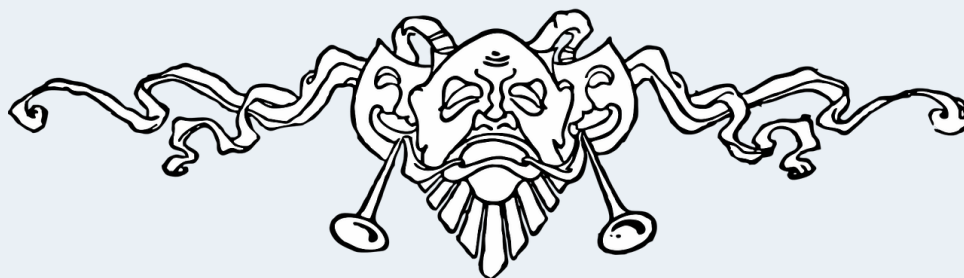


DRAMAPÆDAGOGIK I TYSKUNDERVISNINGEN

Med fokus på mod på deltagelse og mundtlig kommunikation



Et bachelorprojekt af Christina Faurskov Christensen (305492)

Vejledere: Juljana Gjata Hjorth Jacobsen & Louise Lottrup

29-04-2024

VIA University College

Læreruddannelsen i Aarhus

Antal anslag: 59.673

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Undersøgellesdesign	4
<i>Den kvalitative metode</i>	5
<i>Undervisningsintervention</i>	5
<i>Kritisk refleksion over undervisningsintervention</i>	6
<i>Fokusgruppeinterview</i>	6
<i>Ekspertinterview</i>	7
<i>Kritisk refleksion over semistrukturerede interview</i>	8
Teoretisk forståelsesramme	8
<i>Dramapædagogik som tilgang</i>	9
<i>Mod på deltagelse</i>	10
<i>Mundtlig kommunikation i tysk</i>	12
Analyse og fortolkning af empiri	14
<i>At forandre for at undersøge</i>	15
<i>Tysklærerens rolle som facilitator</i>	17
<i>At træde ind i en rolle</i>	19
<i>Ud af rollen og ind i refleksionsfasen</i>	22
<i>Opsamling</i>	25
Fra analyse til handling	26
Konklusion	27
Bibliografi	29
Bilag	31
<i>Bilag 1: Interviewguide elever</i>	31
<i>Bilag 2: Interviewguide ekspert</i>	32
<i>Bilag 3: Fokusgruppeinterview gruppe 1</i>	34
<i>Bilag 4: Fokusgruppeinterview gruppe 2</i>	38
<i>Bilag 5: Ekspertinterview</i>	41

Indledning

De seneste mange år har forskellen på elevernes mundtlige og skriftlige karaktergennemsnit i tysk som 2. fremmedsprog været stor. I skoleåret 2022/2023 lå det mundtlige gennemsnit for 9. klasses afgangsprøver på 5,9, mens det skriftlige lå på 6,6 (Danmarks Uddannelsesstatistik, 2024). Mens jeg skriver dette bachelorprojekt, er der samtidig udkommet en ny aftale om folkeskolen, som afskaffer skriftlige prøver i tysk (Ravn, 2024). Dermed fastslås det, at mundtligheden mere end nogensinde er vigtig at arbejde med i fremmedsprogsundervisningen. Jeg er interesseret i at arbejde med mundtlighed i tysk, fordi jeg længe har undret mig over, hvorfor mange elever er nervøse for at sige noget på tysk. Jeg undrer mig over, hvad elevernes mismod bunder i, og hvordan tysklæreren kan skabe en styrke og handlekraft hos eleverne. I forbindelse med dette mener jeg, at det er vigtigt at sætte fokus på sprogets udtryksformer som også beskrevet i tyskfagets formål:

Gennem oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken skal elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre fremmes. Eleverne skal herved få tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019)

Her fremhæves vigtigheden af, at eleverne får tillid til egne evner gennem oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken i tyskundervisningen. Samtidig lægges der vægt på at fremme elevernes lyst til at bruge det tyske sprog personligt og i samspil med andre. Derfor er det oplagt at se nærmere på undervisningsmetoder, der imødekommer dette. Hjerneforsker Kjeld Fredens (2018) mener i den forbindelse, at kropslige og sanselige tilgange kan danne grundlag for en dybere sprogforståelse, fordi andre læringskanaler end hjernen aktiveres (Fredens, 2018, s. 11). Medinddragelse af disse tilgange kan berige alle fag på en måde, der fremmer læring, mener Fredens. Netop dette danner grundlag for min interesse for at arbejde med dramapædagogik som tilgang i tyskundervisningen. En af mine vigtigste opgaver som tysklærer er at gøre tysk sjovt og meningsfuldt for eleverne. Derudover ønsker jeg, at eleverne får en følelse af, at de kan mere, end de tror, og at de derfor bliver nysgerrige på at lære mere.

Selv blev jeg præsenteret for dramapædagogik i form af et specialiseringsmodul i dansk på læreruddannelsen, hvor jeg efterfølgende undrede mig over, hvorfor det samme tilbud ikke udbydes i andre fag, for eksempel tysk. Jeg ser et stort potentiale i at inddrage æstetiske læringsformer i undervisningen. Min hypotese er, at dette kan bryde med vante forestillinger om tyskfaget i folkeskolen, skabe et fornyet mod hos eleverne samt understøtte udviklingen af deres mundtlige kompetencer på tysk. Denne nysgerrighed har ført til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan tysklæreren gennem en dramapædagogisk tilgang give eleverne mod på deltagelse og dermed styrke deres mundtlige kommunikation på tysk?

Læsevejledning

I dette bachelorprojekt beskrives, hvordan indførelsen af dramapædagogik i tyskundervisningen kan påvirke elevernes mod på deltagelse og syn på læring. Først og fremmest præsenteres projektets empiri og undersøgelsesdesign, hvorefter de valgte undersøgelsesmetoder kritiseres reflektivt. Herefter gøres der rede for dramapædagogik som tilgang samt begrebet "mod på deltagelse" og mundtlig kommunikation i tysk, som tilsammen udgør projektets teoretiske forståelsesramme. Med afsæt heri følger en tematisk kategoriseret analyse og fortolkning af min egen undervisning med inddragelse af ekspert- og elevperspektiver. Denne afrundes i form af en opsamling, hvorefter jeg fremfører mine forslag til, hvordan analysens resultater kan implementeres i praksis. Alt dette udmunder i et konkluderende afsnit.

Undersøgelsesdesign

Bachelorprojektet bygger på den fænomenologiske tilgang, der søger at forstå fænomener "som de fremtræder i sig selv" (Bak, 2018, s. 53) med formålet at undersøge elevernes oplevelser, erfaringer og følelser i forbindelse med dramapædagogik i tyskundervisningen og tage afstand fra forskerens egne forforståelser. Med denne tilgang ønsker jeg ikke blot at beskrive elevernes forståelsesverden, men også at identificere relevante tiltag for tysklæreren i denne sammenhæng. I følgende afsnit vil

jeg redegøre for projektets undersøgelsesdesign, der bygger på kvalitative undersøgelsesmetoder. Undersøgelsesdesignet består af en undervisningsintervention, to fokusgruppeinterview og et ekspertinterview. I forlængelse heraf vil jeg forholde mig kritisk reflekterende til de valgte metoder.

Den kvalitative metode

Som nævnt bygger projektet på empiri inden for den kvalitative undersøgelsesmetode. Metoden fokuserer på det enkelte menneskes definition af virkeligheden og giver mulighed for at gå i dybden med bestemte emner (Launsø, Olsen, & Rieper, 2017, s. 115). Ved at benytte den kvalitative metode får jeg mulighed for at afdække den enkeltes oplevelser, erfaringer og følelser omkring bestemte situationer. Jeg valgte blandt andet den kvalitative metode for at få et fokuseret og detaljeret indblik i elevernes forståelsesverden set i forhold til at inddrage dramapædagogik i tyskundervisningen. Det var vigtigt for mig at gå nysgerrigt og åbent til værks og undgå at tage udgangspunkt i egne forforståelser. Derfor valgte jeg den semistrukturerede interviewform. I de tre gennemførte interview har jeg benyttet mig af en interviewguide indeholdende forberedte hovedtemaer og spørgsmål, der tager udgangspunkt i problemformuleringen. Interviewguiden til eleverne kan ses i bilag 1, og interviewguiden til eksperten kan ses i bilag 2. Afhængigt af respondenternes svar havde jeg mulighed for at afvige fra interviewguiden (Bak, 2018, s. 51).

Undervisningsintervention

For at undersøge potentialet i at inddrage dramapædagogik i tyskundervisningen planlagde jeg en kort undervisningsgang, der skulle introducere eleverne til metoden. Da klassen ikke var bekendt med dramapædagogik, fik jeg mulighed for at "forandre for at undersøge" (Pjenggaard, 2022, s. 76). I forbindelse med dette overtog jeg en dobbeltlektion (2x45 minutter) i en 8. klasse. I stedet for at bede klassens tysklærer om at gennemføre undervisningen valgte jeg selv at overtage. På trods af at klassens tysklærer er erfaren, plejer hun ikke at bruge dramapædagogik, og jeg kendte eleverne fra mine tidligere praktikker, hvilket kan understøtte legitimiteten i, at jeg gik ind og intervererede med en fremmed tilgang (Østergaard, 2018, s. 36). Derudover gav dette mig mulighed for at mærke elevernes respons direkte i undervisningen.

Det er vigtigt på forhånd at informere eleverne (de udforskede) om, hvordan de indsamlede data bruges og behandles (Østergaard, 2018, s. 37). Jeg informerede derfor klassen om mine intentioner med interventionen som det første. Da jeg indtog tysklærerrollen, fungerede jeg på en gang som lærer og forsker og var dermed deltagende observatør (Launsø, Olsen, & Rieper, 2017, s. 117). Som lærer interagerede jeg i høj grad med de udforskede, hvilket er et kendetegn ved den kvalitative metode. Samtidig var min rolle som forsker tydelig for alle i rummet. Det skal nævnes, at klassens tysklærer og en gymnasielærer var til stede undervejs, hvilket kan styrke validiteten af den indsamlede empiri. På den anden side kan deres tilstedeværelse være en ulempe, hvilket jeg vil komme nærmere ind på nedenfor.

Kritisk refleksion over undervisningsintervention

Det er komplekst at optræde som lærer og forsker på samme tid. Hvor læreren skal tilrettelægge og styre undervisningen, skal forskeren indtage et fugleperspektiv og lægge mærke til, hvordan undervisningen forløber. I denne sammenhæng er der sandsynlighed for, at jeg overser mulige hændelser, da jeg samtidig er underlagt min egen ubevidste udvælgelse (Launsø, Olsen, & Rieper, 2017, s. 120). Det, at jeg påtager mig lærerrollen, påvirker eleverne, da jeg gør tingene på en anden måde end klassens tysklærer. Det kan endda have en grad af fornyelse over sig, som kan gøre eleverne ekstra opmærksomme i de pågældende timer. Det, at klassens tysklærer og en gymnasielærer var til stede under timen, kan på den ene side skabe en tryghed i, at der er nogle bekendte. På den anden side kan det være grænseoverskridende, at der er "publikum" til stede i dramaundervisningen, hvilket er årsagen til at jeg valgte ikke at videooptage, da eleverne skulle fokusere på undervisningens indhold frem for at være opmærksomme på sig selv. Jeg er bevidst om, at eleverne ikke kendte til dramapædagogiske tilgange på forhånd, og at den begrænsede tidsramme har påvirket elevernes indtryk. Dog er det stadig muligt at undersøge, hvilke følelser og holdninger eleverne forbinder med inddragelsen af dramapædagogik i tysk. Interventionens forløb vil jeg komme nærmere ind på i analysen.

