

Skolen i lære på teatret

Mod krop og drama i danskfaget

Ida Krøgholt, Aarhus Universitet

Ej Blot Til Lyst, April 2018

Forskningsrapport



AARHUS UNIVERSITET

Indholdsfortegnelse

Forord	3
1. Rapportens fokus	5
2. Ej Blot Til Lysts strategiske og æstetiske mål	6
3. Ej Blot Til Lyst og danskundervisningen	9
4. Forskningens formål.....	12
5. Vurderinger	17
6. Læring som begreb	20
7. Hvordan fungerer Ej Blot Til Lysts model?.....	28
8. Hvad fortæller før og efter undersøgelserne?.....	37
9. Hvad fortæller lærerinterviewene?	43
10. Hvad fortæller observationerne?.....	62
11. Hvad betyder elevernes møde med teatret?.....	66
12. Opsummering og anbefalinger	68
13. Afsluttende vurderinger	72
14. Refleksion over rapportens form og indhold.....	75
Bilag	78
Bilag 1. Før og efter undersøgelse, H.C. Andersen, lærere 2016	79
Bilag 2. Før og efter undersøgelse, Fakiren, lærere 2016	85
Bilag 3. Før og efter undersøgelse, Narnia, lærere 2017.....	90
Bilag 4. Før og efter undersøgelse, Narnia, elever i indskoling 2017	102
Bilag 5. Før og efter undersøgelse, Narnia, elever på mellemtrin 2017.....	108
Bilag 6. Sammenligning af elevers før og efter undersøgelse, Narnia, 2017	112
Bilag 7. Spørgeskemaundersøgelse, lærere 2015/2016.....	117
Bilag 8. Observation mod tegn på læring.....	124
Kilder	130

Forord

Hvad kan der ske i faget dansk, når et teater laver grænseoverskridende undervisning i samarbejde med Den Åbne Skole? Hvad kan læreren lære af at bruge teatret som læringsrum? Og hvad er læreres og elevers danskfaglige udbytte af partnerskabet med teatret?

Denne slutrapport er skrevet efter afslutningen af tre års samarbejde mellem et teater og seks folkeskoler. Rapporten er en forskningsevaluering af EBTL 1.0 (EBTL), et udviklingsprojekt under Aarhus Teater 2015 – 2018, som tilbyder dansklærere et kompetenceløfte i 'krop og drama' i faget dansk. EBTL er støttet af A.P. Møllers Folkeskoledonation, der er rettet mod læreres efter- og videreuddannelse. Rapporten vil belyse teatrets procedurer og læring og forandring hos de lærere og elever, som har deltaget.

Krop og drama i danskfaget

Kan teatret lære lærere at gøre eleverne dygtigere til dansk? Det er dette kontante spørgsmål, Aarhus Teater har forsøgt at svare på med EBTL. Et væsentligt motiv for samarbejdet mellem teatrets læringsafdeling og skolerne er, at man som dansklærer forventes at kunne undervise sine elever i 'krop og drama'. Det er der nogle faglige grunde til. Vores krop udtrykker sig gennem et sprog, som vi kommunikerer mere eller mindre bevidst med, og meget af det, kroppen kommunikerer, kan vi ikke beskrive tilfredsstillende med det verbale sprog. Drama betyder at handle eller at gøre, og med teater- og dramaøvelser kan læreren supplere og i nogle tilfælde erstatte traditionel tekstlæsning med øvelser i at 'gøre teksten,' og ad den vej få læsning og fortolkning til at spille sammen med krop, rum, sansning, fantasi og forestillingsevne. Derfor optræder 'krop og drama' som kompetencemål i danskfagets læreplaner. Men 'krop og drama' i dansk tilgodeser også nogle mere generelle idéer om, at hovedet og resten af organismen hænger sammen, og meget tyder på, at børn lærer bedre, når kroppen og hjernen interagerer.

Det kan dog være svært at leve op til læreplanernes krav, hvis kompetencemålene føles abstrakte, og EBTL er opstået som et forsøg på at råde bod på dette ved at give dansklærere konkrete midler til at gøre krop- og dramaøvelser til en lige så naturlig del af deres danskundervisning som højtlesning og verbal personkarakteristik.

Kan teatret lære lærere at gøre eleverne dygtigere til dansk?

Ja, det er der meget, der tyder på. Aarhus Universitets forskningsteam, der har fulgt EBTL i tre år, og gennem systematiske observationer og interviews har undersøgt lærere og elevers oplevelse af projektet, kan sandsynliggøre en række positive følgevirkninger i læreres og elevers læring i de

klasser, der har deltaget. Vi har undervejs også ført mere uformelle samtaler med lærere, elever og skoleledere og hørt om, hvordan EBTL har sat sig spor i skolemiljøet og på lærerværelserne: "Nu er det ikke bare håndboldresultater, man snakker om på lærerværelset, jeg hørte fx forleden dag, hvordan de diskuterede Christian Lollikes sidste nye forestilling," fortæller en skoleleder. Meget tyder på, at projektet er kommet til at engagere skolerne, og der er sikkert efterdønninger og effekter, som vi ikke har haft mulighed for at spore. Forskningen har lagt vægt på at undersøge, hvordan lærerne har lært at udvikle deres undervisningspraksis med ny elevlæring som følge.

Tak

Vi – forskningsteamet – vil først og fremmest takke de børn og lærere som beredvilligt har stillet sig til rådighed for os under vores observationer i forløb med teaterpædagogerne, og som informanter, hvor de besvarede spørgsmål rettet mod rapporten – spørgsmål, som de mange gange syntes var mærkelige. Vi har bl.a. fået bemærkninger om, at før og efter undersøgelsen voldte især de yngste børn besvær, fordi vi spurgte om noget, børnene ikke altid havde forudsætninger for at svare på før de kendte det teaterpædagogiske forløb, og hvor nogle af efterspørgsmålene faktisk også var vanskelige. Så igen stor tak til de 47 lærere og 768 børn, som har besvaret før og efter spørgeskemaer, og tak til alle de deltagende lærere, som, ud over at engagere sig aktivt i forløbet, stillede op og bidrog til denne rapport gennem gruppeinterviews.

Rapporten udarbejdes for at synliggøre resultater, vurderinger og konklusioner for de involverede aktører, ligesom den forhåbentlig kan viderebringe erfaringer til brug i lignende samarbejder mellem kunstinstitutioner og skoler.

Lektor ph.d. Ida Krøgholt har ledet følgeforskningen og er ansvarlig for rapportens manuskript, og studentemedhjælperne Anne Majgaard Basse, Signe Berg, Signe Byriel Skov, Emilie Gadeberg Skovdal, Sara Krøgholt Trier og Karoline Ry har været forskningsassistenter. Desuden har lektorer, Lisbeth Hastrup Clausen, Læreruddannelsen i Århus og Anja Madsen Kvols, Læreruddannelsen i Silkeborg, som forestod den teoretiske undervisning på lærerkurserne, også bidraget til dele af rapportens kapitel 3 og 6.

April 2018,

Ida Krøgholt,

Institut for Kommunikation og Kultur, Dramaturgi

Aarhus Universitet.

1. Rapportens fokus

Mod projektdeltagende praktikere

Denne rapport omhandler Ej Blot Til Lysts treårige proces og sammenfatter dens resultater. I processen gjorde man tidligt den afgørende erfaring, at det ikke ville være fyldestgørende for dette projekt at møde dansklærerne som teaterfaglige 'elever'. Hvis projektet skulle blive brugbart i skolernes hverdag, måtte man så vidt muligt motivere og uddanne de deltagende lærere til at gøre teaterpædagogikken til 'deres egen'. Med andre ord blev opgaven at udvikle en model for projektet, som kunne tilskynde lærerne til at blive lærende og træde i karakter som projektdeltagende praktikere.

På baggrund af denne erfaring og støttet af A.P. Møllers Folkeskoledonation, der er rettet mod læreres efter- og videreuddannelse, er rapportens primære formål at undersøge de deltagende læreres læring og i sammenhæng med dette, elevernes.

For at kunne evaluere, analysere og få viden om lærernes læring, benytter rapporten blandt andet de læringsmål, dansklærerne skal dygtiggøre sig til at tage hånd om i undervisningen. Disse er allerede formuleret indenfor danskfagets fokusområder og sætter i nogen grad rammen for nærværende rapportens undersøgelse.

Det er håbet, at både de involverede lærere og andre, der interesserer sig for, hvad teater- og dramapædagogik kan udrette i folkeskolen, og hvordan samarbejder mellem kunstinstitutioner og skoleverden kan organiseres, vil interessere sig for denne rapport. Rapporten vil være tilgængelig på Aarhus Teater Lærings hjemmeside <https://www.aarhusteater.dk/at-laering/ej-blot-til-lyst/>

Hvad kan rapporten bruges til?

- At få synliggjort EBTLs læringsmæssige kvaliteter
- At få synliggjort EBTLs største udfordringer
- At få synliggjort EBTLs struktur, procedurer og partnerskab med henblik på lignende samarbejder mellem skole og kunstinstitution

2. Ej Blot Til Lysts strategiske og æstetiske mål

Partnerskabet

EBTL er et partnerskab mellem Aarhus Teater og 6 lokale folkeskoler fra Odder og Aarhus kommune. Fra Århus deltog Vorrevangskolen, Samsøgade skole, Tranbjerg skole, Skjoldhøjskolen, Engdalsskolen, og fra Odder Skovbakkeskolen.

I løbet af projektets tre år har 90 lærere og 1926 elever deltaget i kompetenceløftet i dansk.

Dansklærerne 'står i lære' hos teatrets teaterpædagoger, både lærere og elever deltager i kurser på teatret, og lærerne er observatører i deres egen klasse, hvor teaterpædagogerne underviser eleverne. Endelig oplever lærere og elever teaterkunst sammen.

Bag EBTLs partnerskab gemmer der sig et komplekst projekt med flere strategiske niveauer og interesser.

Det strategiske

I teatrets perspektiv er EBTL et projekt, som skal skabe publikum. Gennem de seneste 15-20 år har teatret som kunstart oplevet publikumsfrafald, og selv om der har været mindre opsving, har publikumstallet siden 2010 været stagneret. Derfor har Aarhus Teaters marketingafdeling sat EBTL på skinner som et projekt, der skal inddrage og uddanne publikum på nye måder, tænkt ud fra det princip, at når et teater sender ressourcer ind i skolen, vil det få et større og mere kvalificeret publikum til gengæld. Denne form for opsøgende aktivitet, der udvider markedsføringen og henvender sig til et teaterrelevant publikum, er noget mange teatre praktiserer som led i en udviklings- og overlevelsesstrategi. Publikumsudvikling er således også et led i teatrenes overvejelser over, hvordan deres dannelsesmæssige funktion skal forvaltes¹.

Indirekte er EBTL et svar på kulturminister Mette Bocks aktuelle efterlysning af idéer til 'fremtidens scenekunst'. Mette Bock har i marts 2018 igangsat en åben debat, hvor der efterlyses idéer som

¹ Se Ejgod Hansen (2011)

kan være med til at udvikle scenekunstrådet på nye måder: ”Teatret har ikke den samme fremgang som andre kunstarter, men teatret kan noget, som vi har brug for,” siger Bock i en videopræsentation af debatten², og scenekunsten står nu til at skulle have et eftersyn, hvilket institutioner og borgere inviteres til at bidrage til. De spørgsmål, kulturministeren rejser, har EBTL siden projektets begyndelse i 2015 været beskæftiget med at finde svar på gennem partnerskabet med folkeskolen, og når Bock efterlyser nye veje til at gøre scenekunsten borgerrelevant og lokalt forankret, er EBTL et godt eksempel på, hvordan en sådan udvikling kan realiseres, ligesom samarbejdet på tværs af skole og teater har gjort nye former for fondsfinansiering til teatret mulige.

Idéen til EBTL er dog udklækket før den aktuelle scenekunstdebat. Projektet har sin oprindelse i Aarhus Teaters strategiske mål og er et af de tiltag på Aarhus Teater, der skal ”gøde jorden for fremtidens publikum,” jf. Rammeaftale, Aarhus Teater 2016 – 2020. Projektet er altså både et strategisk og et æstetisk tiltag, som skal sikre teatrets kontakt med lokalsamfundet og de nye brugere, samtidig med at der eksperimenteres med deltagerinvolverede former.

Skoleverdenen interesserer sig naturligt nok for samarbejdet af andre strategiske grunde end teatret. Hos de involverede skoler er projektet relevant, fordi EBTL kan være model for Den Åbne Skole. Den Åbne Skole har til formål at inddrage omverden, foreninger og kunst- og kulturinstitutioner i skoleverdenen, og EBTLs tilbud om at åbne teatret for lærere og elever spiller sig ind i denne kontekst. Desuden vækker den særlige kombination af teaterfaglig og danskfaglig didaktik interesse i skoleverdenen. Som beskrevet i rapportens forord, var et incitament til EBTL, at folkeskolens dansklærere generelt synes at lide under et kompetenceunderskud i forhold til danskfagets ’krop og drama’ dimension, og med EBTL tilbydes de derfor et særligt læringsrum. Partnerskabet mellem teater og skole drejer sig ikke om, at lærerne nu skal lave teaterforestillinger i danskundervisningen, men at elever og lærere skal se teater sammen, og samtidig lære at arbejde bevidst med kropssproglige og teaterspecifikke former i tekstlæsning og fortolkning, bl.a. med gestik, tempo, rum, blikretning, positionering og et æstetisk blik på verden. På den måde åbner partnerskabet med teatret for en særlig læringsmulighed.

Det æstetiske

Betegnelsen *æstetiske læreprocesser* bygger på en idé om, at verden ikke kun består af urokkelig viden men også af andre former for tankevirksomhed og sansning, som spiller med i erkendelsen af den.

² <https://www.facebook.com/kulturmin/videos/1519545291476369/>

I EBTLs undervisningsmateriale er 'teateræstetiske metoder' og 'scenekunst' centrale begreber i målformuleringen:

- At fremme lærerens evne til at inddrage *teateræstetiske metoder* i danskundervisningen.
- At fremme lærerens evne til at inddrage den professionelle *scenekunst* og elevernes teateroplevelser i danskundervisningen.

Hvis man skal oversætte de to begreber, vil det første – *teateræstetiske metoder* – sige øvelser, greb og undervisningsformer, som kan åbne verden for os på en anden måde end fornuften.

Det æstetiske er, når man følger logikken i EBTLs brug af begrebet, noget der sker i os – det er en særlig måde at opleve verden på. Når vi forholder os sanseligt til verden, skaber vi en æstetisk relation til den og kan opleve den æstetisk. Det, som EBTL altså ønsker at fremme med teateræstetiske metoder, er lærerens evne og mod til at anvende øvelser, dialogformer og kropslig praksis, som kan lede eleverne mod en æstetisk indstilling i måden, de møder stoffet og kommunikerer med hinanden på. Det betyder også, at der skal skabes andre veje til tekstarbejde end budskabs- og udsagnsorienterede, som ind imellem vil være stillet i baggrunden mens undren, anelser, fornemmelser og sansninger vil have fortrin.

Det andet mål i målformuleringen udtrykker, at *scenekunst* skal medvirke i undervisningen. Der tegnes altså en sammenhæng mellem det at kunne opleve og sanse æstetisk i undervisningen og det at opleve en professionel teaterforestilling. Det er ud fra den tanke, læreren skal lære at føre sine elever pædagogisk ind i den professionelle scenekunst, så de bliver gode til at åbne sig for den.

Ud over at være et strategisk tiltag, har EBTL således en klar æstetisk målsætning.

3. Ej Blot Til Lyst og danskundervisningen

EBTL er funderet i et bredt og dynamisk billede af danskfaget, indholdsmæssigt såvel som fagdidaktisk. Fagdidaktik forstået som ”dynamisk kunnskapsforvaltning”³ og refleksioner om fag. Dvs. fagligt funderede begrundelser.

Overordnet set arbejdes der ud fra, at danskfagets identitet og centrum er *sprog / sprog i brug og tekster / tekster i kontekst*⁴. Det betyder at danskfagets fokus er at udvikle elevernes sproglige og tekstlige viden og kompetencer. Dette er det helt grundlæggende, og det læreren hele tiden skal have i baghovedet, når der tilrettelægges danskundervisning.

Gennem EBTLs forskellige elementer udfoldes dette perspektiv og udfordrer de deltagende lærere fagligt og fagdidaktisk med henblik på at begrunde og styrke deres undervisningstilrettelæggelse.

Ambitionen med projektet er at styrke lærernes evne til at tilrettelægge en danskundervisning, der tilgodeser både skolens og fagets formål og fagets kompetencemål.

I projektet arbejdes der æstetisk med danskfaget med det formål at fremme lærerens evne til at inddrage og anvende teater, dramapædagogik og scenekunst i danskundervisningen ud fra en ide om, at netop teaterfaget kan bidrage til elevernes danskfaglige udbytte, sprogligt og tekstligt.

At der arbejdes særsomt med det æstetiske og med det æstetiske udtryk som et særligt privilegeret udtryk i danskundervisningen har bl.a. sin begrundelse i det overordnede fagsyn.

Gennem det kvalificerede arbejde med det æstetiske, receptivt såvel som produktivt, er antagelsen at sproget og tekstforståelsen styrkes. Eleverne kan gennem teaterfagligheden få fat på den merbetydning, der ligger implicit i det æstetiske, de opnår viden om og erfaring med den fordobling, der ligger i tilgangen til det æstetiske, (i teaterfag og drama betyder det, at man samtidig spiller en rolle og er sig selv, hvilket giver et dobbeltblik og en vekslen mellem nærhed og distance), og de vinder gennem arbejdet med teksterne indsigt i verden, i sprog og i tekster.

Det sidste tager hul på et af fagets centrale kompetenceområder, *læsning*, og nærmere bestemt læseforståelsens elementer, som de bl.a. er formuleret af Merete Brudholm⁵. Der er forskningsmæssigt enighed om, at de grundlæggende komponenter for god læseforståelse er fire vidensområder: *viden om sprog, viden om verden, viden om tekster og viden om egen forståelse* samt to kognitive processer: *evne til at danne inferenser og evne til at danne indre forestillingsbilleder*.

³ Ongstad (2006) s. 56

⁴ Se Vejledningen til danskfaget <https://www.emu.dk/modul/dansk-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>

⁵ Brudholm (2002 / 2011)

Netop læseforståelsens fem elementer kan bruges som eksempel til at beskrive, hvordan EBTL tilgodeser det samlede danskfag, herunder også de tre andre kompetenceområder: *fremstilling, fortolkning og kommunikation*.

God læseforståelse fordrer (og giver) viden om sprog, og eleverne arbejder i EBTL med sprogets mange muligheder som stilelementer, ordforråd og syntaks bl.a. gennem afprøvninger i dramatiske øvelser og gennem at sammenligne de professionelle valg, teatret har taget i en opsætning, med egne forslag til fremførelse. I arbejdet med scenekunstens tekster sættes sprogets mange muligheder i og på spil. Gennem dramatiseringer, visninger og remedieringer tilgodeses udover læsning også de andre kompetenceområder, fremstilling og fortolkning. Det kommunikative ligger implicit i al dramatisk arbejde og i EBTL eksplicit i de drøftelser, afprøvninger og valg eleverne og lærerne har i forskellige øvelser som fx en visning og i den efterfølgende refleksion og feedback.

På samme måde får eleverne gennem arbejdet indsigt i forskellige teksttyper og genrer, forholdet mellem sprog og genre og de ligheder, forskelle og potentialer, de forskellige teksttyper har. Det sker fx når eleverne omformer fra prosa til drama eller fra billede til drama. Både i dette arbejde med tekster og i arbejdet med sprog aktiveres elevernes evne til at danne inferenser og indre forestillingsbilleder.

At arbejde æstetisk og dramatisk antages således at kunne fremme alle fagets kompetenceområder og at styrke fagets identitet.

Men udover dette har EBTL som nævnt i indledningen af dette afsnit som ambition og som et væsentligt element, at den stringente målorientering korelles med formålsorientering, så projektet ud over kompetencemålene også understøtter fagets og skolens formål, og det skal ganske kort skitseres, i hvilket omfang og hvordan det sker.

Ser man på de to første paragraffer i danskfagets formål, kan man ud fra eksemplet om god læseforståelse og de øvrige beskrivelser af indholdet i EBTL se, at mange af elementerne direkte understøtter fagets formål.

Eleverne skal i faget dansk fremme deres **oplevelse** og **forståelse** af **litteratur** og **andre æstetiske tekster**, fagtekster, **sprog** og **kommunikation** som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes **indlevelsessevne** og deres **æstetiske**, etiske og historiske forståelse.

Stk. 2. Eleverne skal i faget dansk styrke deres **beherskelse af sproget** og fremme deres lyst til at **bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre**. Eleverne skal udvikle en **åben og analytisk indstilling** til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer. Eleverne skal i faget dansk udvikle deres **udtryks- og læseglæde** og kvalificere deres **indlevelse og indsigt i litteratur** og andre **æstetiske tekster**, fagtekster, **sprog og kommunikation**

På samme måde har projektet medtænkt skolens formål og haft det med som et aktivt korrektiv.

Igen kan omfang og måde skitseres gennem fremhævelser af enkelte ord.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne **kundskaber og færdigheder**, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære

mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. 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.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til **deltagelse, medansvar**, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af **åndsfrihed, ligeværd** og demokrati.

Her skal især ordene oplevelse, fordybelse og virkelyst fremhæves, fordi det netop er kodeordene for æstetiske læreprocesser, der er omdrejningspunktet for EBTL. Projektets vekslen mellem det receptive og det produktive, mellem oplevelse og analyse understøtter dette, og fremhæves også af mange af de deltagende lærere som betydningsfuldt, hvilket analyserne i kapitel 9 viser.

Men også stk. 3's ord om deltagelse, medansvar, åndsfrihed og ligeværd er medtænkt som vigtige pejlemærker i EBTL. Når man arbejder med teaterpædagogik, er alle elever hele tiden med og medansvarlige, fordi man ikke kan lave teater alene. Man er sammen om at skabe det optimale udtryk, og det sker gennem faglig samtale, afprøvninger og efterfølgende refleksioner. Eleverne er aktive enten som skabende, fremvisende eller iagttagende. Eleverne får træning i kollektivitet, empati og kropslighed, hvilket altså rækker ud mod folkeskolens mere generelle dannelsesformål om deltagelse, demokrati og medansvar.

Fokus på fælles mål for krop og drama

EBTLs hensigt er altså at styrke lærernes evne til at undervise i dansk ved hjælp af teaterkunst og teater som didaktisk værktøj, altimens elevernes sociale og dannelsesmæssige kompetencer styrkes. I EBTLs undervisningsmaterialer er alle forløb systematisk bygget op omkring de fælles danskfaglige alderssvarende læringsmål for krop og drama, og vi har derfor ladet målene indgå som nogle af de indikatorer, vi undersøger i forskningsevalueringen.

	Fælles mål 1	Fælles mål 2
1. – 2. klasse	Eleven kan improvisere med krop og stemme	Eleven har viden om enkelt kropssprog
2. – 4. klasse	Eleven kan forstå eget og andres kropssprog	Eleven har viden om stemmens og kroppens virkemidler
5. – 6. klasse	Eleven kan skabe fælles fortællinger sammen med andre	Eleven har viden om kropslige og retoriske virkemidler
7. – 8. Klasse	Eleven kan bruge kropssprog og stemme tilpasset kommunikationssituationen	Eleven har viden om kropslige og retoriske virkemidler

Figur 1. De fælles mål indgår som indikatorer i forskningsevalueringen.

