn på <i>koncentration og opmærksomhed</i> 6. Eleven ved hvordan opgaven skal løses, og sværhedsgraden virker tilpas for eleven - tegn på <i>matchende kompetencer og udfordringer</i> 7. Eleven går direkte i gang med opgaven - tegn på <i>klare rammer og regler samt motivation</i>

	8. Eleven spørger ikke, hvornår timen er færdig - tegn på <i>tidsforglemmelse</i>
Aktivitet, omstændigheder og tegn	Observationsnoter
Fase 1: Højtlesning	
Fase 3: At være en stemning	
Fase 4: Rutelægning af Dan Turells rute	
Fase 5: <i>Gennem byen en sidste gang</i>	
Andre observationer	

Bilag 7: Interviewguide

Tema	Spørgsmål
Indledning	I dag har vi arbejdet med Dan Turèlls digt og arbejdet med det på forskellige måder. Grunden til at jeg gerne vil lave dette interview, er for at undersøge, om hvad du synes om undervisningen i dag, og hvordan du har oplevet at arbejde kreativt, hvor vi har lavet drama, tegnet Dan Turèlls rute, og du har lavet din egen planche. Er du klar på at svare på nogle spørgsmål om at gå i skole og undervisningen i dag?
Elevens oplevelse af skolelivet	<ul style="list-style-type: none"> ● Hvad synes du om at gå i skole og have undervisning? Kan du godt lide det? ● Hvad synes du generelt om danskfaget? Synes du, at det er et spændende fag? Hvorfor/hvorfor ikke? ● Hvordan plejer I at arbejde med litteratur, altså forskellige tekster, i danskfaget? Er det fx analysearbejde, selvlæsning, højtlesning, analyseark? ● Oplever du, at I arbejder kreativt med teksterne ved fx at tegne, bruge kroppen eller tager udenfor i undervisningen?

	<ul style="list-style-type: none">● Følte du, at du fik noget ud af det og lærte noget i dag, når det var en mere kreativ undervisning?● Hvordan kan du bedst lide at arbejde med litteratur og tekster i danskfaget? Kan du lide at være kreativ eller er der andre måder, som du kan lide at arbejde på?
Elevens oplevelse af dagens undervisning og det æstetiske	<ul style="list-style-type: none">● Hvordan oplevede du undervisningen i dag?● Var der nogle bestemte aktiviteter i dag, som du blev mere optaget af end andre?● Hvad synes du om vores undervisning, hvor der var kreative opgaver, og du fik lov til at bruge kroppen og sanserne?● Oplevede du i den aktivitet, at du dine tanker og handlinger var rettet mod aktiviteterne og ikke andet?● Oplevede du, at du var motiveret for undervisningen og at lave din egen <i>Gennem byen en sidste gang</i>. Var der noget, som du havde mere eller mindre lyst til at lave?● Er det undervisningsaktiviteter, som du kunne tænke dig, at din almindelige undervisning i de forskellige fag havde mere af? Hvorfor/hvorfor ikke?
Elevens flowoplevelser	<ul style="list-style-type: none">● Introduktion til flowbegrebet: <i>Nu vil vi spørge ind om du har oplevet flow. Flow er en dyb og koncentreret opmærksomhedstilstand, hvor du kun er koncentreret om den aktivitet, som du har gang i. Du er så opslugt og optaget af den, at du glemmer tiden og stedet og bare er i oplevelsen. Du kan opleve flow i alle situationer, i en aktivitet i skolen eller til en fodboldkamp eller andet sport.</i>● Er det en situation, som du kan genkende fra dit liv? Det kan fx være, når man spiller fodbold, computer, venner, læsning, rengøring, gåture, lektier?● I hvilke situationer er du typisk i flow?● Oplevede du på et tidspunkt i dag, at du var så optaget af en opgave eller aktivitet, at du mistede fornemmelsen af tid og sted?

	<ul style="list-style-type: none">● Oplevede du, at dine tanker og opmærksomhed kun var rettet mod aktiviteterne?● Følte du dig tilpas udfordret i aktiviteterne, altså at opgaverne hverken var for svære eller nemme?● Synes du, at det var klart, hvad aktiviteterne gik ud på?
Afrunding	<ul style="list-style-type: none">● Har du oplevet, at I arbejder på en anden måde efter, at I er kommet i 7. klasse i forhold til i de yngre klasser? Er I mere end mindre kreative fx?● Har du afslutningsvist noget at tilføje?

Bilag 8: Flow-Kurz-skala

Nedenfor ses forskellige udsagn, der alle drejer sig om din oplevelse af de aktiviteter, som vi har været i gang med i dag. Vi vil gerne have et indblik i din oplevelse af aktiviteten, herunder din fordybelse, koncentration og motivation = flow. Du skal vurdere i hvor høj grad, at du er enig eller uenig i hvert enkelt udsagn. Det gør du ved hjælp af en skala, der går fra 1-7. 1 er den mest negative, og 7 er den mest positive: 1 = overhovedet ikke enig. 7 = meget enig.

1. Jeg følt mig tilpas udfordret
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
2. Jeg oplevede at både tanker og handlinger var rettet mod projektet
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
3. Min tidsfornemmelse forsvandt
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
4. Jeg havde ingen problemer med at koncentrere mig.
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
5. Jeg var helt klar i hovedet
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
6. Mine tanker blev af sig selv knyttet til opgaven
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
7. Jeg var ikke i tvivl om hvad jeg skulle gøre
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

8. Jeg oplevede at jeg havde kontrol
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
9. Jeg oplevede at være helt opslugt af projektet
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

Bilag 9: Den didaktiske forløbsstruktur



Bilag 10 Firfeltsmodellen