Fokusgruppeinterview

I forlængelse af interventionen valgte jeg at interviewe eleverne i grupper med udgangspunkt i den semistrukturerede interviewform. Dette valg tog jeg for at skabe en tryghed hos eleverne og for at

skabe rum for en samtale eleverne imellem, hvor jeg som forsker i videst muligt omfang blev en flue på væggen. I elevernes samtale var der plads til, at de kunne reflektere og supplere hinanden. Dog kan eleverne også hurtigt understøtte hinanden og blive enige eller uenige om noget. Derfor er denne interviewform også god til at give indblik i netop disse enig- eller uenigheder (Canger & Kaas, 2016, s. 242).

Ud fra de elever, der meldte sig, hjalp klassens tysklærer mig med at vælge to grupper af fire elever (Canger & Kaas, 2016, s. 248). Vi blev enige om at danne to grupper, hvoraf den ene, ifølge tysklæreren, normaltvis er aktivt deltagende (gruppe 1), mens den anden er mindre deltagende (gruppe 2). Det vil sige, at grupperne udelukkende er dannet på baggrund af tysklærerens indtryk og kategorisering af, hvem der tilhørte de to grupper. Under interventionen bemærkede jeg ikke selv disse forskelle. Vi valgte at dele eleverne op i to grupper, fordi deltagelsesbegrebet står centralt i projektet, og fordi det eventuelt kunne danne udgangspunkt for analysen. Jeg har ikke valgt at give gruppeopdelingen en central plads i analysen, dog vil der være nuancer i deres svar, som er interessante at forholde sig til.

Ekspertinterview

Jeg interviewede Lisbet Hastrup Clausen, som er cand.pæd. i dansk og lektor ved læreruddannelsen i Aarhus. Her underviser Clausen blandt andet i specialiseringsmodulet *Drama, teaterfag og æstetiske læreprocesser i dansk* og har erfaring med dramapædagogik i tysk. Interviewet, som findes i bilag 5, fandt sted inden interventionen og fungerede derfor som inspiration til min planlægning. I interviewet havde jeg mulighed for at stille spørgsmål, der fokuserede på lærerens rolle i at inddrage dramapædagogik i tysk. Her tog jeg igen udgangspunkt i den semistrukturerede interviewform.

Fælles for alle tre gennemførte interview er, at jeg valgte at lydoptage dem. Dette var for at kunne fokusere på samtalen og de emner, der skulle afdækkes (Bak, 2018, s. 64). Herefter transskriberede og anonymiserede jeg alle navne samt indhentede tilladelse fra elevernes forældre. Alt dette for at kunne benytte indholdet som empiri i projektet. For at systematisere transskriberingerne har jeg efterfølgende udarbejdet en tematisk analyse, som kategoriserer indholdet som afsæt for analysen (Boding, 2019, s. 103).

Kritisk refleksion over semistrukturerede interview

For at undgå at stille ledende spørgsmål kræver semistrukturerede interview erfarne interviewere. Min begrænsede erfaring betyder blandt andet, at mine spørgsmål er præget af de emner, jeg er optaget af i forbindelse med nærværende projekt (Launsø, Olsen, & Rieper, 2017, s. 116). Derudover kan respondenternes svar være farvet af, at jeg selv var interviewer. Det, at jeg valgte at interviewe eleverne i grupper, kan resultere i, at eleverne kan blive påvirket af hinanden og sige nogle andre ting, end de ville gøre, hvis det var individuelle interview. Dette kan være for at understøtte eller supplere hinanden, hvilket kan åbne for, at der bliver sat flere ord på bestemte emner. Det kan også betyde, at to fokusgruppeinterview kan komme til at se meget forskellige ud alt efter elevernes svar. En anden faktor er, hvad eleverne kan huske og har lyst til at udtale sig om i den specifikke situation (Launsø, Olsen, & Rieper, 2017, s. 114).

Lydoptagelse af interviewene er en fordel, fordi jeg på den måde undgår at glemme nogle detaljer og passager. Dog skal jeg være opmærksom på, at jeg måske ikke kan huske respondenternes kropssprog eller ansigtsudtryk og dermed risikerer at fejlfortolke udtalelser. Desuden kan en del af validiteten gå tabt ved oversættelse af interviewene fra tale- til skriftsprog (Bak, 2018, s. 65). I denne oversættelse fjerner jeg blandt andet gentagelser og udråbsord som "øh" for at gøre indholdet lettere at forstå for læseren.

Jeg har fravalgt den kvantitative undersøgelsesmetode, da metoden anvendes til at få kendskab til en situations omfang, eksempelvis hvor udbredt anvendelse af dramapædagogik er i folkeskolen. Da dramapædagogik efter min opfattelse ikke er et velkendt redskab i tyskundervisningen, kan en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse risikere at pege i mange retninger, hvormed validiteten af metoden reduceres.

Teoretisk forståelsesramme

I ovenstående afsnit er projektets empiriske undersøgelsesmetoder beskrevet og taget stilling til gennem kritisk refleksion. I følgende afsnit vil jeg redegøre for teorier og begreber, der udspringer af problemformuleringen. Disse teorier og begreber vil jeg bruge senere i analysen.

Dramapædagogik som tilgang

Dramapædagogik er en undervisningsmetode med omdrejningspunkt i en eller flere teater- og dramapædagogiske øvelser. Formålet med metoden er at opnå kommunikative kompetencer samt social og personlig udvikling. Dramapædagogik inddrages også for at eksperimentere med det traditionelle klasserum og give mulighed for at interagere på sjove og anderledes måder. Drama er et praktisk-musisk fag i folkeskolen, som kan inddrages i alle fag og tværfaglige projekter (Haugsted, 1996, s. 12-13). Metoden kan bruges på alle årgange, såvel i folkeskolen som i gymnasiet. Som nævnt har jeg på læreruddannelsen haft dramapædagogik som specialiseringsmodul i dansk. På nuværende tidspunkt er det ikke muligt at vælge dramapædagogik i andre fag, hvilket er en af grundene til, at jeg i dette bachelorprojekt sætter fokus på dramapædagogik i tysk.

Ifølge Vibeke Boelt (2007) rummer ethvert dramapædagogisk forløb tre faser: *Motivationsfasen* er stemningsskabende, danner et sansende indtryk og består af opvarmning og introducerende aktiviteter. *Spillefasen* indebærer et handlende udtryk gennem krop, stemme og redskaber. Indholdet bearbejdes og tolkes i fællesskab. Endelig skabes der i *refleksionsfasen* et indtryk af udtrykket, hvor læringen gøres eksplicit, og forløbet afrundes gennem produktive læringsformer og refleksion (Boelt, 2007, s. 32). Denne grundskitse til et dramapædagogisk undervisningsforløb kan være en hjælp for lærerens planlægning af undervisning. Jeg udformede interventionen ud fra denne tredeling, og analysen vil derfor indeholde en rød tråd i form af udfoldelsen af disse faser.

Mads Haugsted (1996, s. 13-16) definerer dramapædagogik ud fra de tre begreber: rum, figur og forløb. I disse begreber ligger betydningerne: *Klasserummet* ryddes, for at lærere og elever kan skabe et fiktivt rum, *figurerne* skabes blandt andet ud fra kropsmodellering og rekvisitter, og *forløbet* defineres ud fra replikker og manuskripter. I drama arbejder vi desuden med den æstetiske fordobling, som indebærer, "at man både kan se spilleren og rollen; man oplever både den faktiske tid og den fiktive tid, og rummet er på en gang reelt og iscenesat" (Krøgholt, 2018, s. 17). Fordoblingen viser sig ved, at man både deltager som sig selv og som en "rollefigur" (Austring & Sørensen, 2006, s. 172) – og som Haugsted (1996) siger: "[...] det er bogstaveligt talt det, det drejer sig om: at spille en anden" (s. 15). Ifølge Haugsted er den fiktive figur ofte omdrejningspunktet i drama, fordi den giver mulighed for at opleve, både gennem egne og "andres" øjne.

Mod på deltagelse

I problemformuleringen har jeg sammensat "mod på deltagelse" som ét begreb, blandt andet fordi det i fremmedsprogsundervisningen er essentielt, at eleverne har tillid til egne evner, så de får lyst til at bruge og beskæftige sig med sproget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). For at kunne forstå begrebet mod på deltagelse, er det først nødvendigt at forholde sig til deltagelsen i sin rene form.

For at se nærmere på deltagelsen har jeg valgt at tage udgangspunkt i socialantropolog Jean Lave og læringsteoretiker Étienne Wengers (2003) teori om situeret læring, fordi de favner bredt og tager udgangspunkt i, at læring finder sted gennem deltagelse i et praksisfællesskab. Lave & Wengers (2003) læringsteori er sociokulturel, og som de også selv beskriver, er læring "et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis" (s. 33). Med andre ord ser de læring som et relationelt fænomen, som ikke kun finder sted i den indre bevidsthed (Tanggaard, 2021, s. 140). På den måde trækker deres læringsteori tråde til dramapædagogik, som også finder sted i et praksisfællesskab. Ifølge Lave & Wenger (2003, s. 128) sker læringen, når den enkelte udvikler sig fra at være legitim perifer deltager til at blive fuldgældig deltager. I begrebet legitim perifer deltagelse ligger der flere betydninger. I det legitime ligger, at den enkelte i praksisfællesskabet er anerkendt og set, mens der i det perifere ligger, at den enkelte endnu ikke tager del i praksisfællesskabets mest udfordrende opgaver (2003, s. 38). Legitim perifer deltagelse indebærer således en betydning af, at individet er til stede i en social situation med ønsket om at lære. Deltagelsen viser sig imidlertid i en receptiv form (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 54). Et kendetegn, ved at den fulde deltagelse er opnået, er at individet er i stand til at lære fra sig (Tanggaard, 2021, s. 143). På dette tidspunkt viser deltagelsen sig i en produktiv og mere synlig form.

Deltagelsen kan altså ud fra Lave & Wengers (2003) læringsteori både vise sig som legitimt perifert og som fuldgældigt. Man kan altså godt være deltagende, selvom man ikke "har ordet" eller på anden måde er i fokus. Dette kan være, når man som elev er aktivt lyttende. Derimod deltager eleven ikke, når han eller hun fysisk eller psykisk befinder sig et andet sted. I undervisning kan det derfor være udfordrende for læreren at vide, om og hvordan eleverne er deltagende i forskellige situationer. I

dette projekt fremstår deltagelsen desuden som mundtlig. Da mundtligheden står centralt i problemformuleringen, henviser jeg til, at eleverne deltager og har mod på deltagelse, når de kommunikerer mundtligt og gennem dramapædagogiske udtryksformer.

Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCF) udgav i 2023 en omfattende kvalitativ undersøgelse om elevers motivation og barrierer for fremmedsprog. Undersøgelsen belyste elevers oplevelse af tyskundervisningen på baggrund af 230 fokusgruppeinterview på tværs af årgange i folkeskolen og i gymnasiet. Her kommer en utryghed i tysk til udtryk. Blandt andet stilles spørgsmålet: "Er det okay at lave fejl? At række hånden op og sige noget forkert?" hvortil en elev i 8. klasse svarer: "I virkeligheden ja, i mit hoved, nej" (Andersen m.fl., 2023, s. 231). Det er blandt andet svar som disse, at formuleringen mod på deltagelse udspringer af. Min forståelse af mod på deltagelse hænger på mange måder sammen med psykolog Albert Banduras begreb om "self-efficacy" (forventninger om mestring) (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 178). Self-efficacy forstås ud fra følgende:

Den, der ikke nærer større forventninger om at mestre en opgave, vil hurtigt reducere indsatsen eller give op, når han kommer ud for problemer. Elever, der har forventninger om mestring, har derimod større mod til at tage udfordringerne op og har større udholdenhed, når de møder problemer. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179)

Det, at have forventninger om mestring, er ifølge Bandura væsentligt i forhold til, om eleven giver op eller holder ud, når der opstår problemer. Sammenhængen mellem mod på deltagelse og self-efficacy ligger i, at hvis eleven tror på sin evne til at kunne løse en udfordrende opgave, vil han eller hun også have mod på at tilgå opgaven. For at tilegne sig forventninger om mestring er det væsentligt, at eleven er bevidst om, at det at opnå læring afhænger af indsatsen, og at afvigelser fra sproget er en væsentlig del af læreprocessen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 180). Disse forståelser er således vigtige for at danne et mod på deltagelse i tysk. Når det er sagt, kan modet komme til udtryk på mange måder, og enhver elevs definition af modighed kan variere. Men når modet er opnået og barriererne sænket, er der plads til læring, hvilket leder mig videre til næste afsnit.

Mundtlig kommunikation i tysk

I dette afsnit vil jeg redegøre for, hvordan mundtlig kommunikation i tysk skal forstås, samt hvordan man lærer at kommunikere mundtligt på tysk. Dette vil jeg gøre med udgangspunkt i henholdsvis Faghæftet for tysk og Stephen Krashens inputhypotese, Merrill Swains outputhypotese og Michael Long interaktionshypotese.

Af Faghæftet for tysk fremgår, at tyskfaget er inddelt i de tre kompetenceområder: kultur og samfund, mundtlig kommunikation og skriftlig kommunikation (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 25). Herunder omfatter mundtlig kommunikation i tysk fire videns- og færdighedsområder, nemlig lytning, samtale, præsentation og sprogligt fokus (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 35-36). Hvor samtaler er kendetegnet ved at opstå spontant, er præsentationer planlagt og forberedt. Begge dele kræver lytning efter detaljer og for at forstå budskaber. Dertil kommer sprogligt fokus, som indebærer løbende nedslag på sprogets strukturer og udvikling af færdigheder inden for udtale, ordforråd og sætningsopbygning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 66). Endelig skal det nævnes, at *rollespil og dramatisering af forskellige tekster og situationer* står som et selvstændigt punkt under samtalefærdighed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 67). Dermed er dramapædagogik et betydningsfuldt greb i fremmedsprogsundervisningen, hvilket også fremgår af det internationale forskningsprojekt Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE). Formålet var at undersøge effekterne af drama og teater i undervisning, og et af resultaterne viste, at dette kan styrke tilegnelsen af sprog (2010, s. 23). Et andet resultat viste, at gennemsnitsværdien af elevernes egen vurdering af "trykghet ved kommunikasjon" (sikkerhed i kommunikationen) er højere hos elever, der jævnligt deltager i dramapædagogiske aktiviteter end hos dem, der ikke gør (2010, s. 24). Disse resultater er interessante for undersøgelsen af, hvordan man kan skabe mod hos eleverne til at styrke kommunikationen.

For at kunne styrke kommunikationen mellem mennesker er det nærliggende at gøre sig tanker om, hvordan man overhovedet lærer at kommunikere, og for at kunne anvende et fremmedsprog i praksis, er det derfor relevant at forholde sig til, hvordan man tilegner sig et sprog.

Stephen Krashen har i 1970'erne udviklet fem hypoteser om sprogtilegnelse. En af disse er inputhypotesen, som indebærer, at sprogtilignelsen sker af sig selv, hvis blot eleven omgives af sproget (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 70-71). Dette kræver ikke kun, at inputtet er forståeligt, men også at inputtet er på et højere niveau end elevens nuværende sprog. En anden hypotese handler om det affektive filter. Det affektive filter skal forstås som en mental barriere, der kan forhindre, at eleven tilegner sig målsproget, på trods af at der er præsenteret et forståeligt input. Det affektive filter påvirkes af følelser og behov, som for eksempel nervøsitet, anspændthed og demotivation (Krashen, 1982, s. 30-33). Hvordan tysklæreren kan dæmpe disse "filtre" og barrierer gennem dramapædagogik, er et af de aspekter, dette projekt vil undersøge.

Både Merrill Swain og Michael Long er uenige med Krashen i, at inputtet skal vægtes højest i sprogtilignelsen. Swain lægger i højere grad vægt på outputtet. Han præsenterede i 1985 begrebet *pushed output*, som betyder, at eleven skal skubbes ud i udfordrende sprogbrugssituationer for at blive opmærksom på egne udviklingspunkter. Et eksempel på en sådan situation er, når eleven forsøger at gøre sig forståelig ved at udtrykke noget, der ligger over elevens sproglige niveau (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 55). Derigennem opstår muligheden for at få be- eller afkræftet egne hypoteser om sproget, samtidig med at elevens sproglige opmærksomhed øges (Laursen & Holm, 2010, s. 37-38). Hvor Krashen ser outputtet som et resultat af sprogtilignelsen, ser Swain altså sprogtilignelsen som et resultat af outputtet. Long er enig med Swain i, at sproglig forhandling og samtale er forudsætninger for sprogtilignelse. I forlængelse heraf præsenterer Long begrebet *negotiation of meaning*, på dansk at forhandle om betydning. Han vægter derfor interaktionen højere end både inputtet og outputtet. I interaktionshypotesen må samtaleparterne lytte aktivt og tilpasse sproget for at gøre sig forståelige (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 51). Derudover spiller det en stor rolle, at den, der ved mere, kan hjælpe den, der ved mindre i samtalsituationen.

En måde at kvalificere kommunikationen i tysk på er desuden at arbejde chunks-baseret (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 54-55). Fremmedsprogspædagog Jette von Holst-Pedersen beskriver en chunk som "en flerordsfrase, en sammenstilling af ord, der hyppigt optræder sammen" (2011, s. 8-9). Et systematisk arbejde med chunks i tysk betyder, at eleverne tilegner sig sekvenser

af ord frem for enkeltstående ord i hukommelsen, hvilket ifølge von Holst-Pedersen (2011, s. 9) lægger grunden for fluency i sproget.

Desuden kan der i fremmedsprogsundervisningen arbejdes med kommunikationsstrategier for at understøtte elevernes sprogtilegnelse. Kommunikationsstrategier repræsenterer forskellige måder, hvorpå eleverne kan afprøve fremmedsproget i stedet for at slå over i dansk. For eksempel ved brug af chunks, gættestrategier eller kropssprog (Wobeser, 2014, s. 6). Dette sker i situationer, hvor eleverne oplever at have brug for sproget for at kunne udveksle oplysninger. I denne sammenhæng er afvigelser fra sproget både naturlige og nødvendige.

Sprogtilignelsen er påvirket af mange faktorer, blandt andet balancen mellem input, output og interaktion. Inputtet må hverken være for let eller for svært. Derudover skal eleverne udfordres på deres output og få en oplevelse af at have brug for sproget. I den forbindelse er det vigtigt, at eleverne tør at lave afvigelser fra sproget. Mundtligheden kan både vise sig som receptiv og produktiv, og den kan understøttes gennem arbejde med chunks og kommunikationsstrategier. Endelig viser forskning, at inddragelse af drama og teater kan styrke sprogtilignelsen og elevernes sikkerhed i at kommunikere mundtligt.

Analyse og fortolkning af empiri

Analysen er temaopdelt og søger samlet set at afdække problemformuleringens emner (Boding, 2019, s. 103) med afsæt i en kort indføring i tankerne bag interventionen og elevernes førstehåndsindtryk heraf. Herefter er analysen bygget op om tre faser. Som nævnt i teoriafsnittet kan et dramapædagogisk undervisningsforløb med fordel bestå af en motivationsfase, spillefase og refleksionsfase (Boelt, 2007). I motivationsfasen undersøger jeg lærerens rolle i forhold til at give eleverne mod på deltagelse. Spillefasen tager udgangspunkt i, hvordan mod på deltagelse kan udfolde sig. Afslutningsvist vil jeg i refleksionsfasen forholde mig til dramapædagogikkens potentiale i forhold til at styrke elevernes mundtlighed i tysk. Som det fremgår under mit undersøgelsesdesign, har jeg lavet to fokusgruppeinterview med fire elever i hver gruppe. Når jeg for eksempel bruger betegnelsen "elev 1A", henviser jeg til elev A fra gruppe 1.

At forandre for at undersøge

Folkeskolens formål § 1, stk. 2 siger: "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" (Folkeskoleloven, 2022). Disse arbejdsmetoder og rammer, som folkeskolen skal udvikle og skabe, kan indebære at implementere dramapædagogiske øvelser løbende i tyskundervisningen for at udvikle elevernes fantasi og tillid til egne muligheder. Derfor vil jeg som det første forholde mig til projektets undervisningsintervention og elevernes udtalelser herom.

Da jeg overtog en dobbeltlektion i tysk i 8. klasse, var jeg indforstået med, at eleverne ikke kendte til dramapædagogik på forhånd. Ved at introducere eleverne hertil brød jeg derfor med en i forvejen etableret klassekultur. Jeg ville med andre ord forandre for at undersøge. Min hypotese var, at introduktionen til dramapædagogik kunne bidrage til en form for fornyelse i tyskundervisningen og til at få øjnene op for, at der er andre måder at udføre undervisning på. Jeg er opmærksom på, at interventionens omfang ikke er eksemplarisk, og at mere tid kunne have styrket det samlede billede af, hvad dramapædagogik er og kan gøre for tyskfaget. Jeg har alligevel valgt at se nærmere på, hvordan eleverne oplevede interventionen. I forlængelse af dette spurgte jeg gruppe 2, om der var noget, der var anderledes, i forhold hvad de var vant til i tysk. Jeg fik følgende svar:

B: Meget.

C: Ja, altså vi plejer bare at skrive sådan i opgaver og sådan. Vi plejer ikke at sådan trække bordene fra hinanden og sådan lave øvelser.

B: Altså vi var meget mere aktive end vi har... altså normalt er i vores tysktimer, og det synes jeg var mega godt.

A: Ja, det var virkelig sådan sjovt, at man skulle gå rundt omkring og sådan sidde på gulvet eller lave et eller andet.

D: Eller gå rundt om hinanden. (bilag 4)

Den dramapædagogiske tilgang bryder tydeligvis med elevernes forestillinger om tyskundervisning. Flere af eleverne fremhæver rummet som meget forandret, da de blandt andet skulle trække bordene fra hinanden, sidde på gulvet og gå rundt om hinanden. Det er et almindeligt dramapædagogisk greb at rydde rummet for borde og stole, idet rummet som udgangspunkt er fiktivt og skal skabes af de deltagende (Haugsted, 1996). Derudover skaber fraværet af møblerne en stemning af, at der skal til at ske noget nyt og anderledes. Dermed aktiveres også fantasien og sanserne. Eleverne ytrer sig positivt i forbindelse med dette, hvor elev 2A nævner, at det var virkelig sjovt, og elev 2B nævner, at det var godt, at de var mere aktive, end de plejer.