EBTL har baseret alle forløb på disse mål og bruger dem aktivt i dialogen med lærerne (og eleverne) om, hvordan forløb og øvelser virker, og hvordan de genererer viden.

4. Forskningens formål

Da EBTL skulle sættes i søen, søgte Aarhus Teater bistand hos Aarhus Universitet for at få en dramaturgisk og forskningsbaseret evaluering af projektet, og på den baggrund har forskningsteamet fra Dramaturgi ved Institut for Kommunikation og Kultur i tre år fulgt EBTL.

Udvikling af metoden

En evaluering kan foretages på flere måder og med forskelligt sigte. I denne sammenhæng har forskningsevalueringen til en vis grad været instrumentel og summativ forstået sådan, at den tjekker om det hele virker, dvs. om EBTL faktisk leverer det til skolerne, som de er blevet 'lovet.' Evalueringen har derfor også en vis kontrolfunktion – men kun til en vis grad. For samtidig har evalueringsprocessen været formativ, aktionspræget og situationsafhængig. Forskningen har fulgt projektets udvikling både i de organisatoriske dele og i forhold til udviklingen af projektets indhold, og netop fordi EBTL har været i en udviklingsproces, giver den medudviklende forskningsmetode mening. Evalueringen er altså forskningsbaseret, hvilket i denne sammenhæng også betyder, at kombinationen af kvantitative og kvalitative data behandles gennem en kompleks og medudviklende videnskabelig analyse, og som sådan bevæger den sig forhåbentlig langt ud over en mere simpel instrumentel kontrol af projektet. Forskningen producerer viden hvis formål er at udvikle praksis.

Et af de forhold, der har fået indflydelsen på forskningsmetoden, er EBTLs udvikling af partnerskabet med skolerne. Tilbudet til skolerne om at tage del i EBTL er udformet som en pakkeløsning, og derfor skulle der gøres en ekstra indsats for at få skolerne til at tage et forpligtende ansvar for projektet. Det, der først kunne se ud som en ren ydelse fra teatret til skolerne, udviklede sig gennem de tre projektår stadigt mere mod et gensidigt partnerskab. Da EBTL blev søsat, havde man ikke en helt klar idé om, hvad et partnerskab indebærer og hvordan det kan imødekommes som samarbejdsform, men det blev et behov at få dette afklaret for at få EBTL bedst muligt forankret på skolerne.

I bogen *Partnerskabelse* (Andersen 2006), forklarer Niels Åkerstrøm Andersen⁶ partnerskabet som et skabende og procesorienteret fællesskab. Partnerskabet er en måde at organisere sig på, når mere klassiske kontraktformer skrider. Som alternativ til den klassiske kontrakt, skal projekter og organisationer i dag både skabe kontraktlignende stabilitet og sammenhængskraft og være åbne for omskiftelighed og flygtighed. Et partnerskab er derfor en andenordenskontrakt, som må kunne rumme omskiftelige forestillinger om fremtiden, og hvor samarbejdet er noget, parterne må finde

⁶ Andersen (2006) s. 15

sammen, mens de undersøger mulige retninger og mål for den fælles virksomhed. I EBTLs proces blev partnerskabet først en egentlig ressource med klare præmisser, da teatret skruede op for forventningerne til samarbejdet med lærerne og opgav at 'holde kursus'. Lærerne blev stadig undervist, men i løbet af projektets tre år blev forventningerne til skolerne rammesat stadig tydeligere, så det stod klart, at lærerne ikke kun var kursister, men forventedes at levere modydelser i form af afprøvninger af de nye metoder ude på skolen. Dette gav tydeligvis skolerne et større ejerskab til projektet. Et af de resultater, forskningen kan pege på i den sammenhæng er, at EBTLs øgede bevidsthed om partnerskab i høj grad har stimuleret skolernes engagement og gjort lærerne mere motiverede og eksperimenterende i deres praksis. Alt i alt sandsynliggør denne udvikling, at teaterpædagogikken vil leve videre som del af de deltagende dansklæreres undervisningsform.

I takt med den eksperimenterende grundindstilling hos EBTL, blev behovet for at anvende forskningsevalueringen til andet end kontrol af et færdigt produkt også mere udtalt, og vi fandt det oplagt, at den viden, forskningen indsamlede, blev formidlet løbende til EBTLs projektledelse, teaterpædagogerne og styregruppen. Den løbende feedback fra forskningen skulle altså spille konstruktive kritiske iagttagelser ind i projektet og på den måde hjælpe til, at projektet kunne iagttage sig selv i processen, mens det forandrede sig. At være situeret så tæt på den observerede proces kan både være en metodologisk styrke og svaghed. Vores erfaring er, at den medudviklende forskning kræver gennemsigtighed, så forskeren og dem der 'forskes i' kan have en åben og tillidsfuld dialog. I nærværende projekt er der således blevet arbejdet på at skabe en gennemsigtig form, hvilket har været medvirkende til, at udvekslingen mellem forskningsteamet og 'de udforskede' udviklede sig til en tillidsfuld relation, præget af gensidig interesse for hinandens iagttagelsesposition.

Forskningsevalueringen har altså også haft en processuel funktion og interesserer sig lige så meget for processen som for projektets produkt, og den retning projektet har taget, matcher bedst en dialogisk og formativ forskningsevaluering. Vi håber, denne form har kunnet bidrage til EBTLs selvrefleksion, ligesom det har banet vej for vores egen forskningsmæssige selvevaluering og løbende justering.

Forskningsspørgsmål og -design.

Forskningen søger overordnet svar på

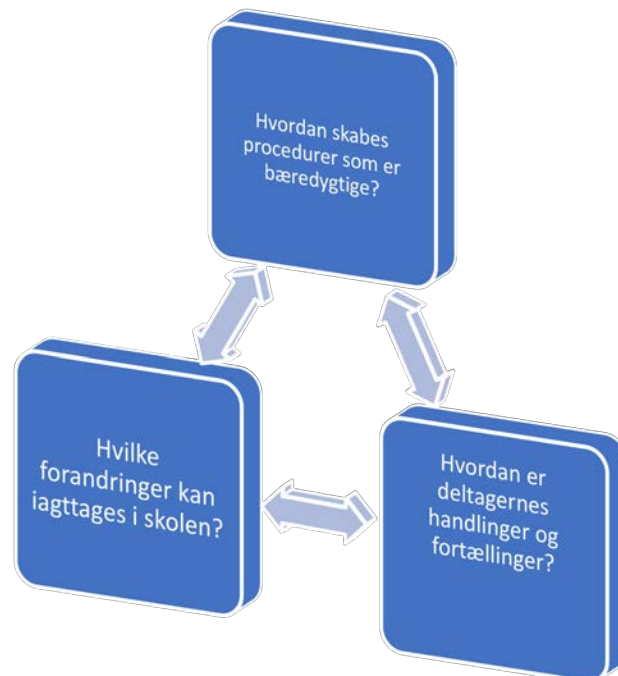
1. Om udvekslingen mellem teater og skole er en virkningsfuld strategi.

Og mere specifikt

2. Hvordan lærernes danskfaglighed udvikles, og hvad det er for faglige metoder og procedurer, som evt. gør lærerne i stand til at løfte danskfaget på en anden måde, end de plejer.

For at kunne besvare spørgsmålene har vi arbejdet med flg. design:

- Vi har fulgt deltageres og skolernes udvikling i form af spørgeskemabesvarelser, for at se, om indsatsen virker.
- Vi har lavet observation af lærerkurser og evalueringssessions og af teaterpædagogernes undervisning af skoleklasser for at kunne vurdere indsatsens procedurer og se, hvordan deltagerne agerer og handler.
- Vi har lavet interviews med alle lærere for at trænge længere ind i projektet og se, hvordan det virker på deltageres oplevelser.



Figur 2. Forskningen spørger, hvordan udvekslingen mellem teater og skole virker. Undersøgelsen sker gennem en kombination af observation, interviews og løbende kommunikation med EBTs ansatte, der har gjort det muligt at få indblik i procedurer, aktiviteter og værdier, hvor sidstnævnte er de kræfter, der ofte er skjult for aktørerne selv, og som styrer handlemønstrene.

Om udviklingen af værdiskabende data

De kvalitative interviews med lærere er foretaget løbende gennem projektperiodens tre år, mens de kvantitative surveys dels blev udført under projektets første år for at få feedback på projektet, og dels som før og efter undersøgelse i 2016 og 2017. Måden at anvende interviewene på er inspireret af den franske læringsteoretiker, Etienne Wenger, som bruger begrebet 'værdiskabende data' (Wenger m.fl. 2002). Ifølge Wenger er en interviewers opgave at hjælpe den interviewede til at udvikle det, han kalder 'værdi-skabende narrativer.' Pointen er, at interviewet ud fra denne betragtningsmåde ikke bare handler om at indhente data. Interviewet udvikler et narrativ, som kan understøtte en værdiskabende, erkendende og lærende proces hos den, der interviewes, så den interviewede får øje på de kræfter, der styrer den pågældendes handlinger, hvilket ellers ofte er usynligt for aktøren selv.

Forskningen bygger på følgende data:

- Observation af 28 teaterpædagogiske forløb med skoleklasser.
- Observation af 6 lærerkurser.
- Observation af 5 evalueringsmøder med teaterpædagoger, lærere og skoleledere.
- Observation af 1 møde mellem EBTL og skoleledere.
- Spørgeskemabesvarelser fra 20 lærere (1. år).
- Spørgeskemabesvarelser fra 87 elever fra 6. - 8. klasse (1. år).
- Spørgeskemabesvarelser fra 12 elever fra 2. - 4. klasse (1. år).
- Tre gruppeinterviews med fem til seks elever fra 2. - 4. Klasse (1. år).
- 20 gruppeinterviews med lærere, to til fem i hver gruppe (1., 2. og 3. år).
- Før og efter undersøgelse med 47 lærere 2016 og 2017.
- Før og efter undersøgelse med 5. – 6. Klassestrin. I alt 204 elever 2016.
- Før og efter undersøgelse med indskoling og mellemtrin. I alt 664 elever 2017.

Teaterforestillingerne

Undervisningsforløbene har gennem projektets tre år været baseret på teatrets repertoire. Gennem projektet indføres eleverne i en tekst, som er alderssvarende, og som de skal opleve iscenesat på teatret, efter de selv har arbejdet med den i danskfaget. I følgeforskningen har vi som observatører fulgt mindst ét af de undervisningsforløb, der udbydes omkring en bestemt tekst og forestilling på Aarhus Teater, sådan at alle aktuelle aldersgrupper og dramatiske værker er dækket ind af forskningen.

De forløb, elever og lærere følger, har navn efter forestillingen, det knytter an til, og følgende forløb er gennemført i projektets tre år:

<i>Snedronningen, 2. - 4. Klasse.</i>	Forløbet er bygget op omkring forestillingen <i>Snedronningen</i> , der er en bearbejdning af H.C. Andersens eventyr.
<i>Sunny Side, 7. - 8. Klasse.</i>	Dette forløb udforsker teksten og forestillingen <i>Sunny Side</i> , Opgang 2. Forestillingen er et roadtrip om to unge, der møder hinanden og opdager sig selv på nye måder.
<i>Lars Ole 5. c, 5. - 6. Klasse.</i>	Her er udgangspunktet Niels Malmros' film <i>Lars Ole 5. C.</i> og forestillingen af samme navn leger med filmens 50-er-fortællinger og lader dem belyse af skolevirkeligheden anno 2016.
<i>H.C. Andersen lever! 1. – 2. Klasse.</i>	BaggaardTeatret gæstespiller på Aarhus Teater, og i forestillingen er H.C. Andersen gjort levende, så man får eventyrene genfortalt af Andersen selv, godt hjulpet af nogle af hans figurer.
<i>Fakiren fra Bilbao, 5. – 6. Klasse.</i>	Et søskendepar flytter til et nyt hus og møder 'det fremmede' i form af et cirkusspøgelse, fakiren fra Bilbao, der har været indespærret i huset i 10 år.
<i>Narnia. 2. – 6. Klasse.</i>	Forestillingen er en dramatisering af C. S. Lewis' roman. Fire børn går igennem et magisk klædeskab og kommer ud i landet Narnia, hvor verden ser ud på en helt anden måde, end de er vant til.

I den model, EBTL har udviklet og testet, indvies de medvirkende elever i den teaterpædagogiske praksis gennem to forløb, som dels foregår i klasseværelset og dels på teatret i et lokale udstyret med lys og scenetæpper. Som optakt til dette har dansklæreren deltaget i et forløb på Aarhus Teater, og efter at have været observatør under teaterpædagogernes arbejde med klassen, deltager læreren også i et opsamlende og fremadrettet forløb på teatret. Lærerforløbene fungerer som en forventningsafstemning, hvor lærerne præsenteres for forløbets præmis og i forlængelse af dette afprøver kompetenceopbyggende metoder på egen krop, som de selv skal lære at undervise eleverne igennem. Kapitel 7 i denne rapport beskriver EBTLs metode og forløb mere detaljeret.

5. Vurderinger

VURDERING AF DEN SYSTEMATISKE TEATERPÆDAGOGISKE UNDERVISNING

Den systematiske indsats i et fastlagt program har en positiv effekt på

- Lærernes tillid til projektet, deres engagement og deraf følgende kompetenceudvikling
- Elevernes læring og medvirkende indsats i projektet
- Projektets forankring på skolerne
- Trivsel i klassen
- Inklusion

Væsentlige elementer er

- 1) at lærere og elever lærer sammen, fordi det giver dem fælles viden om teaterpraksis og lader dem dele ansvaret for at tage praksissen med ind i skolen
- 2) at der stilles anvendelsesorienteret materiale til rådighed, der systematisk viser, hvad forskellige øvelser kan, hvilke læringsmål, de er rettet mod og hvordan læreren selv kan sammensætte forløb
- 3) at lærerne gennem EBTL erfarer metoderne på egen krop, hvilket øger deres viden og giver dem mod til at overvinde eventuelle barrierer i forhold til at undervise i 'krop og drama'
- 4) at de nye metoder formidles af teaterpædagoger som har professionel tilgang og erfaring med både kunstinstitutionen og folkeskolen. Dette sikrer forløbets kvalitet
- 5) at lærere og elever har deres gang på teatret, hvilket giver dem ejerskab til kunstinstitutionen

VURDERING AF PROJEKTETS DIDAKTISKE STRUKTUR

I projektår 1 havde EBTL naturligt nok et bredt fokus, idet både elev- og lærerforløb skulle udvikles og gennemføres. I år 2 og 3 arbejdede EBTL mere målrettet med at forankre lærernes kompetenceudvikling i skolen. Især fra år 2 synes EBTL at have bidraget til lærernes læring som didaktikere, der kan omsætte teaterfaglige metoder til deres egen praksis. EBTLs model vurderes derfor som særdeles konstruktiv og kan generaliseres til andre faglige sammenhænge.

VURDERING AF LÆRERNES KOMPETENCELØFT

EBTLs tilbud om kompetenceløft kommer på et belejligt tidspunkt og hjælper dansklærerne til at få konkretiseret, eksemplificeret og levendegjort læringsmål, som er blevet oplevet som abstrakte og derfor utilnærmelige.

Danskfagets fire fokusområder – læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation - er indeholdt i EBTLs forløb, og lærernes didaktiske observationer, refleksioner og værdiskabende narrativer vidner om, at de generelt bliver i stand til at overføre teaterdidaktiske greb til alle fire områder. Indeholdt i dette fortæller narrativerne om oplevelser og virkninger, som er vanskeligere at mål- og begrebsliggøre og som derfor ikke er så synlige – som træning af kropslig empati, resonans, atmosfæreproduktion, fællesskab og dannelse. Det er således forskningens vurdering, at EBTL både praktisk, begrebsligt og sensorisk medvirker til at udvikle lærernes pædagogiske og didaktiske viden om, hvordan krop og drama kan praktiseres og integreres i danskfaget. De nye kompetencer, lærerne erhverver, udvider deres didaktiske repertoire indenfor samtlige danskfaglige kompetenceområder.

VURDERING AF ELEVERNES UDBYTT

Også elevernes viden og færdigheder udvikler sig gennem EBTL inden for samtlige danskfaglige kompetenceområder. Konkret stimulerer den teaterfaglige tilgang til tekstarbejde elevernes læseforståelse og læseengagement

. Deres viden om at formgive præsentationer og at gøre sig umage med formgivning af et stof udvikles gennem små produktionsprocesser og visninger for et publikum. Elevernes forståelse af personkarakteristik udvides generelt og nuanceres gennem arbejdet med de teaterfaglige indlevelsesmetoder, ligesom det vurderes at eleverne udvikler deres kommunikative færdigheder og sensitivitet overfor at give og modtage respons. Som del af disse effekter ser forskningen et dannesperspektiv. Eleverne får erfaring med at agere i et læringsfællesskab, hvor det er legitimt for alle at deltage, og vanlige roller forskydes i læringsituationen. Gennem sine teaterdidaktiske former synes EBTL på den måde at være almindendannende. Elevernes kropslige forståelse og empati bearbejdes, og i sammenhæng med dette observeres mange tegn på, at elevernes trivsel øges mod mere inkluderende og velkommunikerende fællesskaber.

VURDERING AF PARTNERSKABET MED SKOLERNE

EBTL har udviklet en struktur, som baserer sig på lærende fællesskaber, og lærerne som deltager i kompetenceløftet har så vidt muligt været tilknyttet et samarbejdende årgangsteam på deres skole. Ligeledes deltager skolelederne i halvårige evalueringer af indsatsen, hvilket er med til at sikre partnerskabet. Disse strukturelle tiltag har været medvirkende til at udvikle den gensidige interesse og det fælles engagement hos skolerne og teatret, hvilket vurderes at være særdeles konstruktivt for projektet som helhed.

VURDERING AF ELEVERNES TILSKUERPOSITION

Eleverne får på teatret erfaring med en ny iagttagelses- og lytteposition, hvor de både trænes i at være hinandens tilskuere og publikum til en professionel teaterforestilling. I teatrets rammer kommer de til at opleve sig selv som aktivt medskabende i en teaterforestillings form og indhold. De kender forestillingens figurer, replikker og virkemidler og indgår i teatret med en særlig indforståethed. De har ved at deltage i rundvisninger på teatret og ved at arbejde i dets lokaler oparbejdet et tilhørsforhold og et ejerskab over for teatret som et sted i deres by, hvor de ikke bare er gæstende iagttagere men fuldgyldige deltagere. På den måde kan projektstrukturen være medvirkende til at skabe medborgerskab, samtidig med at man her har en gennemtestet og finjusteret model for Den Åbne Skole.

Feedback på visninger med
Krop og drama



Umiddelbar respons:
Hvad så du?
Hvad hørte du?

Krop, figur og stemme:
Hvordan brugte de kroppen?
Hvordan brugte de stemmen?

Rum og forløb:
Hvor var vi?
Var der en klar start, midte, slutning?
Hvordan viste de det?

Publikum:
Var de opmærksomme på publikum?
Var vi et godt publikum?

Arbejdsindsats:
Hvor gjorde de sig umage?
Hvor lyttede de til hinanden?
Hvor samarbejdede de?

atl
AARHUS TEATER LÆRING

6. Læring som begreb

Da måden at forstå læring på er blevet et helt centralt afklaringspunkt for EBTL, jf. erkendelsen af, at lærerne ikke skulle mødes som 'elever' men som mere selvstændige praktikere, er det blevet vigtigt for os at komme lidt tættere på læringsbegrebet. Derfor vil dette kapitel undersøge, hvad læring vil sige i EBTLs kontekst ved at spørge:

- Hvad er læring?
- Hvad er læring i et praksisfællesskab og i mesterlære?
- Hvordan spiller læring og teatrets kunstneriske og kropslige arbejdsformer sammen?

Hvad er læring?

For at indkredse, hvordan læring former sig i EBTLs teaterpædagogiske processer, tager vi teoretisk udgangspunkt i professor Lars Qvortrups begreb om læring i bøgerne *Det Lærende Samfund* (Qvortrup 2002) og *Det Vidende Samfund* (Qvortrup 2004). Qvortrup er i sin tilgang inspireret af systemteoretikeren Niklas Luhmann, og på den baggrund ser han kommunikation som forudsætning for læring. Qvortrup markerer et præcist skel mellem undervisning og læring: "Undervisning er den særlige form for kommunikation, hvis intention er at forandre individer i overensstemmelse med forud fastsatte mål" (Qvortrup 2002 s. 131). Selvfølgelig er der sammenhæng mellem undervisning og læring i praksis, men teoretisk er det vigtigt for Qvortrup at opretholde en forskel, idet læring principielt foregår hele tiden, mens der ikke er nogen garanti for, at en undervisningsaktivitet skaber læring, da det afhænger helt af, hvordan eleverne selekterer og giver feedback derpå. Sin teori udfolder Qvortrup i følgende citat, hvor han sammenfatter sin læringsforståelse:

"Læring betegner (...) den proces i hvilken et system, psykisk eller socialt, stimuleret af ydre påvirkning eller eventuelt blot i kraft af indre dynamikker, ud fra egne forudsætninger og med henblik på at opretholde sig selv, ændrer dets egen funktionsmåde på en sådan måde, at det reagerer anderledes end før på en ydre påvirkning og samtidig kan sammenligne dets tidligere og nuværende reaktionsmåde. Tre nøgleord: selvforandring, selvopretholdelse og hukommelse" (Qvortrup 2004 s. 131-132).

Undervisning består jf. Qvortrup i at tilføre et psykisk eller et socialt system stimulus, mens læring er en selvoverskridelse, som undervisningen kan forsøge at stimulere, men som den som sagt ikke kan garantere. Et vigtigt aspekt af læring består også i at kunne sammenligne et før og et efter, da det er når systemet *reagerer anderledes end før*, at der sker læring.

Qvortrups teori blev til forud for en periode i 00-erne, hvor uddannelsessektoren blev gennemreformeret, og hvor der kom stor opmærksomhed på læringstaksonomier og kompetencemål, og den teoretiske forståelse kan derfor bidrage til forståelsen af EBTLs taksonomiske tilgang. Med inspiration i Gregory Bateson knytter Qvortrup læring og viden sammen. Skematiseringen herunder er en sammenfatning af et udvalg af Qvortrups systematikker (Qvortrup 2002 s. 107 og 135).

Læringsformer	Stimuleringsformer	Færdighedsformer
1. Ordens læring/viden	Direkte læringsstimulering Kumulation	Faktuel viden Kvalifikationer
2. Ordens læring/viden	Appropriation Assimilation	Refleksivitet Kompetence
3. Ordens læring/viden	Produktion Akkomodation	Meta-refleksivitet Kreativitet
4. Ordens læring/viden	Social evolution Transformation	Almen dannelse Kultur

Figur 3. En sammenfatning af Lars Qvortrups læringsordner.

1. Læring af første orden (kumulation) forudsætter direkte stimulering med en forandring som følge. Resultatet er *kvalifikation*. Ved at få vist, hvordan man gør gennem indlæring, øvelse og træning, lærer man at beherske redskaber og teknikker, som ikke kunne beherskes før. Når elever og lærere, der ikke har rutine i teaterpædagogik, første gang præsenteres for en øvelse som Billie Billie Bob, der kræver koordinering af krop, ord, bevægelser og timing på nye måder, vil der for langt de fleste være elementer af kumulativ indlæring.
2. Læring af anden orden er karakteriseret ved, at man nu er i stand til at *iagttage* første ordens læring. Dermed forandrer man ikke bare sin iagttagelse og sin praksis, men man kan også forandre den måde, hvorpå man tidligere har tillært sig. Begrebet *assimilation* betyder tilføjende læring, og resultatet er *kompetence*. Man kan nu bruge redskaber og teknikker til noget andet end det, man først lærte. Når elever og lærere har fået Billie Billie Bob øvelsen ind i kroppen og husker den med

krop og bevidsthed, kan de gennemgå den for andre og lære den fra sig, og der kan sættes nye figurer, lyde og replikker ind i øvelsen. Læring af anden orden må således være en forudsætning for, at læreren overhovedet kan kaste sig ud i at undervise i de teaterpædagogiske former.

3. Læring af tredje orden forandrer selve grundlaget for læring af anden orden. Her forandres altså de principper for læring, der tidligere gjalt. Læringsfærdigheden er *kreativitet*. Man iagttager den søgeproces, der resulterede i anden ordens læring, og derfra bliver man i stand til at opfinde en ny og måske bedre teknik/øvelse. Når lærerne opfordres til at "være didaktisk kritiske og træde i karakter som projektdeltagende praktikere" (Læremateriale Narnia s. 40), er forudsætningen, at de har en viden at tage afsæt i, og som de tør og motiveres til at slippe. Læringen er knyttet til *akkommodation*, hvilket vil sige overskridelse og omstrukturering af eksisterende mentale skemaer. Læringen af tredje orden vil i EBTL være forbundet med det øjeblik, hvor lærerne imødekommer EBTLs udfordring og træder i karakter ved at omstrukturere tillærte øvelser, så de tilpasses den aktuelle situation, at tænke dem ind i andre sammenhænge og gøre dem til 'deres egne'.
4. Læring af fjerde orden er selve læringsystemets evolution, og i det skabes der forudsætninger for, at øvelser/redskaber kan opfindes. Læringen knyttes til transformation.

En af de præmisser, Qvortrups systemteoretiske tænkning er baseret på er, at først når man befinder sig 'et andet sted' læringsmæssigt, kan man iagttage det sted, man var før. Det er dette, man forstår ved andenordens iagttagelse. Hvis man skal iagttage i anden orden, dvs. forholde sig reflekteret til sin egen praksis og tænkning, må man skifte vidensposition. Andenordens læring skal derfor forstås som den kritiske forholden sig til tidligere læring, der gør det muligt at se, hvordan den tidligere læring er konstrueret og skaber betydning.

Læring af anden orden

Det vigtige fra Qvortrups læringsteori er, at den kan hjælpe til systematisk at få øje på, hvordan EBTL rammesætter bestemte lærings- og stimuleringsformer, som skal hjælpe deltagerne til at opnå bestemte færdigheder. Dermed kan vi undersøge, hvorvidt og hvordan EBTL stimulerer dels lærernes og dels elevernes arbejde, så mulighederne for læring i 1., 2. og 3. orden tilgodeses, og hvordan lærerne evt. undervises i selv at udtænke og afprøve sådanne rammer. Endelig bliver det muligt at undersøge, hvordan lærernes forløb som helhed veksler mellem forskellige lærings- og vidensordner. Dette skal blive uddybet i kapitel 7, hvor EBTLs model gennemgås.

Hvad er læring i et praksisfællesskab og i mesterlære?

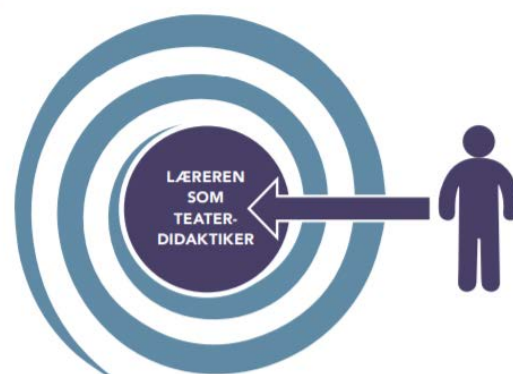
”Man får et andet sprog om faget, man taler på en anden måde i det her sprog” (Lærer fra partnerskole). Læreren, der citeres her fra et af vores interviews, italesætter den værdi, han oplever gennem EBTL-samarbejdet. Sammen med kolleger er han blevet ført ind i en vifte af praksisformer, og han fortæller, hvordan det virker som et fornyende sprog ind i faget. For at kunne kontekstualisere denne og lignende oplevelser fra lærernes fortællinger, gør vi brug af den franske læringsteoretiker, Etienne Wengers teori om *praksisfællesskaber*. Wenger er kendt for sin teori om situeret læring og praksisfællesskaber, som han har udviklet i samarbejde med Jean Lave (Wenger 2004)⁷, og EBTLs kompetenceudvikling er netop tilrettelagt med inspiration fra det praksislæringsteoretiske felt.

I Wenger og Laves teori forklares viden pragmatisk. Viden er ikke adskilt fra mennesket, men bliver til gennem de lærendes deltagelse i sociale praksisser: praksisfællesskaber. Det er deltagerne i fællesskabet, der forhandler hvilken viden, der er værdifuld, og praksisfællesskabet fungerer på den måde som et lokalt forankret kompetencesystem (Wenger 2004 s. 161).

Fokus på kompetenceudvikling som et mesterlæreforløb

EBTLs læringsteoretiske inspiration ligger altså primært i en forestilling om, at læring sker gennem deltagelse i praksisfællesskaber, hvor man tilegner sig et fag/områdes arbejdsformer og kultur.

Læreren som mesterlærling – fra aktiv observatør over teatermetodist til teaterdidaktiker



Figur 4

Mesterlære er som pædagogisk tilgang knyttet til en forståelse af et læringsforløb, som er præget af en gensidig forpligtelse mellem mester og lærling til at opøve den lærendes kompetencer over længere tid. Læring foregår derved i en social og praktisk kontekst, hvor mindre erfarne deltagere deltager i arbejdsopgaver i samarbejde med mere erfarne udøvere af praksis. I løbet af EBTLs

⁷ Wenger er oversat til dansk i Etienne Wenger: *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*, Hans Reitzel 2004.

treårige forløb, er den skelnen, som man kender fra det læringsteoretiske felt mellem læreren som *teatermetodist* og læreren som *teaterdidaktiker* blevet mere udpræget – en skelnen som er blevet italesat ved lærerkurserne af underviser Anja Madsen Kvols, og som både udtrykker en afklaring og en ambition i partnerskabet om så vidt muligt at stimulere lærerne mod en selvstændig udvikling som didaktikere og medudviklere af projektet.

Teorien om praksisfællesskaber og mesterlære kan tilføre forskningsevalueringen viden om partnerskabet og EBTLs partnerskabsmodel, og på den måde kan det lede mod en vurdering og forståelse af hvordan projektets læringsmæssige og organisatoriske dimension spiller sammen. Ifølge Wenger er der tre forudsætninger for et praksisfællesskab, nemlig et gensidigt engagement, en fælles virksomhed og et fælles repertoire (Wenger 2004, s. 90). Praksisfællesskabet ser han endvidere som et domæne af viden, og når det er velfungerende, kan den fælles kropslige og begrebslige viden som f.eks. en særlig måde at tale og kommunikere om og i praksissen på, guide medlemmernes faglige fællesskab. Wenger bruger betegnelsen *legitim perifer deltagelse* som redskab til at analysere nogle af de målrettede greb og mere uforudsete forandringer, der sker i praksisfællesskaber.

Professionelle læringsfællesskaber - PLF

I skoleverdenen er begrebet ”professionelle læringsfællesskaber” blevet brugt i de senere år til at definere et lignende fænomen, som specielt er tilpasset skolen. Begrebet stammer fra den engelsksprogede skoleverden, ”Professional Learning Communities” (Stoll 2006). Stoll m.fl. har foreslået 5 punkter, som kendetegner professionelle læringsfællesskaber: 1. Medlemmerne af et professionelt læringsfællesskab har en fælles forståelse af, hvilke værdier og visioner der ligger til grund for skolens virksomhed. 2. De tager et kollektivt ansvar for elevernes læring og læringsudbytte. 3. De arbejder med reflekterende og professionelt undersøgende metoder som fx kollegabaseret observation og feedback. 4. De samarbejder på et praktisk plan, fx med fælles undervisning, kollegafeedback og evaluering. 5. De fremmer læring og kompetenceudvikling i fællesskabet blandt lærerne i teamet (Qvortrup 2015).

Det er vores indtryk, at samarbejdsskolerne er i færd med at udvikle en teambaseret samarbejdsform, men at skolerne endnu ikke er nået så langt med arbejdet, at man kan tale om professionelle læringsfællesskaber.

Praksisfællesskaber og professionelle læringsfællesskaber

Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber og situeret læring kan hjælpe forskningsevalueringen med at præcisere EBTLs bestræbelse på at få lærere og elever til at bevæge sig fra perifer til fuld deltagelse. Legitim perifer og fuld deltagelse kan som begreber også bruges til at få øje på bevægelser, som sker over tid i et projekt som EBTL og kan forklare forskellen mellem de skoler, der er tæt på at lykkes med at knytte an til Aarhus Teaters udspil, og dem der af forskellige grunde skal arbejde hårdere for at blive fuldt deltagende partnere. Forskningen i Professionelle læringsfællesskaber kan supplere med erfaringer om, hvordan lærerteams i skoleverdenen kan tage fælles ansvar for undervisning af eleverne. Dette vil blive uddybet og konkretiseret i kapitel 7, i behandlingen af EBTLs model, hvor praksis- og læringsfællesskaber som begreb vil blive taget i anvendelse.

Hvordan spiller læring og teatrets kunstneriske og kropslige arbejdsformer sammen?

Teaterpædagogerne i EBTL lægger et stærkt fokus på kropssproget og markerer meget tydeligt deres egne gesti og bevægelser, hvilket observationerne bemærker. Tendensen kommer også til udtryk i lærerinterviewene, hvor arbejdet med at *gøre* teksten omtales som didaktisk fornyende af mange lærere. For at komme tættere på betydningen af EBTLs kropslige metode, skal begrebet kinæstetisk sans præsenteres.

Som teaterpædagogisk forløb stræber EBTL især mod at skærpe både elever og læreres kropslige sensitivitet og deres bevidsthed om kroppens kommunikation. Der arbejdes også med en erkendelsesorienteret dramapædagogik med fokus på små rolleforskydninger og fiktioner, men altid i kombination med øvelser som fokuserer på kroppen, og som vægter at lærere og elever bliver gode til at time og synkronisere deres bevægelser og til at reagere sensitivt på hinanden. Man kan forklare satsningen på *gøren* med et begreb, der beskriver kroppens måde at orientere sig i verden på: *den kinæstetiske sans*.

Meget tyder på, at øvelser som træner deltageres kropssprog, også stimulerer deres kinæstetiske empati, dvs. evnen til at forbinde det, der sker inde i dem selv med det, de registrerer i andre mennesker⁸. Mange vil måske kende begrebet kinæstetisk sans, som drejer sig om evnen til at

⁸ Begrebet kinæstetisk empati blev introduceret af Jaana Parviainen i Parviainen, 2002. Jeg er desuden inspireret af Charlotte Svendler Nielsens brug af begrebet i Nielsen, 2014.

sanse ens egen krop og dens bevægelser. Men kinæstetisk empati er mere end bevægelsesbevidsthed. Kinæstetik-begrebet bygger på undersøgelser af forholdet mellem sensoriske erindringer og kroppens handlinger. Neurologisk forklarer man menneskets evne til at koordinere kroppens bevægelser med evnen til at kode og lagre sanseimpulser. Der er forskellige lag af sansninger: de bevidste, som vi får information om via ører, øjne, tunge, næse, hud. Og de ubevidste, der giver kroppen information gennem muskler, nervebaner, organer og mere komplicerede systemer som balancen. Samspillet imellem disse er den kinæstetiske sans, der gør os i stand til at 'mærke kroppen i rummet'.

Vi har forsøgt at komme nærmere en forståelse af kinæstetisk empati gennem den amerikanske psykolog Daniel Stern, hvis forskning har skabt væsentlige begreber og viden om interpersonelle samspil inden for udviklings- og relationspsykologien (Stern 2010). Den viden, Stern har formidlet om såkaldte vitalitetsaffekter, har han udviklet gennem årene ved at foretage en række undersøgelser af samspillet mellem personlige oplevelser og mellemmenneskelige interaktioner, og med en særlig interesse for kollektive oplevelsesdynamikker i kunstopplevelser som musik og teater. Nogle af hans basale studier viser, hvordan små bitte sammensatte komponenter som et smil, en håndbevægelse eller en betoning får betydning for det, vi oplever i en kommunikation, og at komponenternes rum, retning, form og timing spiller sammen, når vi aflæser hinanden. Stern beskriver vores oplevelse af samspillet mellem mimik, lyde og gesti som *kraft i bevægelse*, hvilket vil sige at vi er i stand til at fornemme, hvordan en levende relation bevæger sig, og at vi også kan ane, hvor den er på vej hen. Når vi oplever hinanden og kan føle hinandens energi og vitalitet, er det fordi vi er i stand til at registrere samspillet med andre som en "implicit relationel viden" (Stern 2010 s. 18). Stern kalder oplevelsen en *dynamisk vitalitetsform*, som er grundlæggende for det at fornemme forholdet mellem os selv og andre, så vi kan handle sammen. Det er altså væsentligt, at dynamiske vitalitetsformer har et socialt aspekt. Stern bruger begrebet 'affektiv afstemning' om det at være sensitiv over for andres oplevelse af en situation, og at bruge den slags registreringer til at fornemme sig selv i det sociale og justere sit udtryk derefter.

Affektiv afstemning foregår for det meste ubevidst, men i EBTLs praksis bliver det tydeligt hvordan teaterpædagogerne kan træne eleverne i at lytte til dynamiske markører som tempo og balance i rummet, og på den måde give dem redskaber til at tune ind på deres sansning af rum og bevægelse, samtidig med at den enkelte sanser fællesskabet og afstemmer sin egen oplevelse i forhold til de andre. I lærerinterviewene omtaler nogle af lærerne dette fra deres observationer af eleverne, og taler om den enkeltes 'spejlinger' i kammeraternes arbejde med teksten. Visse lærere italesætter deres egne oplevelser af at tune kropsligt ind på eleverne og giver eksempler på, hvordan de leder klassen til at afstemme sig efter hinanden (se kapitel 9).

Dynamiske vitalitetsformer

Dynamiske vitalitetsformer forbindes især med kunstoplevelser, hvor vi har en særlig mulighed for at anskue og opleve verden sanseligt. Teatrets dynamiske formsprog som spænding, tempo og intensitet er med til at stemme tilskuerens sanser. Når man oplever et værk, vil kroppen gennem værkets formsprog huske lignende levede oplevelser. Det aspekt trækker EBTL på i den kropsligt orienterede træning af eleverne. Elevernes oplevelser under øvelsesforløbet kan de angiveligt komme til at genopleve i kroppen som vitalitetsformer, når de senere skal i teatret for at se den forestilling, de har arbejdet med brudstykker af, og på den måde er tanken bag EBTL, at teatertræning kan være med til at åbne deltagerne for en teaterforestillings formsprog og kvalificere kunstoplevelsen.

Denne introduktion til læringsbegrebet har præsenteret teori, som kan hjælpe til at forstå EBTLs måde at arbejde med kollektive teaterprocesser i praksis- og læringsfællesskaber, ligesom projektets satsning på den kropssproglige dimension af læringen anses som væsentlig for forskningsevalueringen. På den baggrund vil næste kapitel undersøge EBTLs model for lærernes teaterpædagogiske kompetenceløft nærmere.

7. Hvordan fungerer Ej Blot Til Lysts model?

Dette kapitel vil redegøre for projektets rammer og procedurer og drøfte, hvordan de har virket ind på lærernes læring og på partnerskabsmodellen.

Partnerskabets udvikling mod praksisfællesskab

Selv om EBTL som projekt i udgangspunktet er som skabt til den åbne skole, skulle der flere justeringer af strukturel og økonomisk art til, før projektet nåede den modne fase, som forskningen har kunnet registrere i det tredje og afsluttende projektår.

Store kvantitative mål gør EBTL til et flagskib inden for skole og teater samarbejde. De flotte mål var formuleret i en etableringsfase, hvor Aarhus Teater var optaget af at skabe hurtig vækst og påvise effektivitet i forhold til at honorere nye krav om samarbejder med omverdenen. Men da projektet skulle realiseres, blev det i projektledelsen drøftet, om strategien om at række ud til mange frem for at give et eksklusivt tilbud til få, nu også var hensigtsmæssig. At bruge ressourcer på at få så mange som muligt engageret, satte en naturlig begrænsning for hvor grundigt kompetenceløftet kunne gøres, og slutresultatet kunne gå hen og blive, at ingen ville opnå tilstrækkelig sikkerhed i de nye metoder til at føre dem ind i skolen. Med andre ord: med den valgte model kunne man risikere, at lærerne ville forblive på det, Wenger kalder praksisfællesskabets perifere deltagerbane frem for at blive fuldgældige medlemmer af det potentielle fællesskab.

Følgforskningens surveys og interviews efter år 1 støttede til dels op om disse anelser. Lærerne var generelt meget inspirerede og engagerede i den nye praksis, som Aarhus Teater gjorde dem delagtige i, men når det kom til at få prøvet nye øvelser og didaktikker af i klassen derhjemme, haltede mange bagefter. Vi lavede en spørgeskemaundersøgelse under projektets år 1 (bilag 7) som viste, at 44 % af lærerne vurderede *tid* som den største hindring for implementering af teatermetoderne i deres undervisning, mens andre 44 % så knaphed på *ressourcer* som den største trussel mod forankring på skolerne. Et flertal på 63 % blandt de adspurgte lærere havde en forventning om, at de ”i nogen grad” ville udvikle deres egen undervisningspraksis på baggrund af EBTL, mens 32 % var længere i retning af fuld deltagelse og markerede, at de ”i høj grad” ville bruge den nye praksis. Gennem interviews med lærerne blev det endnu tydeligere, at det store flertal gerne ville, men endnu ikke rigtig følte sig klar til at tage teaterpædagogikken i brug, og man kan på den måde konkludere, at praksisfællesskabet ikke var et helt velfungerende domæne endnu.

Praksisfællesskabets model

Mellem år 1 og år 2 blev partnerskabsstrukturen taget op til revision. I EBTLs styregruppe diskuterede man ivrigt, hvordan teatret kunne give skolerne og dansklærerne mere legitimitet til at tage de fælles metoder, redskaber og fortællinger, de var i gang med at tilegne sig, i brug i undervisningen. Lytter man til Wenger, er der tre forudsætninger for et praksisfællesskab, nemlig et gensidigt engagement, en fælles virksomhed og et fælles repertoire (Wenger 2004, s. 90). Det var tydeligt, at EBTL kunne tilføre den enkelte klasse nye arbejdsformer i dansk. Det var også en klar fordel, at elever og lærere havde deltaget i kurset sammen. Elever hjalp i flere tilfælde deres lærer med at huske de nye øvelser - de kendte repertoiret og følte sig hjemme i det. Men praksisfællesskabet var i for høj grad rettet mod den enkelte lærer og klassen, mens den fælles virksomhed mellem dansklærere på skolerne haltede bagefter, ligesom skoleledelsernes prioritering af projektet og hjælp til at styrke lærerengagementet endnu ikke forekom helt optimal. Det blev tydeligt, at ikke alle skoleledere var opmærksomme på, hvor meget deres medledelse af EBTL og vilje til at skabe gode rammer for et teaterfagligt miljø på skolerne faktisk betød for implementeringen.

Efter drøftelser i EBTLs projektledelse og i styregruppen, og med tættere samarbejder med skolelederne, blev samarbejdsaftalen med skolerne skærpet. Hvis kompetenceløftet skulle give mening på den lange bane, skulle lærerne firkantet sagt ikke se sig selv som kursusedtagere, men gives legitimitet til at blive eksperimenterende praktikere. For at få vendt det billede, var der i høj grad brug for skoleledernes støtte og indsats.

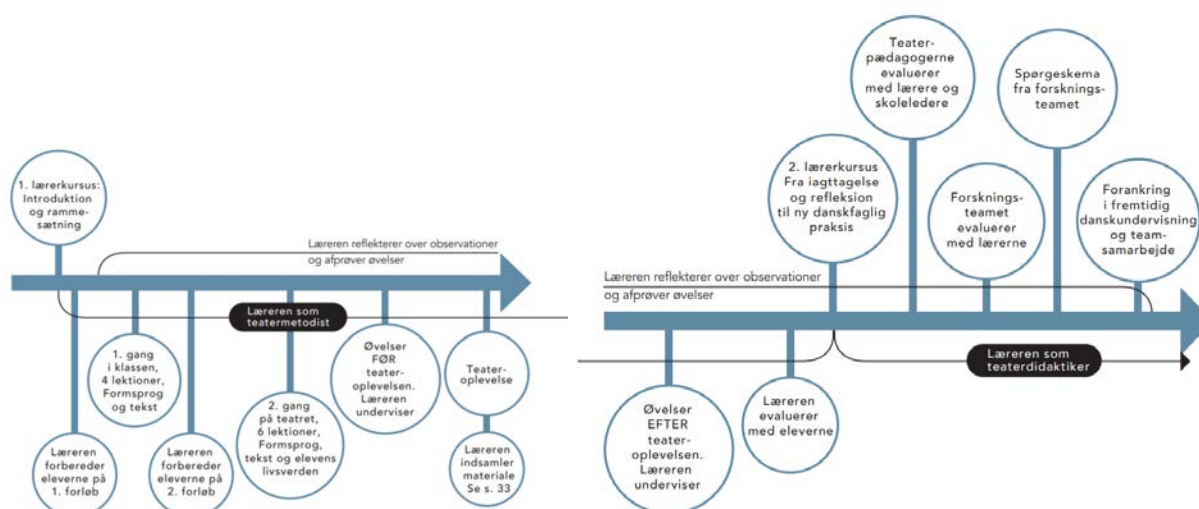
En lige så vigtig erkendelse var det, at projektstrukturen ikke lagde tilstrækkeligt op til idéen om mesterlære, hvilket gjorde projektet unødigt ressourcekrævende for teatret. Lærere og børn står i lære hos teaterpædagogerne, men man havde skabt en praksis, der kun svagt signalerede, at lærerne ville kunne udvikle sig til ressourcestærke mestre, som kunne tage andre novicer på deres skole med ind i det faglige praksisfællesskab. Lærerne kan lære meget af hinanden, og den model, EBTL udviklede efter år 1, har derfor en struktur, der forpligter lærerne på samarbejder i teams, som kan give hinanden sparring.

Det skred, der er beskrevet her, kan på partnerskabsniveau siges at gå fra idéen om ydelse til en idé om gensidig anerkendelse. Samtidig bliver idéen om læreren som privatpraktiserende udskiftet med en forventning til, at lærerne involverer sig i hinandens arbejde, og det er helt afgørende for EBTLs endelige didaktiske model.

Et par af skolerne tog tidligt rollen som *first movers* og gjorde sig bemærket med et hurtigt voksende engagement i projektet. Lederen fra en af disse skoler begrundede den positive modtagelse med EBTLs gode timing i forhold til arbejdet med Åben Skole og lærende teams: ”Ej blot til lyst taler ind i noget, vi allerede er i gang med, men endnu ikke er i mål med” (Skoleleder,

partnerskabet). Teatrets projektledelse skelede til disse skoler, da EBTLs struktur efter år 1 blev revideret. Én af skolerne havde f.eks. et regulativ om, at samtlige dansklærere på skolen skulle gennemgå EBTLs forløb, og i EBTL diskuterede man den kritiske masse, dvs. hvor mange teams, der skulle igennem for at give forankringen de bedste muligheder. Desuden blev de seks skolers ledere inddraget som partnere i både den visionære udvikling og i den pragmatiske tilpasning af projektstrukturen, så skolelederne både sikrede at projektet var realistisk og selv fik et mere forpligtende ejerskab til EBTL.