Krop og bevægelse spiller en stor rolle i sprogtilegnelsen. Blandt andet pointerer von Holst-Pedersen (2016), at: "vi er *hele mennesker*, forstået på den måde at vi er hoved og krop, vi lærer såvel kognitivt som gennem leg og fantasi, hvilket naturligvis bør udnyttes i skolen" (s. 76). I dette citat lægger von Holst-Pedersen (2016) vægt på at arbejde helhedsorienteret, hvor hele mennesket og alle sanserne tænkes ind, så vidt som det er muligt. Således argumenterer hun for at arbejde med sprog gennem leg og bevægelse, hvilket unægtelig finder sted i dramapædagogikkens univers. I forlængelse af dette er det interessant, at elev 2C siger, at de ikke plejer at lave øvelser, men opgaver. Hun forbinder øvelser med at trække bordene fra hinanden og opgaver med at skrive. Dermed kan det antages, at den vante tyskundervisning i højere grad ses som stillesiddende og kognitiv end aktiv og social.

Ovenstående giver et indblik i elevernes førstehåndsindtryk af dramapædagogik. Som det fremgår, beskriver eleverne deres indtryk af dramapædagogik som sjovt, blandt andet fordi det var nyt. På den ene side er det fordelagtigt, at eleverne motiveres af variation, sociale aktiviteter og bevægelse. På den anden side bliver jeg som tysklærer opmærksom på vigtigheden af at gøre læringen eksplicit for eleverne. Dette vil jeg komme nærmere ind på senere i analysen. I følgende afsnit fokuserer jeg på motivationsfasen og tysklærerens rolle i at give eleverne mod på deltagelse.

Tysklærerens rolle som facilitator

I Faghæftet for tysk er det "lærerens fornemste opgave at skabe et godt og trygt læringsmiljø, hvor eleverne har lyst til og mod på at bruge sproget" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 51). Desuden nævner ph.d. i dramaturgi Ida Krøgholt (2018), at en af "de mest centrale faciliteringsopgaver er at forberede eleverne til deltagelse" (Krøgholt, 2018, s. 9). Et af mit projekts primære omdrejningspunkter er tysklærerens muligheder for at give eleverne mod på deltagelse gennem en dramapædagogisk tilgang. Det er derfor relevant at undersøge, hvordan læreren kan leve op til dette. I interviewet med Clausen blev jeg opmærksom på en række tiltag, der kan styrke lærerens rolle som facilitator. I det følgende vil jeg derfor gennemgå dele af **motivationsfasen** med nedslag i Clausens udtalelser. Da jeg talte med hende om, at dramapædagogik kan virke grænseoverskridende for nogle, lød svaret således:

Det man gør, det er, at man lige så langsomt, som vi siger nede på ATL [Aarhus Teater Læring]; man masserer det stille og roligt ind, og man masserer modighedsmusklen. Og det gør man ved at lave de der lidt nænsomme indflyvninger til det. Sådan at det første, man laver, det er måske bare lidt energiklap, eller... altså det der med at komme til stede og være i rummet med kroppen. (bilag 5)

Clausen lægger hermed vægt på, at det er vigtigt, at man starter stille ud. Dette kan man gøre ved at "massere modighedsmusklen", hvilket går godt i spænd med ønsket om at give eleverne mod på deltagelse. En måde at starte stille ud er ved at bruge opvarmningsøvelser, som udelukkende koncentrerer sig om at skabe et trygt rum, hvor alle er til stede og koncentreret om det samme. For at skabe dette rum startede vi med at stå i en cirkel med hinanden i hænderne med lukkede øjne, hvorefter et håndtryk blev sendt rundt i cirklen. På den måde sænkes elevernes affektive filter, idet de får en følelse af veltilpashed (Krashen, 1982). Dermed understøttes også deres forventning om, at det her kan de godt, altså forventningen om mestring. Når eleverne forventer at kunne mestre en stillet opgave, er deres mod på deltagelse højt. Hvis eleverne ikke forventer at kunne klare opgaven, er modet lavt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det, som elev at træde ind i et lokale og vide, at nu skal vi have tysk, kan i sig selv betyde, at det affektive filter er højt. Enten fordi man har negative følelser i kroppen, som tages med ind i undervisningen, eller fordi undervisningen i sig selv sætter

gang i følelser, der gør det svært at lære noget (Krashen, 1982). Den nævnte håndtryksøvelse bunder altså i en intention fra læreren om fra start at skabe en impuls og dermed gøre det muligt for eleverne at lære noget (Krøgholt, 2018). Samtidig gør øvelsen det muligt at være til stede og at være i rummet fysisk, uden at der kræves for meget af en.

Inden håndtryksøvelsen talte vi om affirmation, som er kendetegnende ved dramapædagogik (Krøgholt, 2018). Altså at alle tager ja-hatten på, for ellers kan øvelserne ikke lade sig gøre. Dette er væsentligt i motivationsfasen og i den efterfølgende øvelse, som er en navneleg, hvor alle står i en cirkel. Første elev går et par skridt ind i cirklen og siger sit navn på tysk, mens krop og stemme tilføjes. "Ich heie Nicklas" bliver der måske sagt, hvorefter alle gentager bevægelserne og det sagte: "Er heit Nicklas" og så videre. Dermed tilføjes både krop og stemme, og arbejdet med chunks påbegyndes (Aguado, 2014). I navnelegen er der desuden ingen regler, og som Clausen forklarer det: "Det er ligegyldigt, om man bare er lidt genert og bare går ind og siger "Mein Name ist Lisbet" [...] s er det jo lige så godt som dem, der går ind og slår en kolbøtte" (bilag 5). Forskellige niveauer af deltagelse er også ikke bare tilladt, men ønsket og forventet (Lave & Wenger, 2003).

Fælles for de to introducerende øvelser (håndtryksøvelse og navneleg) er, at facilitatoren tager del i øvelserne med deltagerne og står forrest. Jeg stod blandt andet forrest ved at fortælle eleverne, at det også er nyt for mig at stilladsere dramapædagogiske øvelser, og at vi derfor er sammen i, at det er nyt og anderledes. Præmissen for interventionen er dermed, at vi skal eksperimentere med dramapædagogik og have det sjovt med det sammen. Dog må man ikke glemme at tage det alvorligt. Læreren er med som rollemodel og skal, selvom det er nyt og grænseoverskridende, ikke gøre det fjollet og useriøst. For som Clausen siger det:

Man skal selv ville det, og man skal kunne det, og man skal [...] vise eleverne, at det her, det kan noget, og jeg tager det alvorligt. Så tager de det også alvorligt, og [...] det er ikke det samme som, at man ikke har det skideskgt [...] Men vi synes, det er sjovt, *på baggrund af* at vi tager det alvorligt. (bilag 5)

Tysklæreren har forskellige muligheder for at facilitere og stilladsere dramapædagogiske øvelser med forskellige formål. Som Clausen siger, skal læreren ikke bare ville det, men også kunne det og præsentere det for eleverne på en måde, som fastholder fagligheden i øvelserne. Dramapædagogik er baseret på udtryksformer og begreber såsom kropslighed, sanselighed, intonation, artikulation, impuls og improvisation. Derudover formidler metoden et indhold, som kan være viden om en tekst, et emne eller om sprogets strukturer. Brug af dramapædagogik er altså en metode til at lære et indhold på.

I motivationsfasen har tysklæreren en vigtig rolle i forhold til at skabe et rum, hvor deltagelse på forskellige måder og niveauer imødekommes. Der modtages i motivationsfasen et indtryk gennem sanserne, som danner grundlag for spillefasens udtryk (von Holst-Pedersen, 2016). I det følgende vil jeg forholde mig yderligere til udvalgte øvelser ud fra elevernes udtalelser og undersøge, hvordan "mod på deltagelse" kan vise sig hos eleverne.

At træde ind i en rolle

"Begrundelsen for at iværksætte sådanne processer [dramapædagogiske læreprocesser] er altså, at deltagerne opnår nogle muligheder for på forskellig vis at tage del og at *spille til skue*" (Haugsted, 1996, s. 12). Ifølge Haugsted giver dramaundervisningen altså mulighed for at deltage på forskellige måder. Når han skriver, at deltagerne opnår muligheder for at "spille til skue", tolker jeg to ting ud af det. Dels at deltagerne får mulighed for at spille skuespil og træde ind i en rolle, dels at de får mulighed for at gøre dette "til skue" og altså foran nogen. Som den svenske teaterdirektør Martha Vestin formulerer det: "Teater er iscenesættelse af liv, af aktører, for et publikum, her og nu" (2002, s. 9). I en dramapædagogisk tilgang skifter deltagerne altså kontinuerligt mellem at være performer og tilskuer, og begge positioner er lige vigtige (Lave & Wenger, 2003).

I **spillefasen** åbnes der for muligheden for at træde ind i en rolle. Her er omdrejningspunktet som tidligere nævnt at skabe et udtryk (Boelt, 2007). Til denne fase forberedte jeg på forhånd en række replikker på tysk. Da det overordnede tema for interventionen var "Wer bin ich?" (Hvem er jeg?), handlede replikkerne om personlige egenskaber og fritidsinteresser. Alle elever valgte to replikker, hvorefter vi talte om, hvad det betyder, når vi ikke identificerer os med det, der står på replikken. I

dette tilfælde skal eleverne forestille sig, at de er en anden. Dette aspekt ved dramaundervisningen ser Clausen som noget helt særligt. Hun forklarer det med, at der finder en decentrering sted, hvor man kommer væk fra sig selv (bilag 5). Man tager altså afstand fra sit eget subjektive jeg for at leve sig ind i en rolle og skabe en fiktiv figur (Haugsted, 1996). Samtidig kan dette skærpe den empatiske kompetence, som indebærer evnen til indlevelse og at sætte sig i en andens sted (Boelt, 2007).

Efter at eleverne havde taget to replikker, udførte vi en aktivitet kaldet "replikbrusebad", som er en måde at åbne replik- og tekstarbejde på (ATL, 2023). Eleverne valgte hver en replik, som de skulle lære udenad ved at gå rundt mellem hinanden og øve sig i at sige replikken. Derefter mødtes de parvist på gulvet og præsenterede deres replikker på forskellige måder, hvor de eksperimenterede med stemmeføring og kropssprog (ATL, 2023). Da den ene replik var længere end den anden, som det også er kendetegnet ved chunks (von Holst-Pedersen, 2016), gav det eleverne valgfrihed i forhold til udfordringsniveau. Under det efterfølgende fokusgruppeinterview med gruppe 2 talte vi om, hvordan replikkerne ændrede betydning, når de blev fortolket og fremført på forskellige måder (Bjerre & Ladegaard, 2007). Elev 2A delte sine tanker herom:

A: Ja altså i hvert fald, jeg havde jo på dansk: Jeg er sulten. Så når jeg sagde det på en sur måde, kunne man ligesom være den der: Jeg er rigtig sur, og jeg vil gerne have noget. Men sådan den lidt forvirrede, det er den der: Er jeg sulten, eller er jeg ikke sulten? Det er sådan, det kommer an på, hvordan man siger det også i tonen... i forhold til min sætning. (bilag 4)

Elev 2A eksemplificerer, hvordan replikker kan ændre betydning, alt efter hvordan man siger dem. Elev 2D supplerer elev 2A ved at fortælle, at han eksperimenterede på samme måde med glade og triste følelser (bilag 4). I ovenstående nævner elev 2A desuden, at det kommer an på, hvilken tone man siger det i. Gruppe 2 har en stor indsigt i, hvordan man kan bruge udtale, intonation og kropssprog til at udtrykke sig på tysk. At turde træde ind i en rolle kræver i sig selv et mod. På den måde oplever de en decentrering, som Clausen kalder det, hvor fokus fjernes fra individet, og der skabes mulighed for at eksperimentere med metoden i stedet. Desuden virker gruppe 2 ikke styret

af grammatik eller et fejlfokus (Andersen m.fl., 2023). Da jeg spurgte gruppe 1 om det samme, fik jeg et helt andet svar:

C: Nej, det tror jeg ikke rigtig.

D: Ikke så meget. Lidt, måske.

B: Ikke rigtig, fordi den der replik, man havde, den var ikke sådan. Altså at jeg har [sans for] mode, og at jeg godt kan lide at skrive med mine venner? (bilag 3)

Gruppe 2 har overskud til at deltage i øvelsen og kan se et læringspotentiale, hvilket kan være tegn på, at deres affektive filter er lavt (Krashen, 1982), og at de er modtagelige for et input, som de kan arbejde ud fra (Bjerre & Ladegaard, 2007). Gruppe 1 derimod har ikke en forståelse af, at replikkerne ændrer betydning. Det er nærliggende at antage, at det affektive filter hos gruppe 1 er højt, og at de dermed ikke er i stand til at give sig hen til øvelsen. Dog giver elev 1B udtryk for, at hun forstår mit spørgsmål, men at hun blot ikke kunne se mulighederne i sin replik. Dermed har hun set igennem Lave & Wengers (2003) læringsteori været legitim perifer deltager i situationen. Havde hun derimod haft tankerne et andet sted, havde hun ikke været deltagende, selvom hun var fysisk til stede. For det er gennem deltagelsen, at læringen opstår. Men hvis eleverne skal tage de dramapædagogiske øvelser alvorligt, føle sig trygge ved dem og få lyst til at eksperimentere med forskellige output, skal de kunne se meningen med dem. På den måde kan de udvikle sig til at blive fulgyldige deltagere (Lave & Wenger, 2003).

Et andet bud på, hvorfor gruppe 1 ikke har en forståelse af, at replikkerne ændrer betydning, er, at inputtet ikke er udfordrende nok for gruppe 1. Hvis inputtet er for let, kan det blive kedeligt, og eleverne kan miste motivationen, men hvis inputtet er for svært, stiger det affektive filter. Det er derfor vigtigt for sprogtiltagelsen, at inputtet er tilpas udfordrende, og at det dermed hverken er for let eller for svært (Bjerre & Ladegaard, 2007). Dette giver elev 1B også udtryk for, da jeg tidligere i interviewet spørger samme gruppe ind til, hvordan de generelt har det med at sige noget i tysktimerne: "Hvis det er noget, jeg kan finde ud af, så har jeg det rart nok med det" (bilag 3). Ud fra teori om inputtet, antager jeg, at elev 1B gerne vil udfordres, men ikke for meget. Mine hensigter med interventionen var at give eleverne mod på deltagelse og undgå at gøre det for svært. Derfor

gik jeg med devisen "hellere for let end for svært". For hvis inputtet er for svært, påvirker dette også deltagelsen. På den anden side skal inputtet være en smule over elevens niveau, som Krashen siger, så de hele tiden kan udvikle sig. Hertil mener Swain, at eleverne skal skubbes ud i at bruge sproget, så de kan få øje på egne udviklingspunkter i sprogtilegnelsen (Bjerre & Ladegaard, 2007). For at flere elever kan udfordres, kunne det fremadrettet være fordelagtigt at arbejde endnu mere med at skabe differentieringsmuligheder for eleverne.

På baggrund af min praksis, som har resulteret i disse interview og denne analyse, ser jeg et paradoks, idet fænomenet "mod på deltagelse" fremmes gennem en stille, progressiv undervisning, hvorimod det sproglige output ifølge Swain (2007) kvalificeres gennem jævnlige udfordringer. Derfor skal tyskundervisningen balanceres, således at modet bibeholdes, samtidig med at fagligheden udfordres.

Når det affektive filter er lavt, og eleverne har forventninger om mestring, er der plads til at fokusere på det faglige indhold i undervisningen. Hvornår læringen forekommer, er svært at definere, men inden for dramapædagogikken lægges der op til at beskæftige sig med læringen i refleksionsfasen, hvilket jeg vil forholde mig til i følgende afsnit.

Ud af rollen og ind i refleksionsfasen

Og det har ikke noget at gøre med, at man ikke også lærer sprog og grammatik og det der. Det lærer man også. Men det der med at få modet til at kunne tale det og kaste sig ud i det. Det synes jeg, er vigtigere end at man lige kan sige der eller das.
(bilag 5)

Ovenstående er udtalt af Clausen, og det er denne tankegang, som dette projekt udspringer af. Men for at både modet kan gives og mundtligheden kan styrkes, må blikket skærpes på øvelsernes faglige potentiale. I den efterfølgende øvelse bad jeg eleverne om at fordele sig på gulvet, så vi kunne tale om det næste ved tavlen. Jeg bad en elev om at læse sine to replikker højt, mens jeg skrev den op på tavlen. Herefter talte vi i plenum om, hvordan man kunne sammensætte sine to replikker til en. Eleverne foreslog at bruge bindeord som *und* (og), *aber* (men) eller *weil* (fordi), og vi talte om,

hvordan implementeringen af bindeordene fik den samlede sætning til at ændre betydning. Denne øvelse anlægger altså et sprogligt fokus (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Jeg oplevede en nysgerrighed og et engagement i at udforme egne replikker inden for klare rammer og med hjælp fra chunks. Herefter fortolkede eleverne deres nye replikker gennem krop og stemme.

Som afslutning på interventionen var ideen, at eleverne skulle sammensætte flere af hinandens replikker til en tekst og forberede en kort dramatisering på baggrund af dette. Endelig skulle vi have reflekteret over forløbet i plenum. Grundet den begrænsede tid nåede vi dog ikke at bearbejde udtrykket fra spillefasen grundigt i **refleksionsfasen**. Interventionen sluttede så at sige i spillefasen. Dog oplevede jeg, at eleverne gennem interviewene blev mere og mere bevidste om fagligheden i øvelserne. Blandt andet reflekterede eleverne i gruppe 1 over undervisningsmetodens læringspotentiale:

B: Jeg tror, jeg tog med, det der med at det er virkelig dejligt at lave lidt aktiviteter, og at man faktisk kan lære meget mere af aktiviteterne, end man egentlig tror, hvis det sådan er på et lidt sådan svært niveau, så man bliver virkelig udfordret. Så tror jeg virkelig, man kan lære meget mere end bare at sidde med en bog.

[...]

C: Ja, men også det der vi lavede med, at vi skulle lave en sætning ud af de to sætninger, vi havde. Det var jo også lidt grammatik, kan man sige. (bilag 3)

Elev 1B mener, man kan lære meget af dramapædagogik, hvis det faglige input højnes tilsvarende. Dette stemmer godt overens med min tidligere fortolkning af, at gruppe 1 ønsker mere udfordring. Samtidig kommer elev 1C i tanker om, at vi arbejdede med et sprogligt fokus, da vi skulle sætte replikkerne sammen ved tavlen. Også elev 2B fremhæver netop denne øvelse som en, hun vil huske:

B: Altså jeg vil sige, ja, det der med, at vi ligesom skulle sætte vores to sætninger sammen. Hvordan man ligesom kunne ændre sætningens betydning. Ja, det tror jeg i hvert fald, at det er noget af det, jeg vil huske på. (bilag 4)

Det er interessant, at netop denne øvelse forbindes med læring, fordi den foregik ved tavlen. Dette trækker tråde til den diskursive læringsmåde, som Austring & Sørensen (2006, s. 83) taler om. Den diskursive læringsmåde viser sig som konkrete output fra eleverne, som er baseret på logik, ideer og definitioner ud fra et præsenteret input. Den fokuserer ikke på kropslige eller sanselige udtryk som den æstetiske læringsmåde (Austring & Sørensen, 2006, s. 105). Da eleverne sandsynligvis er vant til at arbejde på basis af den diskursive læringsmåde, giver det mening, at eleverne forbinder tavlen med læring. I æstetiske læringsmåder er al læring dog ikke synlig på samme måde. Da projektet fokuserer på at styrke elevernes mundtlighed, vil jeg nu fremhæve en form for læring, der ikke altid fremstår lige tydelig for læreren. Dette vil jeg gøre med udgangspunkt i mit interview med gruppe 2:

I: Hvad gjorde I for at forstå sætningerne bedre, når de andre sagde dem?

D: Altså jeg prøvede sådan at sætte dem over for hinanden med dansk og sådan få det til at give mening.

[...]

B: Altså jeg var meget opmærksom. Altså det var det, jeg ligesom koncentrerede mig om. At høre hvad de andre sagde.

Elev 2D fortæller, at han sammenligner det, han hører, med de lyde, han kender fra dansk. Her anvender eleven en translanguaging-metode, hvor han inddrager sit fulde repertoire af viden og erfaringer fra skolesproget dansk (Holmen, 2023). Da elev 2D jonglerer mellem flere sprog i sin hverdag, er han måske mere opmærksom på ligheder og forskelle mellem sprog. Han udtrykker sin viden om, at dansk og tysk minder om hinanden, hvilket gør hans kommunikationsstrategi meningsfuld. På samme måde fortæller elev 2B, at hun lyttede aktivt, hvilket er afgørende for at kunne samtale på et fremmedsprog (Bjerre & Ladegaard, 2007). Eleverne beskriver her deres receptive læringsstrategier, som ikke nødvendigvis er synlige for læreren under øvelsen. Det er i sådanne tilfælde, at læringen kan blive synlig, både for læreren og eleverne. Interviewene fungerede derfor som en refleksionsfase, hvor eleverne fik mulighed for at tænke over øvelserne. Ifølge Boelt (2007) skaber denne form for refleksion opmærksomhed og bevidsthed om den læring, der foregår.

Tredelingen, som analysen er baseret på, er velkendt inden for pædagogisk didaktik. Denne struktur kendes fra andre undervisningsområder, såsom læseundervisningens før, under og efter, tekstens indledning, midte og slutning, samt didaktiske kategorier som mål, indhold og evaluering. Ligesom vi ikke nåede til refleksionsfasen i interventionen, har jeg i flere praktikker været vidne til, at evalueringer og afrundinger af forløb forsømmes grundet tidspres og andre kompleksiteter. I forbindelse med tekstskrivning i sprogfag kender jeg det fra elevers tendens til at afrunde skriftlige stile brat grundet skrivetræthed. Refleksionsfasen, selvom den ikke nåede sin fulde udfoldelse, antyder dog elevernes begyndende erkendelse af det faglige potentiale i øvelserne. Dette bidrager derfor til at understrege vigtigheden af refleksionsfasen, fordi læringen her synliggøres for både læreren og eleverne.

Opsamling

At forandre noget i undervisningen åbner for muligheden for at undersøge, hvordan dynamikker og mønstre i klasseværelset påvirkes. Det kan bryde med etablerede normer, narrativer og opfattelser af, hvordan ting skal være. Vigtigst af alt kan det skabe grundlag for et samarbejde mellem læreren og eleverne, hvor eleverne kan dele deres oplevelser af, hvad der virker for dem. For der er på baggrund af elevernes udtalelser ingen tvivl om, at eleverne ønsker at lære, og at denne 8. klasse ønsker variation i tyskundervisningen.

I motivationsfasen kan læreren have fokus på en række tiltag med formålet at fremme et mod på deltagelse hos eleverne. Dette kan være i form af at stå forrest som lærer og at indtænke progression i undervisningen. Processen i at gøre eleverne trygge ved dramapædagogik kan tage tid, ligesom nogle elever i interventionen tilpassede sig hurtigere end andre. Ved at rette opmærksomheden mod undervisningsmetoden, og det faglige indhold, fjernes fokus fra det enkelte individ. På den måde kan elevernes mod på deltagelse understøttes.