Ej Blot Til Lysts struktur: Praksisfællesskabets model



Figur 4. Modellen illustrerer hvordan deltagerne, gennem arbejdet og erfaringerne får mulighed for at bevæge sig fra at være perifært placeret i forhold til det konkrete praksisfællesskab (fx tøvende, øvende, forsøgende, afprøvende, imiterende) hen imod en position, hvor man som deltager kan påtage sig flere og flere opgaver på eget initiativ. Her er det hensigten, at dansklærerne skal ruste sig til at inddrage teateræstetiske metoder i undervisningen, og gøre dem til 'deres egne'.

- 1) Læreren deltager i lærerkursus 1 på Aarhus Teater, hvor der introduceres til samarbejdspræmissen og undervises i den teaterfaglige indgang til danskfaget gennem teoretiske oplæg og praktiske øvelser på gulvet
- 2) Eleverne forberedes på forløbet af læreren og læser dele af de teatermanuskripter, som indgår i forløbet med klassen
- 3) Læreren er observatør og står i lære hos teaterpædagogerne, mens eleverne undervises af dem i to dage i hhv. 4 og 6 lektioner. Anden gang foregår undervisningen på teatret, hvor eleverne også introduceres til teaterinstitutionen, scenerne og værkstederne gennem en rundvisning
- 4) Læreren afprøver selv brug af teatermetoder i danskundervisningen i klassen
- 5) Læreren tager eleverne med i teatret, hvor klassen ser den forestillingen, de har arbejdet med tekstuddrag fra
- 6) Lærerne evaluerer det samlede forløb med eleverne
- 7) Lærerne deltager i lærerkursus 2, de undervises i praksis, og i samarbejde med deres årgangsteam planlægger de, hvor i årsplanen for dansk i det kommende skoleår, teatermetoderne skal bruges
- 8) Teaterpædagogerne evaluerer forløbet med lærere og skoleledelse
- 9) Forskeren indhenter spørgeskemaer fra lærerne og samler dem til gruppeinterviews, hvor der reflekteres over kompetenceløftet

Gentænkningen af projektet resulterede i figuren herover. Det vigtigste tiltag i den reviderede model er, at man skar ned på elevernes kursusdel og til gengæld skruede op for lærernes. På den måde blev der ressourcer til at lave et ekstra lærerkursus, lærerkursus 2. Gentænkningen af modellen har også betydet, at skolelederne er blevet opmærksomme på, hvor vigtigt deres engagement er for forankringen af EBTL i skolen, hvilket har styrket partnerskabet.

Den “æstetiske læringsmåde”

Der skal dog tilføjes en lille kritisk kommentar til EBTLs omtale af den ”æstetiske læringsmåde.” Det gøres på side 7 i Lærematerialet til Narnia 2017 med et citat fra Austring og Sørensen bog, *Æstetik og læring* (Austring og Sørensen 2006): ”En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden.” Det skal siges, at bogen *Æstetik og Læring* er rig på inspiration, systematik og didaktik, og på mange måder har den været gunstig for projektet. Men ifølge ovenstående formulering, som i øvrigt stammer fra den norsk/tyske professor Hans Jörg Hohr, foregår en æstetisk proces i en lige bevægelse fra indtryk til udtryk, fra en æstetisk impuls som puttes ind i en æstetisk form, hvorefter man kan italesætte og erkende. Dette kan ses som udtryk for en ret simpel oversættelse af både æstetikbegrebet og formbegrebet, som ikke svarer helt til den måde, sådanne processer formodes at emergere. Det er ikke fordi, vi vil være krakilske, vi nævner det, men fordi der kunne være grund til at overveje nærmere, hvad det er for nogle mere komplekse og dynamiske æstetiske og formskabende processer, EBTL igangsætter. Et arbejde, der ligger forude, er måske at få drøftet, hvordan processerne kan tænkes og beskrives, uden at man laver en alt for begrænsende rettesnor for, hvordan æstetiske processer forløber fra ende til anden. Hvordan sætter man en retning uden at blive for normativ og målfikseret? Her kunne Thor Bjørn Hansens ide’ om *undring* som filosofisk tyngdekraft også komme et projekt som EBTL til gode (Thorbjørn Hansen 2008).

Mod udvikling af dømmekraften

Den model, der er blevet udviklet, tydeliggør forventningerne til lærernes didaktiske praksis og refleksion. Den knytter lærerne stærkere og mere bevidst sammen i deres faglige teams, så det er blevet naturligt for dansklærere fra samme skole at gøre EBTL-projektet til en fælles sag. Det er især indførelsen af et lærerkursus 2, der har sikret at lærerne implementerer den nye praksis på skolen. På lærerkursus 2 er årsplanerne i dansk for det kommende skoleår blevet udviklet i fællesskab i teamet og med sparring fra teaterpædagogerne. Med teamet i fokus har man kunnet skærpe forventningen til lærernes indsats uden at lægge pres på den enkelte lærer.

For at støtte forankringen af EBTL, har det været et særligt anliggende at finde en måde, hvorpå lærernes selvstændige handlekraft kunne stimuleres bedst muligt. Begrebet *dømmekraft* er væsentligt her, og begrebsligt er vi bl.a. inspireret af måden dømmekraftbegrebet bruges på i rapport af Janicke Branth og Susanne Hjelm Pedersen (Branth og Pedersen 2018).

Dømmekraftbegrebet stammer fra Aristoteles og blev senere udviklet af Kant i Kritik af dømmekraften (1790). Ole Fogh Kirkeby bruger dømmekraftbegrebet med henvisning til både Aristoteles og Kant: "(...)begrebet dømmekraft kan udvikles til et overbegreb for de måder, hvorpå vi forvandler vore systematiske overvejelser over vores praksis til konkrete handlinger, men uden at anvende en snæver regelstyret fremgangsmåde" (Kirkeby 2010 s. 192-193).

Dømmekraft-træning

Med dømmekraftbegrebet kan vi spørge, hvordan EBTLs model rammesætter lærernes bevægelse mellem de kropsligt situerede dele og de analytisk refleksive dele af processen. Bliver lærerne tilstrækkeligt trænet i at *træffe valg* i form af brug af bestemte teatergreb, og dernæst at argumentere for *hvorfor* de valgte det pågældende? Hvordan skærpes intuitionen: at kunne afgøre, mens man er i handling, hvad der fungerer bedst i den pågældende situation? Og hvordan skærpes refleksionen: den reflekterede brug af begreber om lærerens egen didaktiske praksis?

Dømmekraftbegrebet kan være med til at forklare, hvad det er for en kunnen hinsides det sproglige, EBTL satser på at stimulere hos lærere og elever. Kirkeby kalder det *begivenhedsfornemmelsen*, hvilket vil sige en fornemmelse for "det uhåndterbare øjeblik" hvor man har overblik over, kan træffe valg og handle i forskellige krydspres i en proces.

Det er vurderingen, at EBTL kan optimere lærernes træning i dømmekraft og i at forvandle den viden, de har modtaget ved at 'stå i lære' hos teaterpædagogerne til egen konkrete praksisviden. Et forstærket fokus på 'dømmekraft-træning' vil kunne ruste lærerne til at gribe muligheder og bruge metoder i situationen.

Det følgende er i nogen grad udviklet sammen med EBTLs team i evalueringen af EBTL 1.0 frem mod 2.0. I nærværende rapport er en ny revision af strukturen blot tænkt videre med dømmekraftbegrebet som baggrund.

Hvis dømmekraften skal skærpes, må EBTL hjælpe lærerne til hver især at blive mere bevidste om, *hvad der fungerer bedst for dem*, så de kan være kvalificerede i deres valg og i den handlende praksis, når de bruger EBTLs metoder intuitivt og refleksivt.

Dette kan gøres strukturmæssigt ved at der indføres en klarere progression i den linje i modellen, der har overskriften ”Læreren reflekterer over observationer og afprøver øvelser” (Figur 4). Vi foreslår at denne linje sekvenseres i flere faser, og konkret i fire møder, så modellen bliver tydeligere i sin forventning til, hvad der konkret skal ske i lærernes teamrefleksion og klarere omkring, hvornår hvilke opgaver skal løses. For at øge muligheden for at lærerne arbejder kreativt med opgaven, skal møderne være bundet til bestemte materialer – de skal være materialeorienterede. Forslaget er derfor, at lærerne til hvert af fire teamrefleksionsmøder, medbringer et konkret materiale i form af data/dokumentation af noget, de har tænkt eller gjort siden sidste møde. Data kan være uformelle noter, logbog, tegninger, fotos, lyd- og videooptagelser, der løbende kan *dokumentere*, *konkretisere* og *formidle* den enkelte lærers egen fagudviklingsproces til teamet.

Overskrifterne for de fire møder er inspireret af design- og devisingmetodik (Kjølner 2009) og kunne se sådan ud:

Teammøde 1) *Materialegenerering*. Det første refleksionsmøde i teamet indeholder idéudveksling og associationer. Det er vigtigt at rammesætningen er åben, så hver enkelt lærers egen lyst til projektet kommer i spil. Lærerne præsenterer deres dokumentation for hinanden og taler sammen på baggrund af åbne spørgsmål som: Hvad inspirerer mig? Hvad kunne jeg tænke mig at gøre?

Teammøde 2) *Idéudvikling*. Det andet refleksionsmøde er mere overbliksskabende og falder på et tidspunkt i forløbet, hvor lærerne har prøvet teaterøvelser af i egen klasse. De har altså her genereret en smule erfaring, og på baggrund af deres individuelle dokumentationer fortæller lærerne hinanden: Hvad har vi gjort? Hvad kunne vi før? Hvad kan vi nu?

Teammøde 3) *Idéselektion*. Dette møde ligger enten lige inden eller lige efter lærerkursus 2. Hvis det ligger før lærerkursus 2, skal det lægge op til idéer til teamets årsplan. Hvis det ligger efter, indeholder det en videre bearbejdning af teamets fælles fremadrettede praksis. Spørgsmålet er: Hvilke nye øvelser og erfaringer har vi lyst til at arbejde videre med?

Teammøde 4) *Evaluering* 1/2 år senere. Teamet møder teaterpædagogerne 1/2 år efter EBTL-forløbet. Her medbringes data/dokumentation fra alle de tidligere teammøder samt en ny dokumentation. Spørgsmålet kunne lyde: hvilke teater- og dramametoder vil du gerne vise? Hvad er din erfaring med at bruge dem? Hvad er planen for fremtiden?

Team-møder med deling af data

Vores anbefaling af rammesatte teammøder har til hensigt at skabe de bedste betingelser for lærernes udvikling af en teaterfaglig handle- og dømmekraft. Teammøder af den art vi har omtalt, ville formentlig kunne stilladsere lærernes selvstændige læringsproces på skolerne og skabe en didaktisk vægtforskydning mod mere kreative, eksperimenterende og refleksive læringsformer jf. figur 5 (3. orden) og figur 6. Vores forventning er, at konkret deling af data/dokumentation ved hvert teammøde vil kunne kvalificere teamets medlemmer, sådan at den enkelte lærer gennem praksisfællesskabet opmuntres til at eksperimentere med og udvide sin undervisningspraksis, og engageres i at formulere sig om den viden og de spørgsmål, der opstår gennem de pågældende undervisningseksperimenter. På én gang vil dette kunne hjælpe lærerne til at blive mere reflekterede i deres undervisningsmæssige udvikling og stimulere dem til at skabe ny praksis-viden.



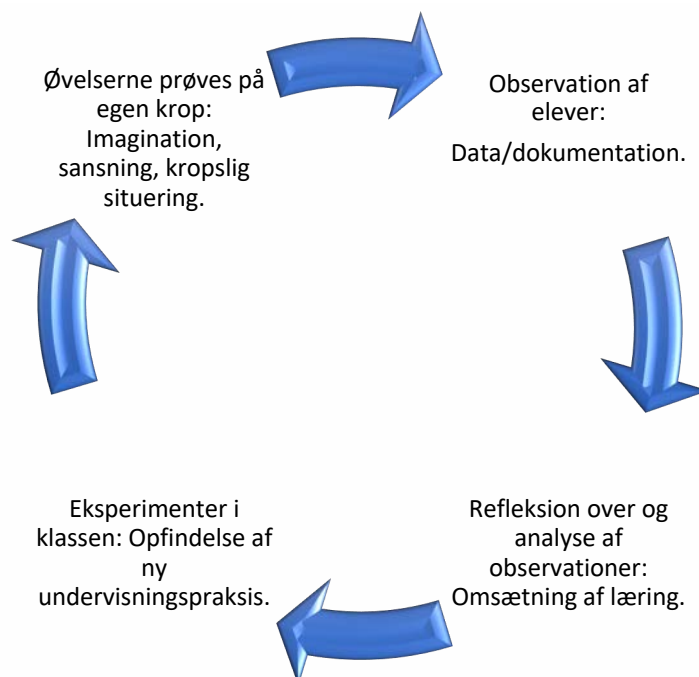
Hvordan rammesætter EBTLs model lærernes læring?

I figuren herunder har vi lavet en skematisk fremstilling, der systematisk viser, hvordan EBTLs strukturmodel ser ud, når man ser den gennem de tre første af Qvortrups fire læringsordner (den fjerde orden er ikke så relevant for denne sammenhæng, så den er udeladt). Modellen er altså et bud på, hvordan EBTL arbejder med læringsformer i 1., 2. og til dels 3. orden, og den viser samtidig en sammenhæng mellem læringsordnerne og hhv. de didaktiske tilgange til viden, den teaterfaglige understøttelse og de pædagogiske arbejdsformer. Det er vigtigt at understrege, at vi ser 3. læringsorden som et spirende men endnu ikke helt udfoldet potentiale i EBTL, jf. foregående afsnit: Mod udvikling af dømmekraften. Modellen viser ikke de overlapninger, der vil være i virkelighedens verden, så den må læses med dette forbehold.

EBTLs læringsformer	Tilgange til viden	EBTLs teaterfaglige understøttelse	EBTLs pædagogiske arbejdsformer
1. Orden Kvalifikation: Man ved hvordan man gør.	Direkte stimulering.	Træning af kropslighed, imagination og teatral fremstilling.	Direkte gennem teaterøvelser
2. Orden Kompetence: Situationshåndtering, dømmekraft, empati.	Refleksion over læringsadfærd.	Elever: Fortolkning og produktion Lærer: Observation af eleverne.	Tilskuere til teaterforestillingen. At give og modtage respons på hinandens produktioner. Logbogsarbejde. Respons på teaterplakaten. Lærernes planlægning til og afprøvning af øvelser i egen klasse.
3. Orden Kreativitet: Kender egne forudsætninger for læring og omlæring og kan stille sig selv nye mål og opgaver.	Refleksion over forudsætninger for læringsadfærd.	Lærere: Eksperimenteren og udøvelse af dømmekraft i eget teaterpædagogiske arbejde. Observation af kollegers praksis efterfulgt af feedback. Deltagelse i lærerteams, diskussioner og forhandlinger af viden. Udvikling af begivenhedsfornemmelse.	Teambaseret planlægning. Lærende praksisfællesskaber.

Figur 5. Skema inspireret af Lars Qvortrup. Der er selvfølgelig overlapninger i praksis - det er en teoretisk model. Og det skal bemærkes, at 3. læringsorden betragtes som et spirende men endnu ikke helt udfoldet potentiale i EBTL, jf. foregående afsnit: Mod udvikling af dømmekraften.

Med figur 6 herunder forsøger vi at vise dynamikken i lærernes kompetenceløft. Det er denne dynamiske struktur, projektet forekommer at have udviklet og gjort stadig mere kvalificeret gennem EBTLs tre år. Figuren viser, hvordan lærernes kompetenceløft rammesættes i en progression, der tager udgangspunkt i direkte stimulering gennem øvelser, som giver mulighed for at prøve teaterfagligheden på egen krop. Dernæst består opgaven i at observere samt indsamle og analysere data/dokumentation, og på baggrund af refleksion over og analyse af data, besluttet så nye eksperimenter, som prøves af i praksis. På den måde er kompetenceløftet tænkt som en bevægelse, der starter med øvelser, som giver kropslig erfaring, og hvor den kognitive erfaringsverden også kan blive udfordret gennem øvelser, der appellerer til forestillingsevnen og er med til at danne imaginære billeder. EBTLs grundstruktur forekommer altså at give gode muligheder for, at lærerne kan blive selvstændigt lærende praktikere, der også kan skabe og opfinde ny undervisningspraksis, selv om dette ideelle mål ikke nødvendigvis opfyldes af alle de deltagende lærere. Som vi har peget på, er fuldbyrdelsen betinget af lærerens egen indsats samt af skolens miljø, herunder elevgruppen, kollegerne og ledelsen. Desuden vil konkrete forpligtelser på at udvikle data, hvor lærerne formidler deres selvstændige arbejde med teaterfagligheden til deres team på skolen, kunne opkvalificere teamet som lærende fællesskab og samtidig stimulere den enkelte lærer mod et dynamisk udviklingsarbejde, som figur 6 illustrerer.



Figur 6. Lærernes ideelle kompetenceløft illustreret som en dynamik, der finder sted i den projektdeltagende praktikers bevægelse mellem forskellige læringsopgaver og -former.

8. Hvad fortæller før og efter undersøgelserne?

Dette kapitel vil analysere spørgeskemaer besvaret før og efter Narniaforløbet 2017/1018 af både elever og lærere. Spørgsmålene er til dels udarbejdet og systematiseret indenfor rammerne af *professionelle læringsfællesskaber* jf. rapportens kapitel 6.

Den kvantitative metode

Forskningen har fokus på elevers og læreres *oplevelse* af egen læring og arbejder på den måde i det kvalitative felt. For at gøre det oplevede målbart, har vi lavet før og efter tests af de elever og lærere, som deltog i efterår/vinter 2016 og efterår/vinter 2017, idet vi ønskede dokumentation for om EBTL har en læringsmæssig effekt (se bilag 1, 2, 3, 4, 5, 6). Der er tale om et kohortestudie, hvor en bestemt gruppe individer som deler egenskaber og baggrund, følges over en bestemt periode. Deltagerne besvarede en række påstande om egne kvalifikationer i to omgange, før det teaterpædagogiske forløb (pre-event) og efter (post-event). Undersøgelsen måler, i hvor høj grad deltagerne selv oplever læringsmæssig progression gennem EBTL, og den undersøger lærernes iagttagelser af elevernes læring. Med forbehold for de fejlkilder, der kan være i undersøgelser som denne, tolker vi det som en positiv forandring, hvis de værdier, vi har bedt deltagerne tage stilling til, i gennemsnit har bevæget sig mod en højere værdi fra før de deltog i forløbet til efter. Den værdimæssige bevægelse – progressionen – tolkes i denne sammenhæng som en læringseffekt. Det er vigtigt at medgive, at man med denne metode kun kan undersøge den del af oplevelsen, som respondenten er bevidst om, og at undersøgelsen foregår gennem faste indikatorer i form af standardiserede spørgsmål. Endvidere er det kun de effekter, der kan registreres lige efter forløbet, der tæller som læring, mens eventuelle langtidseffekter ikke registreres i denne undersøgelse.

Før og efter undersøgelser

Før og efter undersøgelsen er en kvantitativ survey og supplerer interviews, der som kilde er vanskelige at sammenligne. Når vi også bruger før og efter spørgeskemaer, er det netop for at tilføre forskningen en målbar og sammenlignelig metode. Før og efter undersøgelsens svaghed er blandt andet, at den ikke giver viden om de kumulative effekter over tid. Kvalitative post-events som interviewet tillader en større åbenhed og kan bedre optage informanternes respons, da interviewet ikke har faste indikatorer men lader respondenterne tale frit indenfor interviewets ramme.

Lærernes før og efter undersøgelse.

Spørgeskemaet, som er brugt til før og efter undersøgelsen, har seks graduerede svarmuligheder, hvor 'passer i høj grad' er højeste værdi og 'passer slet ikke' er den laveste. En del af de udsagn, informanterne svarer på, er ens for de to års målinger, men der er også sket en revision af undersøgelsen efter 2016, og i 2017 er der tilføjet flere nye udsagn, som skal indhente grundigere viden om lærernes observation af eleverne. I begge undersøgelser er der to typer af udsagn: dels rettet mod lærernes syn på egen kunnen indenfor kombinationen af krop, drama og danskfag, og dels mod deres observationer af elevernes adfærd og respons.

Før og efter undersøgelsen er, som figuren herunder viser, besvaret af i alt 47 lærere, fordelt over projektets to sidste år.

Spørgeskemaer, lærere	Antal 2016	Antal 2017
	10 (<i>Fakiren fra Bilbao</i>)	27 (<i>Narnia</i>)
	10 (<i>HC Andersen lever!</i>)	
Total	20	27

Overordnet viser undersøgelsen, at lærerne er godt tilfredse deres udbytte af EBTL (se bilag 1, 2, 3). Svarene viser et tydeligt mønster på tværs af spørgsmålene. Før forløbet giver lærerne generelt ret spredte vurderinger af deres egen kunnen, men langt de fleste vurderinger ligger dog inden for den lave ende af værdiskalaen. Efter forløbet er der mere samling på lærernes vurderinger, og søjlerne spidser tydeligt til i den høje ende af skalaen. Overordnet indikerer dette at lærernes oplevelse af egne krop- og dramafaglige kvalifikationer generelt ændres og forandres progressivt mellem før og efter målingerne. Det er også iøjnefaldende, at lærernes besvarelser når det gælder egen progression og læring, generelt bevæger sig højere op på værdiskalaen i den sidste undersøgelse (2017), hvor flere lærere end i 2016 tilkendegiver den højeste værdi (6) efter forløbet. Nu er det relativt små populationer, vi har at gøre med i lærerundersøgelsen, hvilket gør det statistiske materiale skrøbeligt, men hvis man skal tage målingen for pålydende, kunne den øgede værditilkendegivelse i 2017 være udtryk for, at de undervisningsforløb, lærerne tilbydes, samt hele EBTLs struktur, er blevet styrket og forbedret løbende, og derfor skaber bedre resultater ved projektets afslutning.

Nogle af lærernes besvarelser er mere beskedne i vurderingen af deres egne kvalifikationer, end når de skal vurdere forløbets indflydelse på eleverne. En lærer forklarer det således i undersøgelsens kommentarfelt: "At elevernes læring i forhold til forløbet er mere end min, handler

kun om at jeg stadig er på øvebanen - men effekten for børnene er der allerede" (Lærer fra partnerskole 2016). Dette er dog ikke en gennemgående tendens.

En kvantitativ metode, som den vi her har anvendt, rummer nogle deltagerafhængige variabler, som er med til at præge resultatet. Spørgeskemaet er besvaret af individer, hvis oplevelser af verden og sig selv er forskellige, hvilket virker ind på udfaldet. I denne undersøgelse vil der være forskel på de enkelte klassers sammensætning og på kemien mellem klassens elever indbyrdes og i forhold til læreren og teaterpædagogerne. Det er nogle af de variabler, EBTL ikke selv er herre over, og kun i et vist omfang kan pædagogisere og strukturere sig ud af. Deltagerafhængigheden kan være med til at forklare, at der i 2016 og 2017 var enkelte klasser, der kæmpede med koncentrationsbesvær under forløbet, og mindre grupper af elever havde nogle vanskeligheder, som gjorde det svært for dem at deltage. Så selv om undersøgelsens mål ikke har været at udskille og identificere de enkelte skolers og informanternes besvarelser, kan vi dog registrere, at der trods generel progression i efterbesvarelserne hos både elever og lærere også var visse 'problemklasser', som kan trække responsen ned. Man får klare indtryk af den slags variabler gennem observation og gennem lærerinterviewene, hvor en lærer fx udtaler: "Jeg blev egentlig konfliktmedarbejder. Min klasse er meget speciel – elever, der stak af – og jeg kunne også mærke, at teaterpædagogerne syntes, det var irriterende, for jeg skulle jo have den her observatørrolle, men jeg kunne jo heller ikke bare lade eleverne løbe" (Lærer fra partnerskole). I undersøgelsen indgår der således variabler, som vi kun kan udskille og identificere gennem de kvalitative dele (interviews), mens den kvantitative del af undersøgelsen primært tjekker om EBTL har en effekt. Og trods variabler er resultatet således positivt. Værdierne øges på samtlige parametre i efterbesvarelserne, og konkret tegner det et billede af progression på de områder, vi har sammenfattet i skemaerne i bilag 3.

SAMMENLIGNING AF LÆRERNES FØR OG EFTER BESVARELSER I 2016 OG 2017

Bevægelsen fra den lave til den høje ende af skalaen, er en klar tendens i før og efter besvarelserne. Desuden er det signifikant, at besvarelserne flytter sig en lille smule højere op på værdiskalaen i den sidste undersøgelse (2017) i spørgsmål rettet mod lærerens egen læring, mens værdierne er lidt lavere når det gælder vurderingen af elevernes læring i 2017.

Dette kan dels skyldes *varians* i elevgrupperne, i klassernes sociale forhold og trivsel og i de deltagende lærere.

Dels kan det skyldes *strukturelle ændringer*: De strukturændringer der blev foretaget i EBTL i 2016 for at optimere lærernes engagement og læring resulterede i det supplerende lærerkursus 2, mens elevforløbene til gengæld blev reduceret fra 3 til 2 forløb. Selv om ændringen var trådt i kraft i efteråret 2016, kan den nye struktur alligevel være med til at forklare, hvorfor lærerne i 2017 markerer deres egen progression en smule mere markant og elevernes en smule mindre end i

2016, idet den nye struktur overordnet har skabt en skarpere prioritering af lærerkurserne i EBTLs team og styrket kommunikationen om, hvordan man bedst optimerer lærernes udvikling, hvilket for alvor sætter sig igennem i 2017.

Elevernes før og efter undersøgelse.

Lige som lærerne har eleverne i hhv. indskoling og mellemtrin deltaget i før og efter undersøgelsen i 2016 og 2017. I rapporten behandler vi dog kun 2017-undersøgelsen omkring Narniaforløbet, da vi her har det mest solide materiale med 564 elevbesvarelser fordelt på 308 elever i indskoling og 256 på mellemtrin, hvilket giver os mulighed for at sammenligne effekterne i de to aldersgrupper (Se bilag 6).

Spørgeskemaer, elever	Antal 2017
Indskoling	308 (<i>Narnia</i>)
Mellemtrin	256 (<i>Narnia</i>)
Total	564

Vi er ikke blinde for det problematiske og upædagogiske i at bede børn helt ned til indskoling svare på spørgsmål i en førundersøgelse, skønt de endnu ikke er blevet introduceret til de begreber og den praksis, de skal graduere i spørgeskemaet. Når vi alligevel har lavet både før og efter undersøgelsen med eleverne, er det for at få de spørgsmål, vi også stiller lærerne om elevernes reaktioner, besvaret 'i børnehøjde'. Vi har forventet, at mange børn på grund af de manglende forudsætninger ville svare 'ved ikke' i førundersøgelsen, hvilket viste sig at holde stik, og det følges naturligt nok op af en generelt stor reduktion af 'ved ikke' i elevernes efterbesvarelser. På den baggrund fungerer efterundersøgelsen ikke kun som forskningsdata, men kan også hjælpe eleverne til at reflektere over egen læring, og den kan på den måde være med til at forskyde elevernes vidensposition til 2. orden.

I sammenligning med lærerne, fordeler elevernes besvarelser sig før forløbet over hele værdiskalaen. Elevpopulationen virker på den måde mere differentieret i sine besvarelser end lærerne, og der er generelt flere elever end lærere, som vurderer deres egne kompetencer forholdsvis højt før forløbet. Eleverne er således ikke helt så beskedne som lærerne. Som følge heraf ser man ikke så store skred mellem før og efter målingerne hos eleverne, som vi så hos lærerne. Elevernes markeringer i efterbesvarelserne samler sig dog også tydeligt om bestemte værdier i den høje ende af skalaen. Samtidig med disse progressive bevægelser, vurderer nogle få elever deres egne kvalifikationer som påfaldende lave efter forløbet. Overordnet registrerer vi

derfor, at oplevelsen af egne krop- og dramafaglige kvalifikationer hos langt de fleste elever ændres og forandres progressivt mellem de to målinger. Samtidig kan vi registrere nogle variabler, som kan indikere, at forløbet var for udfordrende for enkelte elever.

SAMMENLIGNING AF ELEVERNES FØR OG EFTER BESVARELSER

Før og efter målingerne af elevgrupperne viser en udpræget bevægelse fra den lave ende af skalaen i førbesvarelsene til den høje ende i efterbesvarelsene. På den måde bekræfter undersøgelsen som helhed hypotesen om, at den teaterpædagogiske tilgang til danskfaget får noget til at ske i eleverne, som vi kan kalde læring.

Ved sammenligning aner man et mønster, som adskiller de to elevgrupper. Indskolingens har generelt et højere score end mellemtrinnet i spørgsmål, der tematiserer lyst og engagement i forhold til teaterfagligheden. Det viser sig konkret ved indskolingselevernes mere ubetingede markering af, at når der arbejdes med krop og drama, 'er det sjovt at lære', 'kan jeg altid være med', 'er jeg aktiv', 'tager jeg ansvar', 'tør jeg bruge krop og stemme.' Indskolingens høje score i netop den type udsagn kan tyde på, at elevgruppen går til den kombination af leg og læring, teaterpædagogikken tilbyder, med lidt større nysgerrighed og åbenhed end mellemtrinnet.

Den anden vej rundt scorer mellemtrinnet højest i komplekse sociale udsagn som 'jeg kender til teatrets virkemidler og kan formidle dem til andre', 'lægger mærke til nye sider hos mine klassekammerater,' 'lægger mærke til min lærers og mine klassekammeraters kropssprog,' 'kan se og forstå de andres følelser.' De udsagn, der får højere score hos mellemtrinnet, tilhører et andet abstraktionsniveau og kræver en anden grad af refleksion end de mere konkrete, som indskolingens scorer højest på.

EN ALDERSEFFEKT

På baggrund af sammenligningen kan man konkludere, at elevundersøgelsen viser en alderseffekt på deltagelsesniveau. De relativt yngste elever peger især på læringsmæssige effekter, der har med nysgerrighed, mod og åbenhed at gøre, mens de relativt ældste i højere grad markerer, at EBTL er med til at kvalificere deres formidling til andre og deres iagttagelse og forståelse af hinanden. Sådan giver undersøgelsen mulighed for at se en taksonomisk forskel i elevernes markeringer, som man kan formode er aldersbestemt, og som derfor også vil være betinget af børnenes kognitive udvikling og modenhed.

Konklusion på før og efter undersøgelser

De positive effektmålinger af elevers og læreres læring, som er blevet foretaget gennem før og efter undersøgelserne i 2016 og 2017 viser, at EBTL under de givne forhold har en høj læringsmæssig effekt, både når det gælder elevernes og lærernes læring.

LÆRERUNDERSØGELSEN:

- Lærerne føler sig generelt godt rustet til at integrere teatermetoder i undervisningen. De har fået et repertoire af teaterøvelser, og de vurderer generelt, at de kan og tør bruge 'krop og drama' som metode. Et stort flertal er blevet mere bevidste om eget kropssprog, når de underviser. Generelt er lærernes oplevelse, at de er blevet i stand til at bruge teaterinstitutionen.
- Lærernes vurdering af elevernes læring er med få undtagelser, at elevengagementet i danskfaget øges gennem 'krop og drama.' Lærerne vurderer at eleverne bliver bedre til at indleve sig i en teksts persongalleri, og at deres evne til at præsentere stoffet udvikles.

ELEVUNDERSØGELSEN:

- Elevernes egen vurdering er generelt, at de har fået mod og lyst til at arbejde med de nye metoder, og de fleste elever vurderer deres egen arbejdsetik som god, når det gælder 'krop og drama.' Mange markerer at være blevet bedre til at se og fortolke andres kropssprog, at iagttage andres følelser og ser nye sider hos klassekammeraterne. Et flertal vurderer, at det er nemmere at indleve sig i en teksts fiktion gennem 'krop og drama'. Mange oplever inklusion i det kollektive teaterum, og især eleverne i indskoling vurderer, at det er sjovt at arbejde med 'krop og drama'. Endelig markerer eleverne, at de opnår kendskab til teatrets virkemidler, og at de har fået et godt kendskab til Aarhus Teater.

Sammenligningen af indskoling og mellemtrin peger på nødvendigheden af at udfordre indskoling og mellemtrin på forskellige taksonomiske trin og at appellere mere til mellemtrinnets refleksionsevne og måde at tænke på.

9. Hvad fortæller lærer-interviewene?

I analysen af interviews med lærerne er deres didaktiske erfaringer i fokus. EBTL har, som tidligere nævnt, haft til hensigt at kvalificere læringsmål, som allerede er formuleret indenfor danskfagets fokusområder. I forskningsevalueringen lader vi derfor fokusområderne danne ramme om analysen, så lærernes didaktiske refleksioner analyseres i forhold til de fire fokusområder:

- Læsning, Fremstilling, Fortolkning, Kommunikation.

Desuden åbner lærernes fortællinger i interviewene for følgende temaer:

- Praksis- og læringsfællesskaber samt mesterlære
- Lærernes didaktiske erobringer
- Elevdeltagelse, motivation og trivsel

EBTL er lagt an på en grundlæggende forventning om, at lærernes danskfaglighed kan udvikles i og gennem en teaterfaglighed. Derfor er det helt centrale spørgsmål i analysen af interviewene, *hvordan teaterfagligheden udvikler lærernes danskfaglige forståelse og refleksion.*

Danskfag udviklet gennem teaterfag

For også at forstå hvorfor og hvordan EBTL har de gunstige effekter, som man kan læse ud af før og efter undersøgelserne, vil vi supplere med væsentlige temaer, vi har indhentet gennem interviews på tværs af forløbene. Her får vi også viden om lærernes oplevelse af elevernes læring, hvilket er mindst lige så vigtig viden, som den vi har fra eleverne selv. Lærernes oplevelse af eleverne kan bidrage med et interessant metaperspektiv, da de iagttager forandringerne gennem deres egen praksisbaserede aktionsundersøgelse. Vi antager derfor, at det at kunne observere forandring hos eleverne, er en væsentlig del af lærernes egen læring.

I den hensigt at finde sammenhænge mellem lærernes refleksioner over deres kompetenceudvikling og de videns- og færdighedsmål EBTL forsøger at styrke, strukturerer vi i et vist omfang analysen efter de danskfaglige fokusområder: *læsning, fremstilling, fortolkning, kommunikation*. På den måde bliver lærerens kompetenceudvikling undersøgt systematisk i forhold til EBTLs mål og de danskfaglige kompetencer, han/hun skal bygge sin fremtidige undervisning op omkring.

En del af lærernes fortællinger falder dog naturligt nok uden for læringsmålssystematikken, og vi har derfor dels suppleret undersøgelsen med lærernes oplevelse af at være i mesterlære, og dels med deres refleksioner under overskriften Lærernes didaktiske erobringer. Praksis- og læringsfællesskaber samt mesterlære drejer sig om lærernes oplevelse af at blive stimuleret af det professionelle læringsfællesskab og gennem teaterpædagogernes praksis. Afsnittet Lærernes didaktiske erobringer samler de væsentligste af lærernes fortællinger om, hvorfor og hvordan deres egen undervisningspraksis har ændret sig med deltagelsen i EBTL. Endelig dukker der i lærerinterviewene et sidste tema op, som er samlet under overskriften Elevdeltagelse, motivation og trivsel.

Kodning og fortolkning af interviews

Vi forsøger at trække nogle bestemte temaer ud af interviewene ved at spørge, hvordan der bliver talt om fokusområderne *læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation*, og på den måde kodes interviewene. De fire fokusområder bruges dog kun som en ramme for den mere induktive kodning og fortolkning, da vi også spørger mere åbent til betydningen af det, der fortælles. Endnu en systematik i kodningen er lavet i den løbende transkriberingsproces, hvor der er dukket ord og begreber op, som vi har opdaget går igen, og som kan være med til at udpege nogle tendenser i besvarelsene. Vi har for god ordens skyld lavet en hierarkisk optælling af kodelisten, som kan vise hvor ofte udvalgte ord viser sig i de i alt 20 gruppeinterviews med lærere. Kodelisten er på den måde et redskab i udvælgelsen af de interview-citater, som bliver brugt i analysen.

Kodeliste lærerinterviews

Krop	51	
Følelse/ at føle	23	
Kropslig/kropssprog/kropsudtryk	21	
Indleve/ indlevelse	11	
Stemning	10	
Anderledes	10	
Æstetik/æstetisk	10	
Personkarakteristik	7	
Inkludere/inklusion	5	

Tematisk analyse

Herunder følger nu analysen af lærerinterviewene. Analysen er inddelt i tematiske afsnit, der hver for sig afsluttes med en konklusion. Analysen er primært baseret på citater, som demonstrerer hvordan fokusområderne tematiseres og hvilke effekter, lærerne har iagttaget gennem deres observation af elever og gennem deres egne erfaringer med den teaterpædagogiske praksis. For at skabe sammenhæng mellem citaterne, har vi re-kontekstualiseret lærerfortællingerne med små eksempler fra vores observationer af praksis – det er H.C. Andersen forløbet, vi primært

bruger – sådan at de øvelser og begivenheder, fortællingerne refererer til, bliver konkretiseret. Vi ønsker på den måde at tydeliggøre sammenhængen mellem EBTLs øvelser og greb og de effekter, lærerfortællingerne taler om.

LÆSNING

Meget tyder på at eleverne får udvidet deres *lyst til at læse* og deres *forståelse af tekster* gennem EBTL, hvilket virker stimulerende på lærernes engagement og mod til at arbejde videre med teaterdidaktikken.

Forløbet lægger et klart fokus på færdigheden *sprogforståelse* og præsenterer lærerne for metoder, der rækker ud over et begrebsligt sprogarbejde. Der lægges op til, at læreren arbejder med sproget gennem en oplevelsesorienteret læsning, hvor eleverne tages med ind i teksten. Bl.a. skal de genskabe dele af teksten ved at visualisere den i øvelsen billedimpro.

I arbejdet med Den grimme ælling læser teaterpædagogerne højt og understreger, at eleverne skal være ”tro mod teksten”, når den genskabes. Enkelte poetiske eller vanskelige sætninger undersøges med krop og stemme, fx: ”Så megen lykke drømte jeg ikke om, da jeg var den grimme ælling”.

Eleverne instrueres i to spilleregler, som er generelle for denne måde at tilgå teksten: de skal *forestille sig* og *mærke efter* i kroppen. Træningen af forestillingsevnen er en betydningsfuld dimension i teaterpædagogikken. Gennem træning kan eleven få udviklet evnen til at skabe forskellige modeller i sin fantasi, til at fastholde dem og ’kopiere’ dem. På den måde bygges der bro mellem fantasien og kroppen. Denne træning i at forbinde krop og fantasi bliver især aktualiseret i et fiktionsspil, hvor eleverne prøver at være til stede i ællingens krop, og hvor de bliver tiltalt af andemor og oplever hendes undrende blik på ællingen som figur. De afprøver også med en kombination af krop og forestillingsevne at blive forvandlet fra ælling til svane. På den måde arbejdes der med en praksisbaseret viden om både det emne og de nye ord og udtryk, teksten indeholder, og eleverne får bygget bro mellem teaterfagets indfaldsvinkel til læsning og danskfagets, hvorved der dannes en faglig sammenhæng.

Den praksisnære måde, der undervises på, er sammenhængsskabende og åbner for, at eleverne kan forbinde deres egen viden med det emne, teksten leder dem igennem. Som eksempel skal eleverne som afrunding af 2. del af H.C. Andersen forløbet, ved hjælp af ’følelseskort’ give sprogligt udtryk for den følelse og stemning, de fornemmede under de indlevelsorienterede øvelser. Sådan kan kombinationen af indlevelse og samtale om den aktuelle teksts (og senere forestillings) budskab bidrage til at styrke elevernes læsefærdigheder og gøre dem til mere motiverede læsere. Det, der primært betones i lærerinterviewene, er, hvordan teaterfagligheden er med til at øge klassens trivsel og stimulere relationerne, hvilket også kommer læsningen til gode. En lærer fortæller:

”Når vi får lov til at røre lidt ved hinanden i nogle andre konstellationer, og får lov til at grine med nogen, er det også noget, som styrker det at gå i klassen. Og det har bare været supergodt at være sammen på den måde. Og så kan jeg nævne alt muligt om, hvordan det er godt for tekstlæsningen (Lærer fra partnerskole).

En anden lærer beskriver, hvordan hun oplever at elevernes læsefærdigheder blev påvirket af grundigheden i tekstarbejdet. I hendes klasse var de indlevelsesorienterede øvelser omkring Snedronningen så engagerende for flere af eleverne, at de på eget initiativ læste videre:

”Jeg har oplevet, at flere af mine elever har lånt Snedronningen bagefter, fordi de er kommet så meget ind i teksten, både med følelser og alt muligt, at de er helt vilde med at læse den nu, selvom de bare kan den. Og jeg tænker, at hvis man kunne få eleverne til at fordybe sig så meget i tekster, at de kan sætte sig ind i personerne, både følelsesmæssigt og med deres oplevelser, så ville det være rigtig godt” (Lærer fra partnerskole).

Konklusion *Læsning*

- Lærerne har fået greb til konkrete kropslige metoder, som lader eleverne *gøre* teksten, hvilket styrker den sanselige perception af teksten. Dette kan udvide elevernes forståelse af teksten og læseforståelsen
- Lærerne har fået indblik i metoder som skaber indlevelse i teksten, sådan at de kan hjælpe eleverne til at danne forestillingsbilleder, og det virker læseengagerende på den enkelte, mod en mere fordybet læsning
- Lærerne har fået erfaring med at undervise praksisnært, hvilket er sammenhængsskabende, da det åbner for, at eleverne kan forbinde deres egen krop, selvfølelse og viden om verden med det sprog og emne, som teksten leder dem igennem

FREMSTILLING

Indenfor kompetenceområdet *fremstilling* er det især færdigheder i forberedelse, præsentation, respons og evaluering, EBTL giver lærerne metoder til. Den afsluttende *visning* i elevforløbet er central. Her gennemfører eleverne en lille produktionsproces: de laver et produkt, som de fremlægger for en gruppe medelever (modtagere), og de drøfter publikums placering og diskuterer begrebet 'det gode publikum.'

Efter visningerne giver de hinanden feedback og taler om, hvilke fortolkningsmuligheder det sceniske udtryk indeholder. Øvelsen giver lærerne og eleverne mulighed for at opleve, hvordan æstetisk sensibilitet kan rammesættes i forskellige faser som produktudvikling, præsentation, respons og analyse, og ved at producere får eleverne 'indefra' en fornemmelse for det æstetiske produkts struktur. Som tilskuere til hinandens produkter, trænes receptionskompetencen og evnen til at lave en mere distanceret analyse og give konstruktiv feedback. I de afsluttende vurderingsøvelser evaluerer eleverne hele deres proces i forhold til en række læringsrelevante spørgsmål som at 'gøre sig umage', 'bruge kroppen til at samarbejde i en gruppe' og være 'det

gode publikum'. De svarer på spørgsmålene ved at placere sig på en imaginær linje på gulvet, som er gradueret indenfor værdierne 1 - 6. Eleverne besvarer enkeltvis, hvorfor de har valgt den pågældende placering. På den måde kombineres den kropslige og sproglige tilgang til evaluering og feedback.

I interviewene bemærker lærerne, hvordan elevforløbet gør eleverne mere kreative og eksperimentelle i deres måde at udtrykke sig på. Det er bemærkelsesværdigt, at eleverne synes at opnå en høj grad af tryghed i øvelsesformatet og bliver ivrige efter at arbejde mere med teaterpædagogikken. Det viser sig i undervisningen, hvor flere lærere fortæller, at deres elever gør sig medansvarlige for at få taget de teaterpædagogiske metoder i anvendelse. En lærer fortæller:

”Jeg synes faktisk ungerne selv tager rummet. I dag, for eksempel, der talte vi om Jesu fødsel, og der kommer de selv og siger: ej, kan vi ikke *lave* det her!” (Lærer fra partnerskole).

Elevernes lyst til at eksperimentere med teaterpædagogisk fremstilling kommer i dette og flere andre tilfælde lærerens mulighed for at arbejde mere eksperimenterende med fremstilling i klassen til gode. Det synes i det hele taget at give læreren mod og lyst til at udvikle sin danskfaglige praksis.

I et andet tilfælde beskriver en lærer, hvordan de velstrukturerede metoder giver eleverne mod til at turde udtrykke sig med krop og sprog, når de præsenterer deres produkter, hvilket kan være med til at vitalisere de mere selvkritiske og ængstelige elevers mundtlige fremlæggelser i dansk. En lærer fortæller, hvordan hun tilbage i klassen har arbejdet med denne form for systematik, og hvordan det kan være en konstruktiv ramme for de mere selvkritiske og ængstelige elevers mundtlige fremlæggelser i dansk:

”Det har nærmest været en bølge af trivselsarbejde samtidig med, at man arbejder med litteratur og tekster. Det sidste, jeg har skrevet, det er modighed, for vi har enormt mange elever, der er ængstelige, og bare det at træne og tale og tolke og læse hinandens kroppe, og træde frem og vise noget med sin krop, og sige noget foran andre, det er i sig selv en kæmpe udfordring. Og når det bliver på sådan en struktureret måde, sådan et program, som vi virkelig har fået styr på – jamen så tør de faktisk godt” (Lærer fra partnerskole).

I sin udtalelse kobler læreren det trivselsskabende tæt sammen med danskfaglige mål: at træne, tolke og læse hinanden. Som citatet fortæller, kan teatermetodens klare procedure og program være en fordel, når eleverne skal lære at arbejde eksperimentelt, angiveligt fordi de tydelige rammer og spilleregler gør, at de kreative opgaver ikke virker skræmmende, så flere tør kaste sig ud i eksperimentet.