I spillefasen kan elevernes mod på deltagelse vise sig på forskellige måder. Blandt andet gennem at eksperimentere med dramapædagogiske udtryksformer. Af analysen fremgår, at gruppe 1 havde svært ved at finde sig til rette i øvelserne, mens gruppe 2 eksperimenterede med deres replikker på

forskellige måder. Dette er et interessant fund ud fra den viden, jeg har om klassens tysklærers indtryk af eleverne, fordi det viser, at dramapædagogik kan imødekomme andre elever end normalt.

Endelig fokuserer jeg i analysen på refleksionsfasens potentiale med hensyn til at synliggøre læringen. Her fremgår det, hvad eleverne forbinder med læring, samt hvordan man kan få øje på den receptive sproglæring. Refleksionsfasen er værdifuld for både læreren og eleverne i denne sammenhæng, da den kan tydeliggøre aspekter af mundtlig kommunikation, som ellers ikke er synlige.

Fra analyse til handling

I dette afsnit vil jeg igen henvise til Folkeskolelovens § 1, stk. 2, som handler om, at folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Dette skal resultere i, at eleverne udvikler en række dannelsesmæssige værdier, for eksempel tillid til egne muligheder. Min analyse peger på dramapædagogik som et bud på en god arbejdsmetode til opfyldelse af disse formål. Tilgangen kan skabe rammer for både oplevelse, fordybelse og virkelyst. Derudover repræsenterer dramapædagogik en anderledes, æstetisk måde at undervise på, som i kombination med den diskursive læringsmåde er egnet til at tilgodese flest muligt elever.

En vigtig forudsætning for ovenstående er dog, at tysklæreren vil det. Tysklæreren spiller en betydningsfuld rolle med hensyn til at facilitere den æstetiske læringsform. Det er dermed ikke kun elevernes mod, der skal understøttes, men også lærerens, som skal have mod på at eksperimentere med sin undervisning med intentioner om at udvikle og forbedre den.

Et forslag til, hvordan tysklærerens mod kan understøttes, er gennem viden. Dramapædagogik er ikke særlig udbredt i folkeskolen, men det kan ændres gennem yderligere uddannelse. I øvrigt er dette et af DICE-projektets handleperspektiver (DICE, 2010, s. 42). Som tidligere nævnt blev min interesse for emnet vækket af, at der ikke udbydes dramapædagogik som specialiseringsmodul i andre fag end dansk. Da læreruddannelsen introducerer studerende til metoder og tilgange, som folkeskolen skal bygge på, er det vigtigt, at dramapædagogik også integreres i fag med behov for

fornyelse, såsom tysk. Dette vil give kommende folkeskolelærere større sikkerhed i at anvende tilgangen.

Derudover bør der skabes mulighed for efter- og videreuddannelse på området. I forbindelse med dette kan jeg henvise til Clausens udtalelser om Aarhus Teaters teaterpædagogiske efteruddannelse Ej blot til lyst (aarhusteater.dk). Som Clausen nævner det i interviewet, er Ej blot til lyst et danskfagligt samarbejde. Dog kan dansklærere ofte trække tråde til andre sprogfag og dele ud af deres viden (bilag 5). I forlængelse af dette er det en mulighed at opsøge erfarne dramalærere og -pædagoger, som kan dele deres viden og ekspertise.

Til sidst vil jeg opfordre alle lærere til at tage springet og prøve metoden af, ligesom jeg gjorde det i min intervention. Med denne opfordring vil jeg minde om vigtigheden af at være frontløbere og inddrage eleverne i at udforske noget nyt og spændende sammen. Som Clausen påpeger, er der ingen faste regler for tilgangen (bilag 5). Det er også værd at bemærke, at man kan begynde i det små. Dette kan eksempelvis gøres ved at introducere øvelser drypvist i et igangværende forløb, hvor indholdet af øvelserne relaterer sig til forløbet. På denne måde kan øvelserne fungere som små afbræk i starten, men senere udvikle sig til mere fagligt funderede øvelser og aktiviteter. Det vigtigste er at være åben, nysgerrig og undersøgende i tilgangen.

Konklusion

Som nævnt i indledningen er det vigtigere end nogensinde at fokusere på mundtlig kommunikation i tyskundervisningen. Dette konkluderes dels ud fra 9. classes prøveresultater, som årligt peger på, at mundtligheden skal styrkes (Danmarks Uddannelsesstatistik, 2024), og dels på baggrund af den aktuelle afskaffelse af skriftlige prøver i fremmedsprogfag (Ravn, 2024). Dette betyder dog ikke, at vi skal glemme skriftligheden, men først og fremmest skal elevernes appetit på sprog understøttes, som også udtrykt af Clausen. Også forskningsprojekter vægter udtryksformer som drama og teater højt i undervisningen (DICE, 2010). Her vil jeg henvise til von Holst-Pedersens helhedsorienterede menneskesyn, om at vi alle er hele mennesker, og at vi derfor skal udnytte sanserne og kroppen som mulige kommunikationsmidler i sprogundervisningen (von Holst-Pedersen, 2016).

Bachelorprojektets problemformulering blev undersøgt gennem kvalitative undersøgelsesmetoder. Disse metoder har givet mulighed for at dykke ned i enkelte individers forståelsesverden gennem henholdsvis en intervention, to fokusgrupeinterview og et ekspertinterview. I forlængelse af dette er jeg blevet bevidst om, at området er komplekst på grund af vores forskellighed som mennesker, som det også fremgår af mine analytiske perspektiver.

Analysen af en dramapædagogisk intervention i tyskundervisningen har resulteret i en række fund. Ud fra tre faser – motivationsfasen, spillefasen og refleksionsfasen – afdækkes både elevernes refleksioner og lærerens rolle undervejs i processen. Samlet set illustreres i analysen, at der er et behov for en afbalanceret tilgang, der fremmer både mod på deltagelse og faglig udvikling. Af analysen fremgår desuden, at dramapædagogik med fordel kan inddrages som tilføjelse til den eksisterende undervisning. Dette sikrer en helhedsorienteret undervisning præget af variation, bevægelse og samarbejde, som understøtter sprogtilegnelsen og det motiverende læringsmiljø. Dermed kan det fastslås, at dramapædagogik bør anses som værende en kvalificeret undervisningsmetode frem for blot et enkeltstående forløb.

Læreren kan gennem forskellige tiltag i dramapædagogik understøtte elevernes mod på deltagelse i tysk, hvilket skaber et grundlag for at kunne udvikle sig sprogligt. Dette blandt andet ved at præsentere et tilpas udfordrende input, som giver eleverne mulighed for at afprøve hypoteser gennem forskellige output. For når eleverne har opnået mod på deltagelse, har de overskud til at udforske sproget med hinanden gennem forskellige øvelser og udtryksformer. Så Fredens (2018) har helt sikkert fat i noget, når han siger, at kropslige og sanselige tilgange kan berige tyskfaget på måder, der fremmer læring. Dramapædagogik kan fremme sprogtilegnelsen grundet et utal af stilladseringsmuligheder, udtryksformer og læringspotentialer. Derudover kan inddragelsen af metoden bidrage til, at flest muligt kan deltage i tyskundervisningen. Det kan altså konkluderes, at dramapædagogik er et muligt redskab til at fremme den dybere sprogtilegnelse.

Bibliografi

- Aguado, K. (2014). Kannst Du mal eben...? (1), s. 5-9.
- Andersen, A. S., Jakobsen, M. S., Kjærgaard, H. W., & Lund, S. B. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium. En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog. Hentet fra viden.ncff.dk:
<https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>
- ATL. (2023). *Aarhus Teater Læring: Undervisningsmaterialer*. Hentet fra aarhusteater.dk:
<https://www.aarhusteater.dk/brug-teatret/atl/undervisningsmaterialer/>
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Gyldendal.
- Bak, C. K. (2018). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Tysk Faghæfte 2019*. Hentet fra emu.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Tysk_2020.pdf
- Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. Frederiksberg: Daneklærerforeningens Forlag.
- Boding, J. (2019). Hvordan skriver du en analyse til dit bachelorprojekt? I: J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjengaard (Red.), *Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 93-105). København: Hans Reitzels Forlag.
- Boelt, V. (2007). *Drama og danskundervisning*. København: Gyldendal.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Kvalitative interview. I: T. Canger, & L. A. Kaas, *Praktikbogen – didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 241-249). København: Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Uddannelsesstatistik. (2024). *Karaktergennemsnit – fag og discipliner*. Hentet fra uddannelsesstatistik.dk: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/13.aspx>
- DICE. (2010). *DICE-terningen er kastet – forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisning*. DICE Consortium. Hentet fra dramanetwork.eu:
<https://www.dramanetwork.eu/file/Norsk%20oversjon%20greenpaper%20short.pdf>
- Folkeskoleloven. (2022). *LBK nr 1396 af 05/10/2022. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haugsted, M. T. (1996). Drama – et kunst- og erkendelsesfag. *KvaN*, 16(44), s. 7-18.
- Holmen, A. (2023). Mundtlighed og translanguaging. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1), s. 37-50.

- Krashen, S. (1982). Second Language Acquisition Theory. I: S. Krashen, *Principles and Practices in Second Language Acquisition* (s. 9-56). Oxford: Pergamon Press.
- Krøgholt, I. (2018). Teater og drama som kunstfag og kreativ metode. I: H. Kirk, & I. Krøgholt (Red.), *Fagdidaktik i teater og drama* (s. 16-33). Frederiksberg: Frydenlund.
- Launsø, L., Olsen, L., & Rieper, O. (2017). Forskningsprocessen – dataindsamlingsmetoder. I: L. Launsø, O. Rieper, & L. Olsen, *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (7 udg., s. 114-125). København: Munksgaard.
- Laursen, H. P., & Holm, L. (2010). *Dansk som andetsprog – pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Lave, J., & Wenger, É. (2003). Legitim perifer deltagelse. I: *Situeret læring – og andre tekster* (s. 31-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pjengaard, S. (2022). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I: J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjengaard (Red.), *Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 61-79). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, K. (19. marts 2024). *Her er den nye folkeskoleaftale*. Hentet fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/afgangsprover-engelsk-fransk/her-er-den-nye-folkeskoleaftale-timer-fra-kortere-skoledage-skal-fremover-samles-i-en-bank-pa-tvaers-af-skole-og-sfo/4760625>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Motivation. I: E. M. Skaalvik, & S. Skaalvik, *Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsteorier* (2 udg., s. 159-215). København: Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. (2021). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I: E. Skibsted, & O. Løw (Red.), *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringssituationer* (s. 137-148). København: Akademisk Forlag.
- Vestin, M. (2002). Om teater og instruktion. I: M. Vestin, *Instruktion – kreativitet og ledelse* (s. 9-17). Rønne: Drama.
- von Holst-Pedersen, J. (2011). Wörter im Kopf – hvordan lærer man ord på et fremmedsprog? *Sproglæreren*(4), s. 8-9.
- von Holst-Pedersen, J. (2016). At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. I: A. S. Gregersen (Red.), *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wobeser, K. (2014). Hast du some Hackfleisch? Aber natürlich! *Sproglæreren*(1), s. 5-7.
- Østergaard, C. (2018). Observation i pædagogiske kontekster. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1: Interviewguide elever

Hovedtema	Spørgsmål
Åbnende spørgsmål	<p><i>Hvad er elevernes umiddelbare indtryk af de foregående tysktimer?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Hvad synes I om de timer, vi lige har haft?• Var der noget, der var anderledes, i forhold til hvad I er vant til i tysk?
Deltagelse og mundtlighed	<p><i>I hvor høj grad har eleverne deltaget og været mundtlige i denne dobbeltlektion, i forhold til hvad de plejer?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Har I deltaget mere eller mindre, end I plejer i dag?• Hvad har fået jer til at deltage mere/mindre?• Hvordan har I det generelt med at sige noget i tysktimerne?• Har I talt mere tysk, end I plejer? Hvordan føles det?• Hvad ville det gøre for jer, hvis der blev indført flere af sådanne øvelser i tysk en gang imellem?
Dramapædagogisk tilgang	<p><i>Hvordan oplever og forholder eleverne sig til nogle af de kendetegn, der er ved den dramapædagogiske tilgang?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan var det for jer, at I skulle bruge de samme replikker flere gange på forskellige måder?• Forstod I de andres replikker med det samme, da de sagde dem?• Hvad gjorde I for at forstå, hvad de andre sagde? Og omvendt: Hvad gjorde I for at sikre jer, at de andre forstod jer?• Da I skulle sige replikkerne på en sur/glad/trist måde: Ændrede det på replikkens betydning for jer?• Hvordan har det været, at der var meget bevægelse i timerne?• Hvad gjorde det for jer, at der blev sat bevægelser på replikkerne?• Hvad gjorde I, hvis noget var svært, eller der var et ord, I ikke kendte?
Udblik	<p><i>Hvilket potentiale ser eleverne i dramapædagogik i tysk fremover?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Har I lyst til at arbejde mere med den slags øvelser? Hvorfor?• Hvad ville I ønske, der var anderledes, for at I ville sige endnu mere på tysk?• Har disse aktiviteter givet jer mod på at sige noget mere på tysk fremover?• Hvad tog I med fra i dag? Hvad var det bedste?