Konklusion *Fremstilling*

- Lærerne får greb til at strukturere elevernes æstetiske produktionsprocesser og sætte form på fremlæggelser, hvilket kan styrke præsentationer og visninger
- Lærerne demonstrerer, at de har erhvervet metoder til at rammesætte elevernes reception og feedback til hinanden
- Lærerne har fået kendskab til udvikling af kropslige og sensoriske evalueringsformer og præsentationer, hvor sprog og kropssprog spiller sammen, så også de elever, der ikke er så stærke i at udtrykke sig verbalsprogligt kan komme til orde

FORTOLKNING

Fortolkningskompetencen drejer sig både om at *forstå*, hvordan en teksts struktur spiller sammen med dens temaer og udsagn, og at *bestemme* centrale træk ved teksten som sprog, genre og figur-/personkarakteristik. Lærerne får her indføring i, hvordan en fortolkningsproces kan struktureres sådan, at eleverne *oplever* teksten, og de får metoder til at bygge forløb op, der kobler indlevelse, oplevelse og refleksion. Der bruges flere indlevelseshforstærkende teatral virkemidler. Under arbejdet med en tekst, som *HC Andersen lever* (1. - 2. klasse), føres eleverne gennem en sanserejse og et fiktionsspil. En af teaterpædagogerne er i rolle som andemor, mens en anden genfortæller historien om Den grimme ælling. Mens der fortælles, er eleverne kollektivt instrueret i at se verden i ællingens perspektiv, mens de følger i hælene på andemor, og deres mulighed for at forestille sig den imaginære virkelighed intensiveres med en lydskulisse, som afspilles samtidig. Da de hører om, hvordan ællingen fryser fast i isen under isvinteren, får de en isklump i hånden, mens teaterpædagogen hvisker til den enkelte: ”Mærk kulden, luk øjnene, kig indad – hvordan føles kulden? Husk den følelse.”

I efterfølgende interviews nævner flere lærere denne sekvens som vigtig for deres egen erkendelse. Den giver dem ny viden om, hvordan rolleindlevelse kan styrke arbejdet med fortolkning og personkarakteristik. En af lærerne fortæller:

”Når jeg ser tilbage på forløbet, tænker jeg som det første på indlevelse og fortolkning. Når man skal skabe et billede eller en følelse, bliver man faktisk nødt til at forstå den personkarakteristik, der er i historien. Og det forstår de tit kun i hovedet, eller de kigger ved naboen, eller der er måske tre, der får lov til at række hånden op og komme med deres bud på en personkarakteristik. Her skal de faktisk allesammen ind i indlevelse og fortolkning” (Lærer fra partnerskole).

Lærerens formulering: at eleverne skal *ind i* indlevelse og fortolkning, understreger hendes forståelse for, at man gennem bestemte teaterdidaktiske greb kan etablere en forskel i elevernes iagttagelse mellem et *inde i* og et *uden for* teksten, og dermed mellem indlevelse og refleksion, og på den måde bliver det nivellerende mål *fortolkning*, brudt ned i mindre bestanddele og udvidet i lærerens didaktiske refleksion. Færdigheds- og vidensmålene på 2. klassetrin for fortolkning lyder: "At kunne forholde sig til velkendte temaer gennem samtale om litteratur og andre æstetiske tekster" (Undervisningsministeriet 2014). Men i lærerens fortælling er fortolkning ikke bare det at kunne give udtryk for noget, det er også en proces, der foregår *i* eleverne, hvilket mange af lærerne bliver inspireret og skarpere til at læse tegn på.

En lærer fortæller om de spejlinger, eleverne foretager, når de arbejder med teksten 'indefra og ud':

"Altså det der, at man lige pludselig kan gøre noget med sig selv, prøve at finde følelsen indeni, og så også prøve at se på hinanden - hvordan gør de andre, når de føler? - og man ser forskellige ud, men man har oplevelsen af den samme følelse. Det er et rigtig godt redskab til at få øje på hinanden og lære af hinandens udtryk, og til at få et fælles sprog om de her udtryk" (Lærer fra partnerskole).

Lærerens fortælling viser en forståelse for, hvordan den enkeltes og klassekammeraternes udtryk spejler hinanden og spiller sammen i en dynamisk form. Når eleverne opfordres til at forestille sig en figur fra teksten, bevæge sig som figuren og samtidig være sensitive og opmærksomme på de andres måde at udtrykke figuren på, sætter det gang i en serie af teknikker, responser og kollektive afstemninger, som lærercitatet betoner. Det er denne form for kollektiv læring, som over tid kan danne en fælles måde at agere på, som kan betegnes et praksisfællesskab.

Empiriske iagttagelser som ovenstående kan også til en vis grad forklares med Daniel Sterns teori (Stern 2010 - se denne rapport kapitel 6). Sterns begreber og viden om kollektivt samspil og kommunikation viser som omtalt i kapitel 6, hvordan kommunikationens betydning for det, vi oplever, er baseret på vores evne til at opfatte form, rum, retning og timing i den andens krop, så vi kan fornemme, hvordan en levende relation bevæger sig, og til en vis grad også kan ane dens retning. Denne kropslige viden gør det muligt for os at interagere i tid og rum. Her kan en af lærernes fortællinger anskueliggøre, hvordan teaterpædagogikken kan bruges til at træne eleverne i at lytte og agere i forhold til kollektivets bevægelse i tid og rum – men med henblik på at forstærke elevernes forståelse af teksten:

"Da vi skulle læse H. C. Andersen, tog jeg fat i nogle af hans svære ord: "'Vinden susede', hvad er det for noget? Lad os prøve at suse, hvad er det, der sker, når vi suser, hvad er det for en lyd? Lad os prøve at lave lyden og få fornemmelsen af at suse. Prøv at komme op og stå, så drejer vi rundt om os selv, det er en form for hvirvel." Så sådan prøver jeg at give dem ordene, mere end bare ved at sige 'hvirvelvind' - kan vi på en eller anden måde

gøre det” (Lærer fra partnerskole).

Idet læreren får eleverne til at gøre den susende vind sammen med sig ude på gulvet, forsøger hun at synkronisere deres kropslige oplevelse af teksten. Ved at bringe sin egen krop i spil, får læreren mulighed for at ”give dem ordene”, dvs. hun returnerer med sin krop nogle gesti og en vitalitetsform så de elever, der evt. ikke helt har fundet fornemmelsen af at suse endnu, hjælpes til at mærke, hvad det vil sige. Dette foregår ved, at læreren går foran og så at sige trækker eleverne ind i sit eget kropslige tempo og energi. Hos Stern vil den form for respons kaldes ‘overafstemning’ (Stern 2010, s. 127), idet læreren med sin respons forsøger at ændre energien i en interaktion. Med greb som disse kommunikerer læreren nonverbalt noget meget væsentligt til eleverne, nemlig at de hver især bliver set i deres kropslige udtryk, samtidig med at hun leder dem til at opdage begrebet med kroppen og afstemme efter hinanden med krop og stemme.

Fortolkningstemaet kommer også til at berøre temaet dannelse. En lærer ser muligheder som rækker fra det fagnære fortolkningsarbejde i dansk, hvor man læser teksten med brug af kroppen og aflæser de andres måde at udtrykke teksten på, til et mere generelt dannelseperspektiv, hvor man lærer at iagttage og fortolke hinanden og dermed også selvrefleksivt ser og fortolker egne iagttagelser:

”Man kan også sige, det der med, at man ser på hinanden, det er jo også en eller anden form for redskaber til at forstå sig selv i verden, at det jo er endnu en dimension man giver dem i forhold til at kunne aflæse, hvad der sker: jamen man ser faktisk sådan her ud, når man er ked af det. Så på den måde tænker jeg, at det er et helt vildt godt redskab til at hjælpe børnene på vej til at udvide forståelsen for hinanden.”

Hun fortsætter:

”Vi har jo at gøre med en aldersgruppe, der ikke nødvendigvis er helt vildt gode til at aflæse hinanden. Og det har gjort rigtig meget, synes jeg, det her med – hvordan ser han ud – jamen, han ser faktisk rigtig ked af det ud. Og jeg er ikke sikker på, at de kunne se det inden vi gik i gang, eller at de havde så meget fokus på, hvad det er, man viser med sin krop” (Lærer fra partnerskole).

Endelig udtrykker en af lærerne, hvordan den generelle tekstforståelse højnes gennem EBTLs fortolkningsmetoder:

”Der er flere elever, der får en kanal at udtrykke sig gennem og vise, at de faktisk forstår en tekst. Så på den måde tænker jeg, at det er sådan meget aktiv elevinddragelse, og at det tilgodeser de her mange måder at lære på, og det er også en meningsfuld inddragelse af bevægelse og krop i undervisningen – så det ikke bliver kun bevægelse som en pauseaktivitet” (Lærer fra partnerskole).

Konklusion Fortolkning

- Lærerne markerer, at de har erhvervet metoder til at rammesætte elevernes indlevelse i figurer og stemninger i en tekst, hvilket giver dem viden om, hvordan der kan arbejdes både sanseligt, kropsligt og reflekteret med fortolkning og personkarakteristik
- Lærerne har fået erfaringer med at skabe oplevelsesorienteret læsning med indlevelsforstærkende teatrale virkemidler som lyd, varme, kulde, lys og andre scenografiske materialer
- Lærerne har opnået en vis erfaring med at skabe indlevelse i teksten gennem fiktionskontrakter, og ved at bruge egen krop til at gå foran og lede eleverne ind i en kropslig fortolkning og stemning

KOMMUNIKATION

Elevforløbet giver lærerne viden om, hvordan de kan træne eleverne i at *levendegøre* en tekst, tage den i brug og *kommunikere* gennem forskellige medier. En øvelse som 'undertekst' tydeliggør, hvordan der er sammenhæng mellem kropssprogets udtryk, ordene og de betoning og følelsesudtryk, stemmen formidler. Eleverne får også prøvet på egen krop, hvordan meningen i en tekst kan ændres ved hjælp af deres kropsholdning og fonetiske lyde. Undertekstarbejdet er især relevant for færdigheds- og vidensområdet krop og drama.

Lærerinterviewene bekræfter at elevernes forståelse og kropssprog styrkes gennem det teaterpædagogiske arbejde. En lærer fortæller:

"Det er jo netop det, man kan mærke, at de er blevet et fællesskab på en anden måde, hvor de skal bruge deres sanser til at udtrykke sig med. I stedet for, at det kun er gennem sproget, så bruger de også deres krop til at vise, hvordan en bestemt figur går eller bevæger sig" (Lærer fra partnerskole).

En af lærerne markerer, hvordan det kropslige fokus giver eleverne nye og mere empatiske veje til forståelse og kommunikation:

"Altså, der er jo mange børn, der er blevet talt rigtig meget med og til – og det er jo selvfølgelig godt – men det er ikke nødvendigvis det samme som, at de kan mærke 'hvordan Lars har det' når han er blevet drillet eller er glad eller noget. Så det at få den del med også, synes jeg er fedt" (Lærer fra partnerskole).

Den kropssproglige udvikling viser sig i elevernes måde at italesætte situationer på, som en lærer viser med flg. eksempel:

”Og så er vi begyndt at høre bemærkningen ’jeg så, han sagde stop’. Det der med, at du ikke længere bare siger ’stop’ men viser med hele din krop: jeg vil ikke det her” (Lærer fra partnerskole).

Konklusion *Kommunikation*

- Lærernes fortællinger viser, at de har erhvervet metoder, som træner eleverne i et mere bevidst kropssprog, der kan udvide den sproglige fornemmelse og gøre eleverne mere opmærksomme på den ikke-verbale del af kommunikationen med andre. Dette kan optimere elevernes kommunikationsforståelse
- Lærerne demonstrerer udvidet kendskab til levendegørelse af teksten med kropssprog og stemme, hvilket kan give lærer og elever større viden om, hvordan sprog og handling indvirker på hinanden og hænger sammen, når man kommunikerer
- Lærerne viser forståelse for, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem den mundtlige formidling af teksten og det, der står mellem linjerne i underteksten

PRAKSIS- OG LÆRINGSFÆLLESSKABER SAMT MESTERLÆRE

Teaterpædagogernes faglige ekspertise nævnes af flere lærere som en kvalitet, der har været af stor betydning for udviklingen af teaterfaglige kompetencer. Det fremgår af både observationer og interviews, at teaterpædagogerne udviser en høj grad af professionalisme inden for det område, de underviser i, hvilket smitter af på lærerne. Det bekræftes af flere udsagn:

”Det afgørende har været den faglige ballast, som dem, der har ledet projektet har haft med sig” (Lærer fra partnerskole).

”Man kan virkelig sige, at de brændte for det, de lavede, og det kom til udtryk hele vejen igennem, både for eleverne og for os på lærerkurserne.” (Lærer Skjoldhøjskolen)

”For mig har det mest lærerige og det, jeg har taget med herfra – det har været arbejdet med teaterpædagogerne, fordi de er så vanvittigt dygtige, og det er der, jeg har lært rigtig meget” (Lærer fra partnerskole).

Konkret og praksisnært

Lærernes undervisningsmateriale er direkte rettet mod den praksisnære undervisning, hvilket synes at være en fordel:

”Det har været et rigtig gennemarbejdet og godt materiale, vi har fået – det lærerkompendie, vi har fået – der har været ting, lige til at tage fat i og bruge. Vi har set det i praksis, vi ved, det kan virke” (Lærer fra partnerskole).

”Man bruger det jo ikke (krop og drama i dansk red.), fordi man ikke har redskaberne til at få dem i brug i dansk (...) så er det jo netop, at det her kursus vi har været igennem, det giver os redskaberne til at kunne få de her mål opfyldt” (Lærer fra partnerskole).

”Det er rart at øvelserne er så konkrete, og man er i en privilegeret situation som lærer, at forarbejdet er gjort for én. Det der tidligere var svært er pludselig blevet simpelt.” (Lærer fra partnerskole).

For en af lærerne kommer teaterpædagogernes konkrete måde at forklare øvelser og stille spørgsmål, lede og kommunikere med eleverne på, til at fungere som en rollemodel, hun helt konkret kan 'mime':

”Det var en gave at få lov at observere teaterpædagogen, når hun var med mine elever. Jeg tager mig selv i, at jeg er begyndt at snakke som Stine (teaterpædagogen)” (Lærer fra partnerskole).

Den ovenstående iagttagelse kan netop forklares med hele EBTLs idé om praksislæring. Læring er koblet til udøvelsen af praksis, og i den efterrationaliserende refleksion opdager læreren, hvordan hun har erhvervet en praksis og ladet sig smitte af teaterpædagogens 'mesterhandlinger' og måde at håndtere undervisningssituationen på.

I citatet ovenfor var det teaterpædagogens sprog, som inspirerede læreren, men ellers nævner lærerne især hvordan den kropslige ekspertise inspirerer og udfordrer på nye måder. Lærerne opmuntres til selv at arbejde eksemplarisk med både deres eget og elevernes kropssprog, hvilket bliver til en ambition hos flere. En lærer udtaler, at hun: “(...) aldrig nogensinde har arbejdet så meget og så bevidst med kroppen som i det her forløb” (Lærer fra partnerskole).

At se nogen gøre det

Mesterlæreformen skaber tillid til projektet og metoderne. Mange af lærerne giver udtryk for, at de har fået *mod* og *vilje* til at optage de nye metoder, hvilket vurderes at være af meget stor betydning for deres udvikling som didaktikere:

”Sådan en som mig ville i hvert fald tænke 'nixen bixen'. (...) Jeg ville sige nej, det hopper vi lige så stille over. Så jeg har været glad for at prøve det der mesterlære – altså, det har betydet for mig, at så tør jeg gå i gang med det, og jeg ville ikke have gjort det på grund af en video. Jeg ville gå den nemmeste vej, fordi jeg ikke har prøvet det der før (...) derfor har jeg været glad for forløbet, for ellers ville jeg aldrig være kommet i gang med det” (Lærer fra partnerskole).

En anden lærer fortæller, hvordan teaterpædagogernes professionalisme giver både hende og eleverne tillid til, at der kan arbejdes videre med øvelsesformen, når forløbet er slut:

“(…) de ved alle sammen, det her er en fuldstændig i orden måde at arbejde på, og de er helt trygge ved det, og jeg er tryk ved det. Og det er fordi, jeg har set nogen, som jeg har fuldstændig tillid til, gøre det med mine elever, og så har jeg selv været igennem mange af de samme øvelser” (Lærer fra partnerskole).

Flere lærere peger på det gunstige i at ”se nogen gøre det, vi selv skal gøre” (Lærer fra partnerskole). En lærer beskriver EBTLs måde at få praksis og teori til at relatere til hinanden som vellykket og afgørende for hendes måde at lære på:

”Der har været kort vej fra teori til praksis, det har været meget praksis-relateret, det vi har lavet. (...) De allerfleste kurser er jo kun teori for os – så skal man selv omsætte det. Så det har nok været den største forskel på anden efteruddannelse. Eleverne var også direkte med hele tiden” (Lærer fra partnerskole).

Elevernes deltagelse i lærernes proces

Man bemærker i ovenstående citat, at læreren lægger vægt på elevernes direkte medvirken, som har skabt en dynamik mellem elevernes læring, der grundet forløbsstrukturen foregår parallelt med lærernes udvikling som didaktikere. En anden lærer spidsformulerer netop også elevforløbenes andel i denne dynamik:

”Mine unger gør det helt uden, at jeg tænker over det. Vi kan sidde og tale om den første læsning og nogen af dem, når de gerne vil sige noget, så rejser de sig faktisk op og går ud på gulvet – og så vil de vise et eller andet, som faktisk ikke står direkte i teksten. Så de er meget mere kropslige omkring det, de læser. Og det er ikke mig, de har det fra” (Lærer fra partnerskole).

En anden supplerer:

” Vi har det sammen, mig og børnene, det er noget vi sammen har fået fra *Ej blot til lyst*. Derfor kan jeg bare sige: skal vi lave en tømmerflåde (øvelse), og så er de med” (Lærer fra partnerskole).

Eleverne synes i disse eksempler at have fået udvidet deres sprog- og kommunikationsform, så elementer i teksten, der ikke tidligere var tilgængelige for kommunikation, nu kan demonstreres og deles. At læreren erfarer dette gennem elevernes deltagelse er desuden ret interessant, da det peger på at læreres og elevers parallelle læring tilsammen skaber en god læringsmæssig økonomi.

Mesterlære som præmis

En af lærerne peger på mesterlæreformen som en så vigtig præmis for lærernes praksisudvikling, at hun også her ser projektets begrænsning. Hun sår tvivl om, hvorvidt det kan leve videre uden EBTLs ekspertise og opbakning:

”Min oplevelse af at være i mesterlære er, at – så får jeg en tro på, at jeg kan det, og så går jeg ud og gør det. Så jeg synes, at der hvor projektet er en lille smule sårbart, er at det ikke er muligt at bringe alle fyrrer dansklærere i mesterlære. Og for mig er det svært at

gengive min oplevelse til en kollega og sikre, at min kollega får samme flyvende oplevelse, så de kan gå ud og gøre det. Jeg synes, det er der, projektet er udfordret, for jeg kan ikke genskabe den magi, som jeg selv har fået. Og jeg tror, at netop det her mesterlæreaspekt er med til at bringe projektet rigtig godt i gang. Men jeg tror også, at det er det, der måske kommer til at spænde ben for, at det ikke nødvendigvis kører fuldt derefter” (Lærer fra partnerskole).

Denne sidste replik peger på de udfordringer, som skolerne vil stå med efter afslutningen af EBTLs tre projektår. Læreren peger på et relevant spørgsmål, der drejer sig om, hvordan man vil kunne opretholde den gunstige udvikling af teaterfagligt rustede danskfagsdidaktikere uden det eksemplariske mesterlæreaspekt.

Konklusion *Praksis- og læringsfællesskaber samt mesterlære*

- Lærernes observation og deltagelse i teaterpædagogernes professionelle forløb giver dem tillid til formen, og lærerne udtrykker generelt, at de er blevet mere villige til at eksperimentere med kropssproglige og indlevelsesorienterede metoder i deres danskfaglige praksis
- Lærerne får viden om og fokus på, hvordan de kan arbejde med både elevernes og deres eget kropssprog
- Vekselvirkningen mellem praksisnær mesterlære og observatørrollen under elevforløbene hjælper lærerne til at bruge dømmekraft i processen og blive reflekterende praktikere
- EBTLs måde at strukturere læreres og elevers læring i et praksisfællesskab udgør en god læringsmæssig økonomi, hvor eleverne også kan bidrage til lærernes læring

LÆRERNES DIDAKTISKE EROBRINGER

Denne overskrift samler væsentlige lærerudtalelser om, hvorfor og hvordan egen undervisningspraksis har udviklet sig med deltagelsen i EBTL. Vi forsøger med dette fokus at få viden om, hvor langt EBTL når med hensyn til at løfte lærernes kompetencer.

Drama er blevet viden

En lærer forklarer, hvordan hendes tilgang til krop- og dramadelen i dansk har flyttet sig fra at være et underkendt område, hun ikke beherskede og heller ikke så meningen i at inddrage i undervisningen, til at blive et vidensområde:

”Dramaelementet – i min undervisning i hvert fald – er ikke længere bare sjov og spas (...), det bliver faktisk taget alvorligt. Og det har været svært for mig tidligere, selv, måske i virkeligheden, at tage alvorligt. Også fordi, det tit bare er blevet til sådan noget pjat, og nu er det blevet viden” (Lærer fra partnerskole).

Eksperiment med indlevelse og fortolkning

Næsten alle lærere har taget enten små eller større skridt i retning af en teaterfaglig praksis. Af lærernes spørgeskemaer ser man, at samtlige øvelser er brugbare for lærerne, og i mange af lærernes fortællinger omtales især det faglige indlevelsese- og fortolkningsaspekt, som er blevet kvalificeret i elevernes praksis:

”Vi står simpelthen på gulvet i en cirkel og laver nogle forskellige af de her øvelser. Det har givet mig rigtig meget, at børnene ikke vurderer hinanden. De siger mere sådan: hvad er det for en følelse, hvad er det for en fornemmelse” (Lærer fra partnerskole).

”Somme tider har jeg bare snakket om en eventuel konflikt, og snakket det igennem – men så besluttede vi os faktisk for, at vi skulle prøve at spille det. Og så brugte vi en af de øvelser, hvor nogen spiller at de er kedede af noget og frøs situationen i konflikten. Senere spillede vi frem til der, hvor de fandt en løsning. Det lavede de i små grupper, spillede for hinanden, og alle grupperne fik noget helt andet ud af det, end jeg lige havde tænkt. Det der med, at man faktisk får det ind under huden” (Lærer fra partnerskole).

En anden lærer fortæller, hvordan hun spontant har kunnet overføre dramagreb til sin danskundervisning, hvilket kunne lade sig gøre, fordi eleverne sammen med læreren har lært formen at kende:

”Bare de sætninger som vi har brugt engang imellem i øvelserne, dem kan jeg direkte overføre til danskundervisningen. (...) Noget så enkelt som at de har lavet den her øvelse, hvor de siger: ”Hvis jeg var Amir, ville jeg...”, den kunne jeg direkte overføre på en tekst i onsdags – hvis jeg nu var hovedpersonen her, hvad ville jeg så gøre – og der var ingen forklaring, det var bare en sætning, jeg smed ud, og så fanger de det bare lige med det samme” (Lærer fra partnerskole).

At gøre sproget

En lærer har gjort brug af sin forståelse af begrebet fiktionskontrakt, hvilket har hjulpet hende til at strukturere drøftelsen af en vanskelig situation:

”Nu prøver vi lige at forstå den her konflikt eller den her situation, som en film eller et teaterstykke. For det er også der, vi kan gå ind og spørge: kunne rollerne have gjort noget andet?” (Lærer fra partnerskole).

I fiktionskontrakten og hendes forståelse af at ’læse med fordobling’ har denne lærer fundet et greb til at standse en situation, gennemspille den og diskutere handlingsmuligheder og scenarier med eleverne. Læreren citeret ovenfor kan på den måde bruge sin viden om fiktiv tid, rum og figur og kan samtidig gøre eleverne til aktive tilskuere, som giver respons i situationen.