Bilag 2: Interviewguide ekspert

Emne	Spørgsmål
Åbnende spørgsmål	<p>Hvordan forstår du begrebet dramapædagogik?</p> <p>Har du før benyttet dig af dramapædagogik i din tyskundervisning? Hvordan?</p> <p>Du var min underviser i det specialiseringsmodul, der havde fokus på drama i dansk. Hvad er dine tanker om at inddrage dramaøvelser i tysk frem for i dansk? Hvilke forskelle ville der være for læreren i at inddrage drama i tysk frem for dansk?</p>
Deltagelse	<p>I tysk oplever jeg, at eleverne har et lavt mod på at deltage mundtligt, blandt andet fordi et fokus fejl og grammatik mindsker modet. Kan en dramapædagogisk tilgang bidrage til at give eleverne mod på deltagelse? Hvordan?</p> <p>Hvilke tiltag kan læreren konkret gøre sig for at give eleverne mod på deltagelse?</p> <p>Kan man som tysklærer stilladsere dramaundervisningen, så alle elever får mod på deltagelse?</p> <p>Jeg oplever, at nogle elever synes, at dramapædagogiske øvelser kan være grænseoverskridende. Hvad gør man som lærer, hvis en elev trækker sig?</p>
Mundtlig kommunikation	<p>Efter at have talt om, hvordan dramaundervisningen kan bidrage til at give eleverne mod på at deltage i tysk. Hvordan kan en dramapædagogisk tilgang så <i>også</i> styrke fagligheden i tysk?</p> <p>Jeg har i min opgave blandt andet fokus på at styrke elevernes mundtlige kommunikation. I tysk omfatter mundtlig kommunikation de fire færdigheds- og vidensområder <i>lytning, samtale, præsentation og sprogligt fokus</i>.</p> <p>Hvordan kan en dramapædagogisk tilgang bidrage til at styrke elevernes kompetencer til at kommunikere mundtligt på tysk?</p> <p>Hvordan kan dramapædagogiske øvelser for eksempel bruges til at styrke elevernes lytteevne i tysk?</p> <p>I forlængelse af det med grammatik og fejl. Hvordan kan man gennem drama arbejde med et sprogligt fokus i tysk?</p>

Aarhus Teater Læring	<p>Jeg ved, at du er i tæt samarbejde med Aarhus Teater Læring (ATL). Hvad går dette samarbejde ud på?</p> <p>Jeg ved, at der tilbydes kurser, der henvender sig til dansklærere. Tilbydes der også kurser for engelsk- og/eller tysklærere? Hvorfor (ikke)?</p> <p>Hvilke andre didaktiske valg skulle man tage på ATL for at dette kunne lykkes?</p> <p>Har du et godt råd til tysklæreren, der gerne vil eksperimentere med at inddrage mere drama i sin undervisning?</p>
-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bilag 3: Fokusgruppeinterview gruppe 1

Elev A: A

Elev B: B

Elev C: C

Elev D: D

Interviewer: I

I: Hvad synes I om den time, vi lige har haft?

B: Jeg synes, det var virkelig en god time, og jeg synes, det er dejligt, at man kan få lidt mere aktivitet ind nogle gange, fordi nogle gange er det virkelig det, man har brug for. Især i et i et fag som tysk, hvor det er, at det ligesom er et fremmed sprog og et svært sprog, som nogle nok synes, det er. Så er det nok rart at man ikke bare skal sidde med grammatik i to timer, men at der ligesom kommer lidt bevægelse ind. Så får man ligesom lidt mere overskud til også at... altså komme igennem timen.

I: Ja

D: Det er også lidt det samme med, at hvis man får sådan en aktivitet i timen.

A: Jeg er enig.

C: Ja, jeg synes også, at det var... det var fint. Jeg ville nok have foretrukket, at der var mere læring i det. Men det var også fordi, vi fokuserede meget på de der øh strimler papir, vi fik, og dem lavede vi mange lege med. Så måske enten få nye strimler papir, sådan at der kommer nye ord, som man kan lære.

[...]

I: Var der noget, der var anderledes, i forhold til hvad I er vant til i tysk?

B: Ja, altså der var lidt mere... det var lidt nemmere i hvert fald. I forhold til hvad vi plejer i tysk. Vi plejer at være meget mere sådan, altså...

A: Det var en meget mere aktiv time, end vi plejer.

B: Så meget...

A: Vi plejer jo at læse tekster og sidde og læse og sådan noget.

C: Eller at se film.

A: Ja, eller se en film og så snakke om den. Men det var meget fint...

[...]

I: Hvordan har I det generelt med at sige noget i tysktimerne?

B: Jeg har det fint nok med det. Hvis det er noget, jeg kan finde ud af, så har jeg det rart nok med det, men hvis det er noget, hvor det er sådan... man er lidt, hvad hedder det, lidt udfordret.

A: Det kommer meget an på, hvad det er.

D: Ja, hvis man bare skal læse en sætning, så er det sådan, så har jeg det også fint nok med det, men hvis man skal læse en hel tekst eller noget, som man ikke har øvet sig på, så er det også sådan lidt svært.

I: Har I snakket mere tysk, end I plejer?

C: Nej, det tror jeg ikke, jeg vil sige. Men det var nok mest fordi, vi havde de der strimler, som bare var det samme.

I: Hm.

A: Umiddelbart tror jeg, vi har snakket lige så meget, arg okay måske lidt mindre.

D: Ja

A: Men vi har fået snakket og sådan noget.

I: Hvad ville det gøre for jer, hvis der blev indført flere af sådan nogle øvelser i tysk en gang imellem?

A: Jeg synes kun det ville... eller jeg synes da kun, det ville være godt. Men det er igen bare det der med, at der skal være en balance mellem det her med at sidde ned og læse en tekst og så... altså lave noget grammatik, og så at få noget aktivitet ind over nogle gange for lige at vågne.

I: Hvordan var det for jer, at I skulle bruge de samme replikker flere gange på forskellige måder? Jeg kan også sige: Ændrede det på replikkens betydning for jer, da I hørte hinanden sige det på

forskellige måder? Altså nu gik i ind og sagde det, som om I var sure, og som om I var forvirrede. Tænkte I over, hvordan det ændrede betydning i jeres sætning eller replik?

C: Nej, det tror jeg ikke rigtig.

D: Ikke så meget. Lidt, måske.

B: Ikke rigtig, fordi den der replik, man havde, den var ikke sådan. Altså at jeg har [sans for] mode, og at jeg godt kan lide at skrive med sine venner?

I: Hm. Så det skulle måske have været nogle sværere sætninger?

A: Ja eller noget, man kunne relatere til, hvis man nu selv havde skrevet en sætning, der passede til en selv. Så kunne man måske leve sig lidt mere ind i det. Men det gjorde lidt mere bare aktiviteten sådan sjov.

B: Ja det var lidt sjovt, he.

I: Forstod I de andres replikker med det samme, da de sagde det?

B: Ja

D: Ja

A: Ja

B: Det gjorde jeg.

I: Ja. Så I gjorde ikke noget for at forstå det?

C: Nej, det vil jeg ikke sige.

[...]

I: Okay. Har I lyst til at arbejde mere med den slags øvelser?

B: Ja

C: Ja

D: Ja

B: Man skal jo også bare udvikle dem sådan, selvfølgelig sådan, altså du vidste jo heller ikke, hvad du gik ind til, vel? Om det var en klasse, der bare overhovedet ikke havde haft en times tysk, eller om de bare var mega gode. Så man kunne jo sådan... de øvelser, du havde, dem synes jeg, var mega gode, og jeg kunne virkelig godt lide det der hele princip og koncept i dem, men jeg tror, man skal sådan tilpasse det til den klasse, man ligesom er i. Og så kan man jo sådan sammen stille og roligt gøre det lidt sværere og sværere og udvikle dem lidt selv og sådan noget.

I: Ja, helt klart.

B: Men jeg tror i hvert fald, at jeg synes, det var godt, og jeg håber også, at [Navn på lærer] hun måske tager noget af det med til næste time.

D: Ja, i hvert fald det med aktiviteterne. Ikke bare sidde og sådan lave i det der *Du bist dran* eller det der *Gut gemacht*.

A: Ja, at vi ikke skulle sidde og skrive i en bog. Det kunne være rart for en gangs skyld.

B: Ja. Vi sidder tit i sådan nogle bøger.

C: Ja, rædsomt...

B: (griner lidt)

I: (griner lidt). Nå okay, hvad tog I med fra i dag? Hvad var det... ja, hvad var det bedste?

B: Altså sådan fra...? Jeg tror, jeg tog med, det der med at det er virkelig dejligt at lave lidt aktiviteter, og at man kan faktisk lære meget mere af aktiviteterne, end man egentlig tror, hvis det sådan er på et lidt sådan svært niveau, så man bliver virkelig udfordret. Så tror jeg virkelig, man kan lære meget mere end bare at sidde med en bog.

I: Spændende.

A: Jeg tror, at hele ideen med at lave noget aktivt bare lige i dag, det synes jeg var godt.

C: Ja, men også det der vi lavede med, at vi skulle lave en sætning ud af de to sætninger, vi havde. Det var jo også lidt grammatik, kan man sige.

C: Ja.

Bilag 4: Fokusgruppeinterview gruppe 2

Elev A: A

Elev B: B

Elev C: C

Elev D: D

Interviewer: I

I: Hvad synes I om den time, vi lige har haft?

B: Øh, jeg synes, det var en god time. Det var meget, øh, sådan overskueligt og meget sådan øhm... altså meget roligt, og det foregik på en god måde.

A: Ja, jeg synes, det var rigtig sjovt, at vi skulle lave nogle forskellige lege, fordi det gjorde det ikke kedeligt, men det gjorde det sjovt, nu når vi lærte sådan en lille dialog, vi kunne sige.

C: Altså jeg synes også, det var meget godt, fordi jeg har ikke prøvet sådan nogle øvelser før. Så jeg synes, det var meget godt at lave noget nyt.

D: Og jeg synes sådan lidt, at man lærte sætninger på lidt sådan sjove måder, så man husker dem bedre gennem for eksempel de her lege.