Nye måder at bruge rummet på

Gennem en anden lærer får vi information om, at der også kan foregå en didaktisk erobring gennem forandring af klasserummets indretning.

”Helt konkret har vi i begge femte klasser stillet bordene ud langs væggen, så vi har gulvet frit, så børnene sidder og kigger ind i væggen når de skal arbejde, og så må de sidde på bordene, når de skal følge med i noget fælles. For det var simpelthen en barriere at skulle flytte alle de her møbler, og vores klasser er ikke så store, og der er folk nedenunder, som bliver trætte af, at vi skramler – så nu har vi som forsøg prøvet det her, og det fungerer faktisk rigtig godt” (Lærer fra partnerskole).

Den nye måde at arrangere bordene på gør, at klassen hurtigt kan forvandles til en scene, hvor ’noget fælles’ udspiller sig, hvilket forekommer at være en optimal måde at indtænke den fleksibilitet, teaterdidaktikken kræver, i et ganske almindeligt klasseværelse.

Endelig fortæller et par lærere om, hvordan de har fået mod på at overføre teaterfaglig viden og øvelsesgreb til andre faglige rum. En har arbejdet med improvisationsøvelsen billedimpro i fransk, og en anden har mere spontant arbejdet med kroppen i kristendom:

”Jeg har brugt nogle af de teaterpædagogiske øvelser i min franskundervisning. Billedimproøvelsen sætter gang i både mundtlighedsaspektet og kroppen, og eleverne husker det bedre, når de både har italesat og *gjort* de franskfaglige begreber” (Lærer fra partnerskole).

”Vi havde om symboler i Kristendom, hvor de skulle illustrere forskellige symboler –og det skulle de vise med deres krop. Og lige pludselig, så var de ude på gulvet og vise de her forskellige symboler og aflæse hinanden” (Lærer fra partnerskole).

Teaterfag som greb til inklusion

Flere lærere udviser tegn på didaktisk refleksion ved at beskrive, hvordan de får nye blikke på eleverne. Som læreren her, der fortæller om sit blik for nogle sprogligt svage elevers tavse fortolkningspraksis i arbejdet med personkarakteristik, hvilket naturligvis må ses i sammenhæng med, at disse elever har fået udvidet tilgangen til teksten gennem det teaterfaglige arbejde med indlevelse, udtryk og afkodning:

”Det var helt tydeligt, at dem der sagde noget, det var dem der havde nemt ved at sætte ord på. Men der var også nogen, der bevidst eller ubevidst sad og forsøgte at gengive billedet af hans ansigtsudtryk, for ligesom at finde det indeni, for så måske at kunne forklare, uden at jeg havde bedt dem om det” (Lærer fra partnerskole).

I relation til citatet herover markerer flere lærere, hvordan deres relation til eleverne forskydes i denne form for praksisundervisning. De møder eleverne i øjenhøjde og ser dem på nye måder, når undervisningen er koncentreret om at skabe og læse hinandens handlinger på gulvet. Med teaterfagligheden synes lærerne at have fået et greb til inklusion i danskfaget:

”Det er meget de sprogligt dygtige, som hele tiden sidder med fingeren i vejret og ved, hvad skete der med Klods Hans dengang, han gjorde sådan. Men der er rigtig mange af de andre, som ikke er så sproglige, som har fundet ud af at – jamen, jeg kan faktisk. Der er flere, som ligesom kommer på banen” (Lærer fra partnerskole).

Det inkluderende greb kan også sætte sig igennem i måden, læreren tiltaler eleverne og giver

respons på:

“Jeg tænker, at man lettere bliver i stand til at rose børnene og fremhæve dem, hvor man ellers ville irettesætte dem. Det kan give børnene nogle succesoplevelser, især de børn, som man ellers oplever som forstyrrende elementer i en klasseundervisning“ (Lærer fra partnerskole).

At være et responderende publikum

Et andet spor i lærernes didaktiske refleksioner drejer sig om den aktive involvering af tilskueren. En lærer reflekterer over sin brug af begrebet 'det gode publikum' i klassen og opdager, hvordan hun kan overføre erfaringen med det at være publikum i teatret til andre rammesatte samværsformer:

”Nu kalder vi det 'publikumsoplevelsen', men i virkeligheden er det jo 'samværsoplevelsen.' (...) Det er jo også et spørgsmål om at kunne være sensitiv i mødet med et andet menneske og at kunne være publikum i det møde, tænker jeg. (...) At kunne påtage sig en seriøsitet omkring det at være den lyttende og afventende, det er det, man gør i mødet med et andet menneske. (...) Det handler jo om, at man faktisk netop har en opgave som publikum. Det er ikke bare at sidde stille, man er jo aktiv hele tiden, og det så vi jo både på teatret, men også når eleverne var publikum for hinanden, det gode publikum er jo aktivt” (Lærer fra partnerskole).

En formulering som denne er et meget fint eksempel på en lærer, der er på vej til at svare *æstetisk* på spørgsmålet om, hvad 'det gode publikum' er: hun har fra EBTL taget begrebet 'det gode publikum' med ind i klassen og opdager, at når hun bruger det, kan det være med til at genskabe en samværsform, måske en atmosfære og intensitet, som eleverne momentvis har oplevet i teatret og også kender fra andre situationer, blandt andet som tilskuere til hinandens små produktioner. Hun kredser sprogligt omkring denne 'samværsoplevelse': det er ikke bare at sidde stille, man er jo aktiv hele tiden, som hun siger. En sådan intensitet kan eleverne muligvis være med til at reproducere, hvis de igen skal opleve teater, såfremt forestillingen altså griber dem, men den kan også trænes i klassen som responsform.

Handledydgtighed og forankring

Da en del af EBTL er rykket ud af skolen og foregår i teatrets autentiske læringsmiljø, er udfordringen at få erfaringerne ind i skolen igen. De fleste lærere er meget opmærksomme på dette, og mange tager udfordringen op. En lærer peger i den forbindelse på betydningen af forløbets brugsorientering som hun oplever gør hende handledygtig:

”Det er vigtigt for mig, at jeg begynder at bruge det med det samme, inden det løber ud imellem fingrene på mig ligesom sand, eller ligesom en hverdag der bare kommer og overtager, og så kører vi videre på samme måde som vi altid har gjort” (Lærer fra partnerskole).

Forankringen er ligeledes betinget af at læreren har tillid til at kunne gennemføre praksis og ikke

mindst, som tidligere nævnt, at læreren ønsker og har vilje til at arbejde seriøst med at implementere teaterdidaktikken i sin praksis. Citatet her peger på dette aspekt:

”Hvis man kaster sig ud i sådan noget her, så bliver man nødt til at være tryk i det. Hvis læreren selv viser utryghed ved øvelserne, så er det helt sikkert, at det ender i hat og briller. Så man skal være tryk og have det godt i det, og så nytter det ikke noget, at man gør det halvt” (Lærer fra partnerskole).

Da lærerne ofte deltager i EBTL i årgangsteams fra samme skole, giver flere udtryk for, at de er blevet udrustet med et fælles fagsprog omkring ”den iscenesatte måde at være sammen på” (Lærer Engdalsskolen). Der er blevet skabt en fælles forståelse for den didaktiske ramme, hvilket motiverer til forankring af teaterpædagogikken:

”I dagligdagen er det jo meget rart at vi begge to kender de her øvelser – når vi for eksempel skal lave den her teaterforestilling sammen, at vi faktisk ved, hvad kan vi bruge af de her gode øvelser, så vi bedre kan lave en plan” (Lærer fra partnerskole).

De forskellige teams bruges under lærerkurserne til at sætte mål og udtænke konkrete planer for fremtidens undervisning, og det vurderes af lærerne som et vigtigt forankringsgreb: ”Vi har snakket om det der med, hvad der ville hjælpe os til at holde fast i det – og snakket om, hvordan kunne vi så implementere det til næste år i vores årsplan. Og det tror jeg, man bliver nødt til, for ellers så tror jeg, det glider lige så stille ud i vandet. Og der kan Aarhus Teater selvfølgelig gøre deres for at hjælpe os med at holde fast i det, men i virkeligheden er det jo vores opgave” (Lærer fra partnerskole).

Konklusion *Lærernes didaktiske erobringer*

- Hos lærerne spores generelt et stort læringsmæssigt engagement i den teaterfaglige didaktik
- En væsentlig oplevelse for flere lærere er, at elevernes træning i at give respons og være positioneret som en teaterforestillings publikum – dvs. lyttende og åbent overfor nye former - kan overføres fra teatret til klasseværelset
- Flere lærere eksperimenterer med at overføre teaterdaktikken til andre fag
- Flere lærere har erfaret, at teaterfaget også indeholder didaktiske greb til inklusion
- Lærerkursernes måde at overdrage viden om praksis og samtidig rammesætte lærernes konkrete planlægning, så teaterfagligheden forankres i deres fremtidige undervisning, synes at være en afgørende faktor for lærernes didaktiske erobringer
- Læring i årgangsteams viser sig at optimere lærernes mulighed for at forankre teaterfagligheden i dansk

ELEVDELTAGELSE, MOTIVATION OG TRIVSEL

Der er en klar sammenhæng mellem det kollektive arbejde med krop, stemme og forestillingsevne, og den inkluderende virkning, teaterpædagogikken synes at have i klasserne. Et af de mønstre, vi kan se, er forskydninger i elevgruppen, hvor normalt svage elever bliver legitime deltagere i faget dansk, og lærerne fortæller om, hvordan de gennem det danskfaglige løft også får greb til at inkludere elever, der normalt er perifere deltagere.

En lærer fortæller her om sin iagttagelse af, hvordan de nye metoder kan få elever til at skifte deltagerbane:

”Det er meget de sprogligt dygtige, som hele tiden sidder med fingeren i vejret og ved, hvad der skete med Klods Hans dengang, han gjorde sådan. Men der er rigtig mange af de andre, som ikke er så sproglige, som har fundet ud af at – jamen, jeg kan faktisk. Der er flere, som kommer på banen” (Lærer fra partnerskole).

En anden lærer underbygger fortællingen:

”Nogle af dem, der kan være svage i dagligdagen (er) rent fagligt faktisk dem, der har været ovenpå i sådan et forløb. Hvor nogle af dem, der er fagligt i førertrøjen, er dem som har skullet støtte sig op af andre og har haft svært ved at udleve sig selv i øvelserne” (Lærer fra partnerskole).

Man ved fra anden forskning, hvor vigtige de indbyrdes relationer og den sociale trivsel er for elevers læring (bl.a. Dyssegaard et al. 2013), og i det teaterpædagogiske forløb er samspillet en væsentlig del af fagligheden. De teaterpædagogiske metoder hjælper eleverne til at træde tilbage og iagttage hinandens handle-mønstre. Konkret arbejdes der med spilleregler for, hvordan man agerer i et fællesskab og løser opgaver sammen med fokus på blikkontakt, samarbejdsvilje, grundig iagttagelse af den anden, respons osv.

En lærer fortæller:

”Visse af øvelserne etablerede en rummelighed i forhold til gruppen. Eleverne oplevede, at alle var vigtige, og at der var en rummelighed, som gjorde plads til alle” (Lærer fra partnerskole).

En anden lærer bemærker at forløbet også byder sig til for elever med specifikke indlæringsvanskeligheder, som i andre faglige sammenhænge kan have vanskeligt ved at få adgang til læringsfællesskabet:

”Det er et meget inkluderende læringsmiljø. For eksempel sidder jeg med en dreng med ADHD, som pludselig kan være med, fordi kravet om, at han skal sidde stille og lytte ikke er helt så stort. Han må komme ud og være fysisk aktiv men må også være fjollet, og han kan pludselig bruge sin skævhed til faktisk at byde ind med noget. Så det får inkluderet nogle af hans kompetencer, som ikke altid er helt så nyttige og engang imellem også kan være forstyrrende. Han føler pludselig, at han kan bruges til noget” (Lærer fra partnerskole).

Flere lærere beskriver i forlængelse heraf, hvordan samarbejdet med teatret har givet dem nye blikke på eleverne. Som læreren her, der har fået øje for nogle sprogligt svage elevers tavse fortolkningspraksis i arbejdet med personkarakteristik:

”Det var helt tydeligt, at dem der sagde noget, det var dem der havde nemt ved at sætte ord på. Men der var også nogen, der bevidst eller ubevidst sad og forsøgte at gengive billedet af personens ansigtsudtryk, for ligesom at finde det indeni, for så måske at kunne forklare, og uden at jeg havde bedt dem om det” (Lærer fra partnerskole).

Netop lærerens skærpede sans for elevernes tavse praksis kan være med til at give de sprogligt svage elever legitimitet til deltagelse. Læreren ser og læser elevernes kropssproglighed, mens eleverne viser tegn på at være legitime deltagere: de viderefører praksissen af sig selv, uden at læreren har bedt dem om det.

Konklusion *Elevdeltagelse, motivation og trivsel*

- Lærerne får greb til at opstille spilleregler for, hvordan man agerer i et fællesskab og løser opgaver sammen
- Lærerne oplever forskydninger i elevernes sædvanlige rollefordelinger
- Lærerne får redskaber til at inkludere sprogligt svage elever og kan give dem legitimitet til at deltage i danskfaget



10. Hvad fortæller observationerne?

Hvordan svarer EBTL *æstetisk* på projektets mål? På baggrund af observationer af elevforløb, lærerkurser og interviews med lærerne (jf. kapitel 9), kan vi ræsonnere, at EBTL arbejder med mere end én genre indenfor teaterpædagogik. Som de rutinerede lærere, de er, er teaterpædagogerne dygtige til at holde forholdsvis komplekse processer i luften. Gennem de tre år, vi har fulgt projektet, har vi kunnet observere, hvordan der er blevet arbejdet og udviklet forløb, som efterhånden kunne udskilles i fire forskellige teaterpædagogiske retninger eller orienteringer. De fire orienteringer er baseret på forskellige kontrakter med eleverne og sætter dem i forskellige positioner i forhold til tekst, rum, materialer og hinanden. Gennem den praksis og dialog, der foregår i læringsrummet, får eleverne en vis rutine i at indtage de pågældende positioner. Derudover kan vi antage, at undervisningen kan være med til at give eleverne en bevidsthed om, at den position, man iagttager og oplever tingene igennem, gør noget ved opfattelsen. De fire orienteringer kan også give et mere systematisk overblik over de forskelligartede greb, lærerne oplæres i gennem mesterlæreforløbet.

Vores bud er, at man kan udskille følgende: *tekstorientering, oplevelsesorientering, relationel orientering og materialeorientering.*

På baggrund af enkelte eksempler fra observation af forløb, udfoldes de fire orienteringer herunder, og de præsenteres skematisk i figur 7.

Tekstorientering

Deltagerne tages med ind i teksten og genskaber dele af den på en "teksttro" måde. Manuskript eller anden tekst er i fokus her, og eleverne får en fornemmelse af, hvad den særlige litterære genre, drama, kan være, når de læseteknisk kommer på gulvet og kropsliggør læsningen. De ser, hvordan sammenhængen mellem tekst og fremstilling kan ændres ved hjælp af kroppens sprog og de fonetiske lyde. I undertekstarbejde får de mulighed for at forstå, hvordan man kan fortolke en tekst 'på gulvet' ved at skabe steminger med kombinationer af gestik, placering i rum, bevægelse og betoning. Deltagerne får gennem løbende refleksion og dialog udvekslet forståelserne for, hvordan fortolkning og afprøvning af teksten på gulvet hænger sammen.

Oplevelsesorientering

Her er der fokus på deltagernes forestillingsevne og deres modtagelighed. EBTL benytter blandt andet kollektive drømmerejser, hvor teaterpædagogen guider deltagerne ind i en forestillingsverden, for på den måde at ankomme til tekstens imaginære rum sammen. Et lignende

greb er meditative og fokuserede aktiviteter som at skrive eller tegne, som fx når eleverne skal tegne deres eget værelse, hvilket bruges som impuls til at komme til de rum, teksten beskriver. Disse greb skaber fordybelse og stilhed og bruges til at stimulere forestillingsevnen og tænke ud af kroppen, samtidig med at man 'mærker sig selv.' Musik benyttes primært til at optrappe spænding, skabe stemninger og til at understrege en emotionel tilstand hos en eller flere af personerne i den tekst/forestilling, deltagerne skal leve sig ind i.

Relationel orientering

Her kan teksten også være i fokus, men deltagerne møder den ved at performe replikker, prøve sproghandlinger af og ikke mindst ved at producere relationer og opleve deres egen relation til andre gennem værket, som fx i tømmerflådeøvelsen. Øvelserne med det relationelle fokus får deltagerne til at arbejde med deres kontakt til de andre i det læsefællesskab, der er omkring teksten, men stadig sådan at de også bevarer fornemmelsen af kropslig grounding og selvornemmelse. På den måde trænes de i at være sansemæssigt lyttende, synkroniserende og afstemmende i forhold til andres impulser og klar til at reagere på disse, hvorved deltageres udveksling af kreativ respons til hinanden trænes.

Materialeorientering

I EBTLs forløb spiller materialer som sten, lys, og varme og kolde genstande, en væsentlig rolle. Materialerne inddrages ofte med henblik på at åbne deltagerne for en immateriel realitet, ligesom drømmerejsen kan gøre, men her er grebet at stimulere dem til at mærke efter og fordybe sig i materialets særlige sansimpuls. Eksempler på materialeorientering er, når eleverne får en isklump i hånden og skal leve sig ind i kulden under isvinteren ved at mærke den fysisk. Eller når de får lune ærteposer på maven under instruktionerne til en drømmerejse. Eller når teaterpædagogerne genfortæller fablen i et af de scenarier, der arbejdes med, og bruger sten af forskellig størrelse og vægt til at skabe et persongalleri, der kan illustrere og materialisere relationer mellem personer i fortællingen – mens deltagerne selv må forestille sig resten. På den måde møder EBTL deltagerne med stemningsskabende virkemidler, som kan hjælpe til at producere særlige atmosfærer mellem dem og de iscenesatte ting og rum. Her drejer det sig derfor også om at sanse sig selv i verden, i forhold til tingene og deres måde at positionere deltagerne på, og de sansemæssige impulser, denne kompleksitet afgiver.

ORIENTERING	Tekstorientering	Oplevelsesorientering	Relationel orientering	Materialeorientering
FORMÅL	Systematisk dialog med teksten	Vekslen mellem indlevelse og distance	Interaktion med læsefællesskabet	Sansning af og feedback på materialer
FOKUS	Fortolkning	Imaginære realiteter	Kropslig kreativ respons	Atmosfæreproduktion

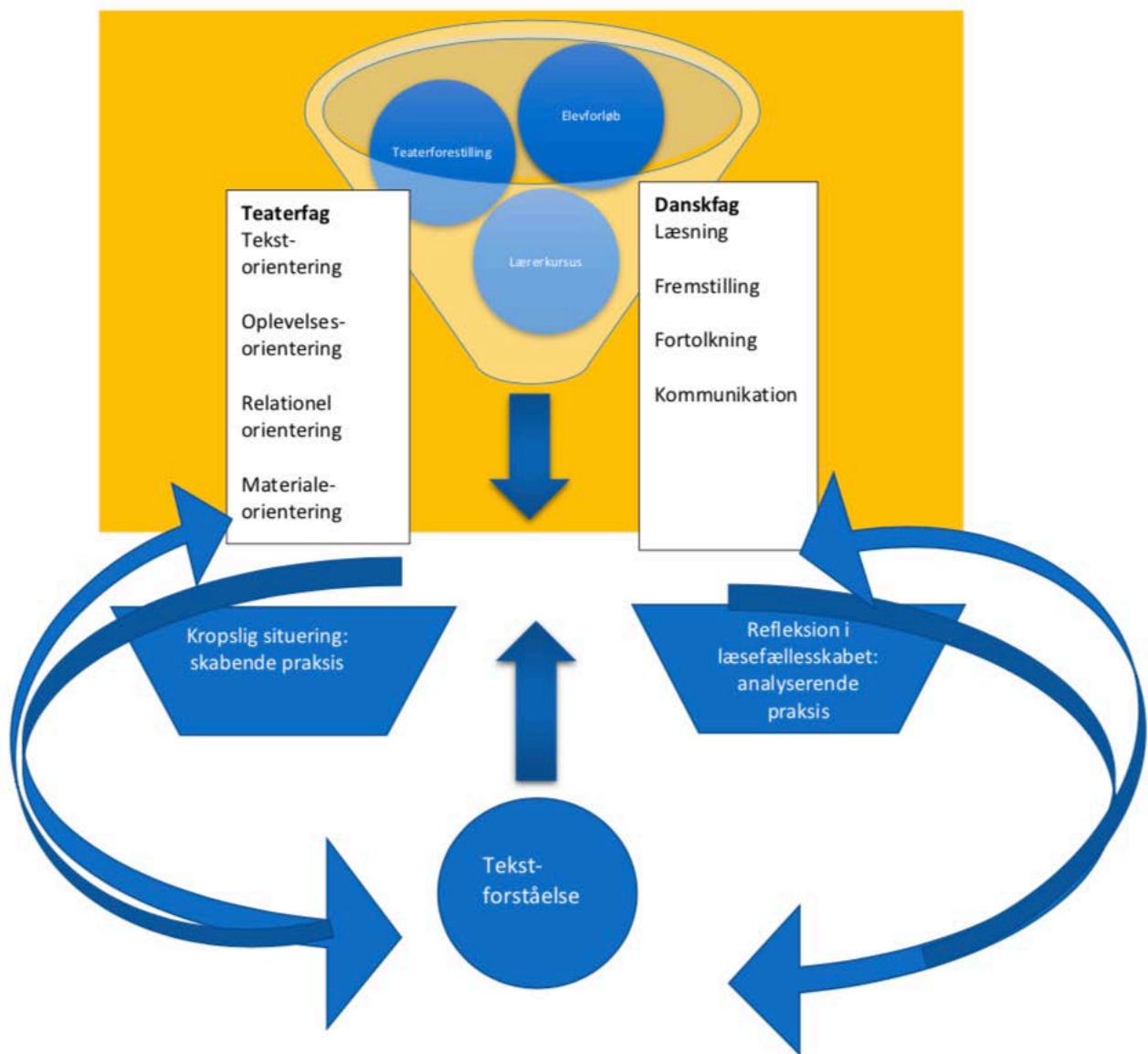
Figur 7. Fire teaterpædagogiske orienteringer

Af EBTLs forløb kan udskilles fire teaterpædagogiske orienteringer. Et tekstorienteret, som styrker deltagerne i at blive sensible men også systematiske fortolkere. Et oplevelsesorienteret, som er rettet mod deltagernes evne til at forestille sig tekstens realitet, til at leve sig ind i dens fiktion og distancere sig ud af den. Et relationelt, hvor det, der foregår mellem deltagerne i et læsende fællesskab er i sigte, og hvor deltagerne lytter, giver respons med krop og sprog og fungerer som ressource for hinandens fortolkning. Et materialeorienteret, hvor deltagernes sanselige modtagelighed og fornemmelse af positionering stimuleres ved hjælp af konkrete materialer, og hvor det at 'producere atmosfærer' (jf. Böhme 2013) er i fokus. De fire former vil række ind over hinanden, fx kan brug af materialer også stimulere den oplevelsesorienterede indlevelse i en tekst.

EBTL viser med disse forskellige tilgange til teaterpædagogik, hvordan man kan kombinere metoder og opnå resultater, som har forskellig kvalitet, særskilte formål og rummer forskellige læringspotentialer og måder at positionere deltagerne på.