I: Hm. Var der noget, der var anderledes, i forhold til hvad I er vant til i tysk?

B: Meget.

C: Ja, altså vi plejer bare at skrive sådan i opgaver og sådan. Vi plejer ikke at sådan trække bordene fra hinanden og sådan lave øvelser.

B: Altså vi var meget mere aktive end vi har... altså normalt er i vores tysktimer, og det synes jeg var mega godt.

A: Ja, det var virkelig sådan sjovt, at man skulle gå rundt omkring og sådan sidde på gulvet eller lave et eller andet.

D: Eller gå rundt om hinanden.

I: Hm.

B: Det var fedt, at vi også var blandet piger og drenge. Så det ikke var sådan opdelt. Så vi var allesammen sammen.

[...]

I: Hm. Super. Hvordan var det for jer, at I skulle bruge de samme replikker flere gange på forskellige måder?

B: Jeg synes, det fungerede meget godt, fordi man fik ligesom sådan... den der replik, den lavede man ligesom om, så man kunne få en større sådan forståelse, hvis man kan sige det på den måde. Og sådan, så skulle man ikke hele tiden til at lære noget nyt, men at man ligesom satte sig ind i én ting, på samme tid med at man ligesom hørte de andres, og så fik man også dem ind i hovedet.

A: Ja, også fordi, det kan godt være, at man kun tilføjer et par ord, men det kan være nogle ord, man normalt ikke selv ville huske på tysk, eller som man ikke har hørt før på tysk. Så lærer man også lige hurtigt et ord, når man prøver at indgå det i sætningen.

[...]

I: Hvad gjorde I for at forstå sætningerne bedre, når de andre sagde dem?

D: Altså jeg prøvede sådan at sætte dem over for hinanden med dansk og sådan få det til at give mening.

I: Ja.

D: Og det virkede også ret godt, da de snakkede tydeligt.

I: Ja.

B: Altså jeg var meget opmærksom. Altså det var det, jeg ligesom koncentrerede mig om: At høre hvad de andre sagde.

I: Hm. Tænkte I over, hvordan replikkens betydning ændrede sig, når I sagde dem på forskellige måder? Forstår I mit spørgsmål?

B: Ja... Altså da vi gik rundt til sidst på den der tømmerflåde i hvert fald.

I: Eksempelvis: I har en replik, hvor I siger det på en sur måde, en glad måde, en forvirret måde... Tænkte I over, hvordan sætningen sådan betydningsmæssigt ændrede sig?

A: Ja altså i hvert fald, jeg havde jo på dansk: Jeg er sulten. Så når jeg sagde det på en sur måde, kunne man ligesom være den der: Jeg er rigtig sur, og jeg vil gerne have noget. Men sådan den lidt

forvirrede, det er den der: Er jeg sulten, eller er jeg ikke sulten? Det er sådan, det kommer an på, hvordan man siger det også i tonen... i forhold til min sætning.

B: Hm. Det synes jeg også.

D: Jeg synes også, det der med sætninger, for eksempel når man sagde det der: Es geht gut. Så kunne man sådan sige det på en glad måde, som var sådan: JA! Og hvis man sagde det på en lidt mere langsommere og trist måde, så var det måske sådan: Nej ikke helt... agtigt.

I: Hm. Spændende. Hvad gjorde det for jer, at der blev sat bevægelser på replikkerne?

C: Altså det var meget sjovt. Så følte jeg sådan, at man huskede dem bedre. Ja, og så, der kom også noget humor ind i det. Det var meget godt, og så, ja så husker man det bedre.

I: Okay. Måske spurgte jeg lidt om det her før også, men hvad gjorde I, hvis der var noget, der var svært eller et ord, I ikke kende?

A: Så ville jeg spørge.

B: Altså jeg spurgte i hvert fald [Navn på lærer] om det, hvad hun... altså et ord fordi jeg var lidt i tvivl om det.

I: Hm.

B: Og ja, ellers så havde jeg slået det op.

[...]

I: Er der andet, I vil sige noget om? Eller er der noget, I tog med fra i dag?

B: Altså jeg vil sige, ja, det der med, at vi ligesom skulle sætte vores to sætninger sammen. Hvordan man ligesom kunne ændre sætningens betydning. Ja, det tror jeg i hvert fald, at det er noget af det, jeg vil huske på.

[...]

Bilag 5: Ekspertinterview

Lisbet Hastrup Clausen: L

Interviewer: I

[...]

L: Og det, der så også er det helt særlige, tænker jeg, det er det der med, at når de så alle sammen er med, så er det også det der med, at der kommer en decentrerung. Altså man kommer væk fra sig selv.

I: Hm.

[...]

I: I tysk oplever jeg, at eleverne har et lavt mod på at deltage mundtligt, blandt andet fordi der er et fokus på fejl og grammatik, som mindsker modet hos eleverne. Hvordan mener du, at den dramapædagogiske tilgang kan give eleverne et mod på at deltage mundtligt?

L: Det kan det ved, at man fokuserer på det, de kan, eller man tager udgangspunkt i... altså man kan sige... det gælder om for eksempel måske at sige nogle ting lidt sjovt og lidt fjollet eller på anden vis. Altså det der med ligesom at få ordene i deres egen mund. Det er egentlig det, og alle er i gang...

I: Jeg kan også spørge, om du mener, at det kan det? Altså er dramapædagogik en mulig tilgang til at skabe mod til at deltage?

L: Jamen helt sikkert. Også fordi, altså, det jeg sagde før: De er alle sammen med hele tiden, og det vil sige... i stedet for at de skal sidde og vente og så sige: "Åh... hvordan er det nu...?", og det der med at sidde og tie stille på et korrekt tysk, det er jo ikke særlig sjovt. Så hellere sige noget på et ikke korrekt tysk. Det plejer at være min devise i forhold til at få mine elever til at sige noget.

I: Hvilke tiltag kan du så som lærer konkret gøre dig, for at eleverne føler sig... føler, at de har mod på det? Altså hvad gør du som lærer i den forbindelse? Giver det mening?

L: Ja det gør det. Jamen så er vi jo tilbage til hele det dannelsespædagogiske. Og så kan man sige, hvordan skaber jeg... Det er jo en almindidaktisk tilgang til at skabe et etisk forsvarligt rum. Altså hvor *alle* kan være. Altså hvis man sådan siger... nu har vi det her... nu er vi samlet her om tysk, og det er det, vi er samlet om, ikke? Men så også lave nogle af de der øvelser, som gør, at de så at sige kommer til at grine, de kommer til at synes, det er sjovt, og man står selv forrest. Og så er der én ting, der er rigtig, rigtig vigtig, når man underviser i drama og andre æstetiske processer. Det er,

at man tager det *selv* alvorligt. At man ikke fjoller med det og siger "åh nej nu skal vi til det" og lader som om, at det sådan er lidt ubehageligt eller lidt fjollet eller lidt skørt. Man skal selv ville det, og man skal kunne det, og man skal være fuldstændig... vise eleverne, at det her det kan noget, og jeg tager det alvorligt. Så tager de det også alvorligt, og så... og det er ikke det samme som, at man ikke har det skideskægt, og at de synes, det er sjovt, og at man selv synes, det er sjovt. Men vi synes, det er sjovt, *på baggrund af* at vi tager det alvorligt. Så det er nok det allerallervigtigste, at hvis man har lavet en regel om, at her er scenen, så *er* det scenen...

I: Deltager du som lærer i øvelserne?

L: Ja, i mange af dem gør jeg.

I: Jeg oplever, at nogle elever synes, at dramapædagogiske øvelser kan være grænseoverskridende. Hvad gør man, hvis en elev trækker sig og siger: Jeg vil ikke være med.

L: Det man gør, det er, at man lige så langsomt, som vi siger nede på ATL; man masserer det stille og roligt ind, og man masserer modighedsmusklen. Og det gør man ved at lave de der lidt nænsomme indflyvninger til det. Sådan at det første, man laver, det er måske bare lidt energiklap, eller... altså det der med at komme til stede og være i rummet med kroppen. Altså og det der med hvis nu for eksempel man laver en bodystorm, og det kan være med navn. Det kan godt være grænseover... eh... "Mein Name ist Lisbet". Og så går jeg ind og siger: "Mein Name ist Lisbet, Hallo!", og så skal de andre sige det samme. Og så det der med at det er ligegyldigt, om man bare er lidt genert og bare går ind og siger "Mein Name ist Lisbet". Så siger de andre: "Mein Name ist Lisbet", og så er det jo lige så godt som dem, der går ind og slår en kolbøtte. Og hvis man står over, jamen så står man over. Eller man må gerne gøre, ligesom jeg havde gjort, eller nogle af de andre havde gjort.

[...]

I: Jeg ved, at du er i et tæt samarbejde med Aarhus Teater Læring. Hvad går samarbejdet ud på?

L: Altså samarbejdet... altså det største samarbejde... Det er det, der hedder Ej blot til lyst, og Ej blot til lyst er et stort projekt, som er efter- og videreuddannelse af dansklærere til at bruge drama og scenekunst i deres danskundervisning og æstetiske læreprocesser. Og i det kursus, der indgår undervisning af lærere fra skoler, men også undervisning af deres elever. Teaterpædagogerne underviser eleverne i skolen, og læreren iagttager og ser: Hvordan er det, teaterpædagogerne arbejder med det? Og der arbejder man med alt det her, og så reflekterer de i deres team over, hvad det er, de har set. Så det er sådan en efteruddannelse af lærere.

[...]

I: Okay... Altså vil man som tysklærer kunne... man vil ikke som tysklærer kunne dukke op til de her?

L: Nej, men man kan dukke op til lærerkurserne, og man kan få sine elever med på nogle teaterfaglige kurser og værksteder.

I: Okay... spændende!

L: Ja, dét kan man!

I: Afslutningsvist: Har du et godt råd til tysklærere der gerne vil eksperimentere med at inddrage mere drama i sin undervisning?

L: Jamen ikke andet end det, jeg har sagt, men jeg synes, man skal gøre det, og jeg synes, man skal arbejde æstetisk, praktisk, musisk i fremmedsprogsundervisningen og i tyskundervisningen. Og det har ikke noget at gøre med, at man ikke også lærer sprog og grammatik og det der. Det lærer man også. Men det der med at få modet til at kunne tale det og kaste sig ud i det. Det, synes jeg, er vigtigere, end at man lige kan sige *der* eller *das*. Og så et godt ordforråd, fordi det er jo det, der er det vigtigste, men jeg har også altid arbejdet meget med grammatik.

I: Kan ordforrådet og grammatiske kompetencer udvikles igennem drama?

L: Ja, det kan de. Det kan de. Altså især ordforrådet, men også... også for eksempel sådan noget med at man kunne jo for eksempel have sådan noget med genstandsfelt og hensynsled, altså hvad skal man sige... akkusativ og dativ. Hvornår er det akkusativ, og hvornår er det dativ? Altså det kan man jo godt arbejde med. Det kan man jo gestalte med. For eksempel hvis man har *an auf hinter neben über vor zwischen*, altså dem, der styrer enten det ene eller det andet. Jamen så... fordi hvornår er det, at det gør det? Jamen så laver man nogle øvelser og så videre og så videre og så videre, ikke også? Altså det vil man jo kunne. Og så også det der med før og nu og fremtid. Altså hvis man skal bøje verber, ikke? Altså... så kan man jo for eksempel gestalte ud fra et billede, ikke? Og så kan man sige, nu skal du fortælle: Hvad skete der i går, hvad sker der i morgen, og hvad sker der i dag? Altså så har man jo arbejdet med nutid og datid og fremtid for eksempel.

I: Ja. Tak!

L: Så det kan man!