Danskfag gennem teaterfag

Vi har i modellen herunder (figur 8) illustreret, hvordan vi har observeret EBTLs kombination af teaterfag og danskfag som en både kropsligt situeret og reflekteret form for tekstpraksis, hvor de fire teaterpædagogiske orienteringer væves med fokusområderne i dansk. De fire orienteringer er indeholdt i elevforløb, lærerkurser og teaterforestillinger, og det er gennem orienteringerne, EBTLs teaterpædagogiske arbejde med tekstforståelse tager form.

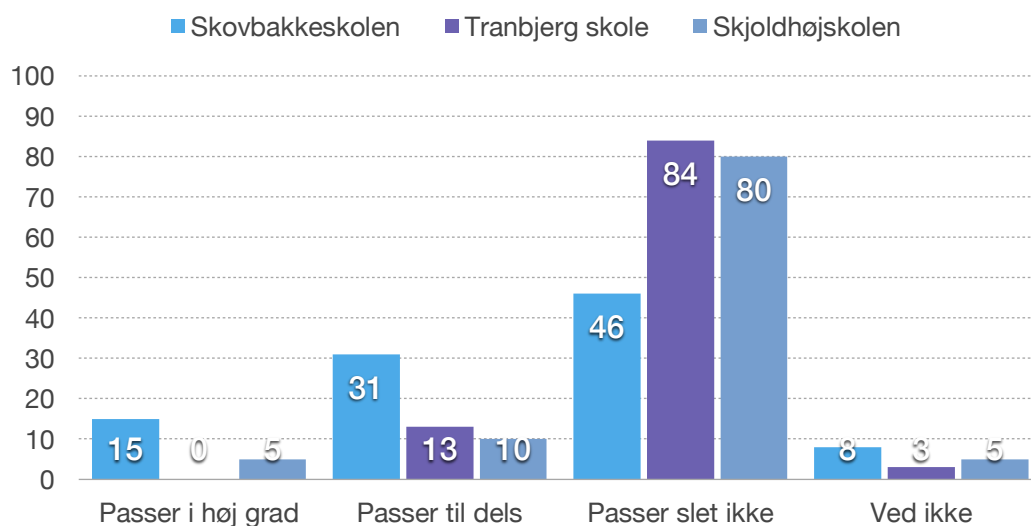


Figur 8. Danskfagets fokusområder - læsning, fremstilling, fortolkning, kommunikation - stimuleres gennem fire teaterfaglige orienteringer: tekstorienteret, oplevelsesorienteret, relationelt orienteret og materialeorienteret, som kan udskilles af elevforløb, lærerkurser og teaterforestillinger. I mødet med andres fortolkninger og refleksioner – tekstens, forestillingens, de andre elevers, lærerens - kan den enkelte få nye blikke på sin egen forståelse, og på den måde kan deltagelsen i læsefællesskabet også ses i et dannelseperspektiv.

11. Hvad betyder elevernes møde med teatret?

Flere lærere påpeger, at for visse af eleverne var det at deltage i EBTL deres første møde med teatret, og de ville aldrig være kommet der, hvis det ikke havde været i skolesammenhængen. Antagelsen om de deltagende børns generelt ringe teaterkendskab bekræftes af de elever, der tog del i vores spørgeskemaundersøgelse i foråret 2016. Her har vi undersøgt teatervanerne hos 87 af de deltagende elever i 6. – 8. klasse ved at spørge til deres familiemæssige erfaringer som teaterpublikum, og det fremgår ret tydeligt af undersøgelsen, at der er en dominans af elever med teaterfremmed familiebaggrund. På den baggrund synes det at være indlysende, at projektet har en udviklingsmulighed ud over det danskfaglige. Øvelsesforløbet kan tjene til at sluse børn med teaterfremmed baggrund ind i teatret, og man ser også at elevengagementet generelt topper i forbindelse med de forløb der er foregået på Aarhus Teater. Desuden giver øvelserne resonans, når eleverne oplever den teaterforestilling, de selv har beskæftiget sig grundigt med:

”Det at komme i teatret var en stor oplevelse for mange af eleverne. Det at komme tæt på forestillingen gav dem en følelse af ejerskab, de følte at det var deres stykke” (Lærer fra partnerskole).



Figur 9. "Jeg har tit været inde og se forestilling på Aarhus Teater sammen med min familie"

Som publikumsudviklingsstrategi ser forløbet altså ud til også at ramme et ungt publikum, for hvem teateroplevelsen er uvant. Som én af lærerne formulerer det:

”Jeg håber da på, at nogle af mine elever vil sige til deres forældre 'vi skal i teatret' i stedet for at gå i biografen, for biografen, det er bare noget man gør. Men de har jo også mærket på deres egen krop - når man ser nogle rigtige skuespillere og de spiller, og man er på det

her fantastiske gamle sted, det gør noget andet end at man går ned i CinemaXX og køber en kæmpe stor gang popcorn og går ind. Jeg håber, de går hjem til deres forældre og siger: næste gang vi skal af sted, skal vi så ikke i teatret?” (Lærer fra partnerskole).

Selve forestillingen forbinder og samler det forløb, eleverne har været igennem, og spinder tråde tilbage til læseoplevelsen:

”Så det er som om, at man pirrer alle deres sanser, og også deres viden om det her stykke, og nu skal de ind og se det og sådan noget. Vi snakkede om, at der var flere af børnene, der kunne genkende deres replik i stykket - hov, det var den replik, jeg havde. Altså, de var meget opmærksomme” (Lærer fra partnerskole).

Teoretisk er der belæg for at tro, at det giver mening at lade eleverne gennemgå øvelser som giver dem en kropslig erfaring i dansk, inden de møder en forestilling på teatret. Den kliniske teori og praksis, Stern henviser til (Stern 2010, kap.6) viser, at de vitalitetsformer, vi oplever, forbliver i kroppens hukommelse. Erindringer om kræfter i tid, rum og intentionalitet husker kroppen, og det er en af de væsentligste årsager til, at vi kan føle empati når vi genoplever en vitalitetsform i mødet med en anden krops bevægelse: vi genkender vitaliteten i kroppen. Dette er med til at begrunde, at de elever, der har været igennem EBTL får opbygget en solid tilgang til det at være publikum til en teaterforestilling. De har både en erindring om forestillingen, hvilket de har opnået gennem et bevidst arbejde med dens temaer, tekst og sprog, og de har en ubevidst fænomenologisk erindring om en levet oplevelse, som ikke kan beskrives med ord men kan genopleves som vitalitet og energi under forestillingen.

Teaterfag er bevægelsesfremkaldt oplevelse

Træningen af vitalitetsformer gennem teaterøvelser giver de ofte teaterfremmede elever et godt udgangspunkt for at møde en forestilling i teatret. Dels er de blevet introduceret til væsentlige temaer, figurer og sprog fra en tekst og/eller en forestilling, og dels har de gennem det kropslige forløb fået en bevægelsesfremkaldt oplevelse, som ifølge Sterns relationspsykologi vil genaktiveres og blive genkendt kropsligt, når de oplever teaterforestillingen. Sterns teori kan således forklare, hvordan træningen af teaterøvelser kan gøre tilskueren mere sensitiv overfor et kunstværk som en teaterforestilling.

12. Opsummering og anbefalinger

Efter gennemgangen og analyserne af EBTLs indsats, vil vi her opsummere projektets succeskriterier, udfordringer og strategier. Vi afrunder kapitlet med at markere de anbefalinger, vi på baggrund af rapporten vil advokere for i lignende partnerskaber mellem kunstinstitution og skole.

Succeskriterier

Det overordnede formål og primære succeskriterium for EBTL var at skabe et danskfagligt kompetenceløft, sådan at de lærere, som deltog i projektet, ville tilegne sig viden og erfaring med at undervise i krop og drama i danskfaget. På baggrund af spørgeskemaundersøgelser og gruppeinterviews med samtlige af de lærere, som har deltaget, kan forskningen konkludere, at EBTLs tilbud om kompetenceløft til dansklærere er godt timet. Tilbudet kommer på et belejligt tidspunkt og hjælper dansklærerne til at få konkretiseret, eksemplificeret og levendegjort læringsmål, som er blevet oplevet som abstrakte og derfor utilnærmelige.

Et sekundært succeskriterium for projektet var, at EBTL kunne bidrage til at kvalificere elevernes møde med den professionelle scenekunst og fungere publikumsudviklende. Gennem spørgeskemaundersøgelser har følgeforskningen bl.a. undersøgt teatervanerne hos deltagende elever i år 1 i 6. – 8. Klasse, og undersøgelsen peger på, at der blandt de deltagende er en dominans af elever med teaterfremmed familiebaggrund. I denne sammenhæng tjener EBTLs teaterpædagogiske øvelsesforløb således til at sluse børn med teaterfremmed baggrund ind i teatret.

Udfordringer

Fra Aarhus Teaters side er der udviklet en stadigt mere udtalt forventning om, at de deltagende skoler indgår i et forpligtende partnerskab med teatret. Hovedudfordringen for EBTL har været at få skabt en klar forventningsstruktur for de deltagende lærere og få et samarbejde med skolernes ledelser rejst, så der fra skoleledelsens side frigives tid og ressourcer til at lærerne kan eksperimentere og udvikle sig i et læringsfællesskab med kollegaer og elever på skolen.

En anden udfordring har været at få skabt en didaktisk vægtforskydning fra den mere faktuelle viden om teaterfaglige metoder mod mere kreative og refleksive læringsformer. På dette felt vurderes EBTL at have udviklet en undervisnings- og projektform, der har udfordret de deltagende lærere til at bevæge sig stadigt længere mod en selvstændigt lærende, refleksiv og

approprierende position, hvilket fremmer EBTLs mulighed for at leve videre i skoleverdenen efter projektets afslutning.

I indsamlingen af interviews mødte vi enkelte forbehold overfor deltagelsen i EBTL hos lærerne. Udfordringen var her at tackle det, man kan kalde 'negativ spejling'. En lærer fortæller, hvordan hendes registrering af elevernes reaktioner er tilbøjelig til at påvirke hende som selvkritik, hvilket er en barriere, der kan forhindre læreren i at tage ejerskab til projektet:

”... jeg kan blive lidt bange for, om det nu også batter ordentligt, og hvad nu med ham derovre, som aldrig rigtig syntes, det var så sjovt at gå i krop? Altså, det er sådan lidt ukendt for os, det her. Og jeg kan mærke, at jeg skal virkelig arbejde for det, for ellers tror jeg, det bliver noget underligt noget, altså noget jeg gør, uden at det egentlig er noget, jeg vil” (Lærer fra partnerskole).

En kommentar som denne demonstrerer, hvordan en lærer, som i forvejen er udfordret ved at føle sig fremmed over for krop- og dramafagligheden, bliver udfordret af eventuel modvilje hos en elev. Eksemplet her forklarer, hvordan der kan skabes årsagskæder, som skal brydes. Lærereengagementet kan ikke ses uafhængigt af klassens måde at modtage forløbet på, og på den måde er elevernes indstilling til projektet en medvirkende faktor i lærerens attitude og oplevelseskvalitet. Af samme grund må teaterpædagogernes indsats i de enkelte klasser vurderes som meget betydningsfuld, da den kan medvirke til at bryde negative kæder.

Endelig markerer sammenligningen af elevernes før og efter undersøgelse i indskoling og mellemtrin nogle aldersbetingede udsving, der peger på nødvendigheden af at udfordre indskoling og mellemtrin på forskellige taksonomiske niveauer og at appellere mere til mellemtrinnets refleksionsevne.

Strategier

For at nå sit mål om kompetenceløft, havde EBTL en overordnet strategi, der lod kompetenceløftet ske gennem lærernes og elevernes møde med teaterfag og -institution. Udover at deltage i to omfattende kursusdage samt en evaluering, var lærerne observatører til det elevforløb, som gennemførtes med deres egen klasse. Det at kunne observere hvordan de teaterpædagogiske greb blev udført og skabte forandring hos eleverne, viste sig at være en substantiel del af lærernes læring. Desuden er det teambaserede læringsfællesskab på skolerne opstået som en strategisk nødvendighed, med henblik på at forankre kompetenceløftet gennem læringsfællesskabet. En væsentlig strategi rummes også i forløbets sammenhængende struktur, som blev afrundet med selve teateroplevelsen, og forskningen ser gennem interviewene og

spørgeskemaundersøgelserne, hvordan dette tydeligvis bidrager til at skabe sammenhæng i lærernes forståelse for, hvordan teatret kan bruges som læringsrum.

Anbefalinger til udvekslinger mellem kunstinstitution og skole

Angående projektets model:

- Læringsfællesskabsmodellen, hvor lærere sammen med kolleger og elever involveres i et udviklingsforløb og står i lære hos et teater eller anden kunstinstitution sammen, anbefales, da det er med til at engagere elever og lærere kollektivt i projektets udvikling, hvilket er med til at sikre dets efterliv på skolen.
- Stilladseringen af lærernes selvstændige del af læringsprocessen kan ikke gøres grundigt nok. Konkrete opgaver og rammer bør så vidt muligt tænkes og formuleres sådan, at de forpligter og udfordrer lærerne til at blive lærende og kreative i deres omsætning af den kunstneriske form til deres hverdagslige praksis, hvilket er nødvendigt for projektets bæredygtighed.

Angående lærernes dataindsamling:

- Det anbefales, at lignende projekter har en klar progressiv struktur for, hvordan og hvornår lærerteams deler data- og dokumentation. Data kan være uformelle noter, skitser, logbøger, posters, fotos, lyd- og videooptagelser, der løbende konkretiserer og formidler den enkelte lærers tanker og idéer fra egen fagudviklingsproces til teamet. Data- og dokumentationsdeling kan støtte læreren i at formulere sig om den viden og de spørgsmål, der opstår, når han/hun selv skal omsætte de nye metoder til sin undervisning, og på den måde kan beskæftigelsen med data hjælpe læreren til at blive lærende.

Angående undervisnings- og projektledelseskompetencen:

- Det er en fordel, at de tilknyttede undervisere (teaterpædagogerne) er dobbeltuddannede som dels teaterarbejdere/skuespillere og lærere med erfaring fra undervisning i folkeskolen. EBTLs projektleder har samme dobbelte kompetence, hvilket kvalificerer arbejdet i krydsfeltet mellem kunstinstitution og skole.
- Det anbefales, at underviserne i det hele taget bestrider et højt professionelt niveau, hvilket er med til at sikre at teater/kunstfaget tages alvorligt, hvorved elever og lærere får nemmere ved at tage arbejdet med indlevelse og kropslig gøren til sig.

Angående skoleledelse og -kultur:

- Det anbefales, at skoleledelsen tager ansvar for projektet fra starten, går engageret ind i partnerskabet, støtter lærerne i at deltage og stiller nødvendige ressourcer og tid til at eksperimentere med de nye undervisningsformer til rådighed.
- Det anbefales, at skolerne overvejer, hvordan projektet kan blive en integreret del af skolens kultur.

Angående tid og timing:

- Partnerskaber mellem kunstinstitution og skole bør have god timing, så kunstinstitutionens indsats møder skolernes aktuelle behov.

13. Afsluttende vurderinger

Følgende er forskningens endelige vurderinger af EBTLs udbytte med hensyn til organisatoriske, æstetiske, danskfaglige, pædagogiske og dannelsesmæssige processer.

Relevans

De deltagende lærere viser sig generelt som handlingsorienterede, og teatrets tilbud skal være omsætteligt i praksis, hvis det skal være meningsfuldt for lærerne at bruge tid og energi på det. Derfor er det en stor fordel, at forløbet lægger sig så tæt op ad lærernes umiddelbare horisont og støtter deres oplevelse af relevans, samtidig med at det tilbyder dem en anderledes tilgang til den faglige praksis. I forhold til udviklingen af teambaserede samarbejdsformer og professionelle læringsfællesskaber, er EBTL også relevant. Det er udfordringer, skolerne er optaget af at skulle løse. Som en skoleleder formulerede det: *"Ej blot til lyst taler ind i noget, vi allerede er i gang med, men endnu ikke er i mål med"* (Skoleleder, partnerskole).

Målorientering

Lærernes narrativer om oplevelser og virkninger er vanskelige at opgøre i simple effektmålinger. Men vi har gennem analyse af interviews kunnet sandsynliggøre, at lærerne generelt bliver i stand til at overføre teaterdidaktiske greb til de læringsmål, der er knyttet til danskfagets fire fokusområder – læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation. Lærerne får udvidet deres didaktiske repertoire indenfor samtlige danskfaglige kompetenceområder, men de får navnlig skærpet deres viden om, hvordan fagkombinationen af teater og dansk kan anvendes til udvikling af kommunikative færdigheder, primært gennem arbejdet med kropslig erfaring med en tekst, kropssprog, opmærksomhed på kropslig empati og resonans. Den teaterfaglige tilgang til arbejdet med fiktion giver desuden lærerne en viden om, hvordan der på forskellige måder kan arbejdes med at skabe særlige atmosfærer i et rum – det man kalder atmosfæreproduktion – hvilket på én gang kan benyttes til at stimulere sansningen af rummet og mod det at forestille sig handlinger, billeder og stemninger og dermed stimulere forestillingsevnen.

Sammenfattet er forskningens vurdering derfor, at EBTL både praktisk, begrebsligt og sensorisk medvirker til at udvikle lærernes pædagogiske og didaktiske viden om, hvordan teaterfag, krop og drama kan praktiseres og integreres i danskfaget.

Elevernes danskfaglige udvikling

Også elevernes viden og færdigheder udvikler sig gennem EBTL inden for de danskfaglige kompetenceområder. Konkret stimulerer den teaterfaglige tilgang til tekstarbejde elevernes læseforståelse og læseengagement. Deres viden om at give form til præsentationer udvikles gennem små produktioner og visninger for et publikum. Elevernes forståelse af personkarakteristik udvides generelt og nuanceres gennem arbejdet med de teaterfaglige indlevelsemetoder. Kommunikative færdigheder og forståelsen af handlende mundtlighed, hvor det at agere kropsligt og gestisk betragtes som en dimension af sprog og kommunikation, vurderes at være i udvikling i de deltagende klasser.

Dannelsespotentiale

Forskningen ser et dannelsesmæssigt potentiale i EBTL. Mange af de deltagende klasser er sammensat af elever med forskellig etnisk baggrund, og gennem teaterpædagogikken får eleverne erfaring med at agere i forskellige roller og positioner i et fællesskab. Dette træner dem i at række ud over sig selv, og der ses følgelig mange tegn på, at elevgruppernes trivsel øges mod mere inkluderende og velkommunikerende fællesskaber.

Æstetiske læreprocesser

Efter det første projektår var vurderingen, at EBTLs største udfordring var at finde en model for, hvordan linket fra teatrets verden til skolernes praksis kunne gøres stærkere med henblik på forankring af teaterfagligheden ude på skolerne. Efter år 1 justerede EBTL derfor sin struktur til fordel for lærernes læring, og med henblik på at gøre mulighederne for implementering af ny undervisningspraksis bedre. Løbende har projektledelsen og teaterpædagogerne arbejdet på at finde en didaktisk form, hvor fokuset på læringsmål ikke kommer til at overskygge det særlige, som den kunstfaglige tilgang er. Det er vurderingen, at EBTL er nået langt i forhold til at kombinere arbejdet med krop, form og refleksion, og på originale og varierende måder har teaterpædagogernes praksis stimuleret deltagerne til at stille sig åbne i mødet med 'andethed'. Et arbejde, der ligger forude, er at få drøftet, hvordan EBTLs forløb kan tænkes og beskrives i lærermaterialet, uden at man laver en alt for kausal og lineær rettesnor for, hvordan æstetiske processer forløber fra ende til anden. Klare regulativer for den æstetik-pædagogiske proces går godt i spænd med målorientering og kan gøre rammerne for øvelser og forløb klare. Samtidig er EBTLs udfordring at give lærerne en fornemmelse af en vis målfrihed gennem det strukturerede

forløb, så de også får fornemmelse for den mere improvisatoriske del af fagligheden. En særlig opmærksomhed mod, hvordan lærematerialet kan bidrage til at udvikle lærernes handle- og dømmekraft er i den forbindelse anbefalelsesværdigt.

Model for Åben Skole

Vurderingen er, at EBTL er kommet langt i udviklingen af en model, som man med fordel vil kunne generalisere og bruge i andre lignende samarbejder mellem skoler og kunstinstitutioner i regi af Den Åbne Skole. EBTLs model forpligter lærerne på ret umiddelbart at bruge det, de lærer, hvilket har været et middel til at gøre dem lærende. Det er en væsentlig gevinst, at der skabes en strukturel forventning til lærere og skoleledelse om, at lærerne ikke er kursister og metodikere men projektdeltagende praktikere og didaktikere. Strukturen signalerer også, at lærerne ikke forventes at udvikle deres undervisningspraksis alene men sammen med kolleger. Tænkningen bag EBTL er løbende blevet skærpet og procedurerne hele tiden klarere rettet mod lærernes læring og en praksisforankring af denne.

Mere end et kompetenceløft

Med de proceduremæssige ændringer som er foretaget efter år 1, er projektets balance mellem målstyring og målfrihed blevet justeret. Der bør fortsat arbejdes på finjustering af denne balance. Ikke desto mindre er EBTL nået langt i forhold til at kompetenceudvikle, og projektet har bevæget sig ud over den oprindelige idé om et kompetenceløft. Den reviderede model for projektet fordrer mere end viden om og kendskab til teaterpædagogiske metoder; den stiller forventninger til de deltagende læreres engagement og vilje til praksisudvikling, og på baggrund af lærernes tilkendegivelser efter deres deltagelse, må vi konkludere, at de generelt udviser selvstændighed, og de vurderes at have udviklet en tiltagende kreativ bevidsthed og praksis i deres tilgang til målene for 'krop og drama'. Projektet har således i stadigt stigende grad ansporet lærerne til at udvikle sig fra metodikere til lærende praktikere og didaktikere. De positive målinger af elever og læreres læring, som er foretaget gennem lærerinterviews og før og efter undersøgelser i 2016 og 2017 viser, at EBTL har en høj læringsmæssig indflydelse på såvel lærere som elever. Konklusionen er, at udvekslingen mellem teater og skole har vist sig som særdeles udbytterig.

14. Refleksion over rapportens form og indhold

Denne rapport undersøger, om og hvordan man kan se forbindelser mellem EBTLs teaterpædagogiske indsats og deltagernes oplevelse.

International forskning

Indholdsmæssigt er der international evidens for den teater- og kunstfaglige effekt og kvalitet, rapporten løfter frem. Ann Bamfords Unesco-støttede projekt viser, at undervisning i musik, billedkunst og drama kan styrke indlæringssevnen i andre fag. Projektet undersøgte i 2006 effekterne af kunstfag i 60 lande, heriblandt Danmark, og mandede ud i den såkaldte Bamford-rapport (Bamford 2006). Også den nationale Bamford-undersøgelse *Ildsjæl in the Classroom* (Bamford og Qvortrup 2006) bekræfter de positive forbindelser mellem kunstfag og læring. Men ikke al kunstpædagogik er engagerende og lærende. Undervisningen skal have et højt fagligt niveau for at fungere som kvalificeret læring – forstået som undervisning, der stimulerer til transformation af den lærende. Bamfords undersøgelser viser, at kunstundervisningens virkning især er betinget af tre forhold: organisatoriske samarbejder mellem kunst- og uddannelsessektorer, deltagerorienteret undervisning og høj kreativitetspædagogisk faglighed. I *Ildsjæl in the Classroom* konkluderede Bamford, at der i Danmark i 2006 især var behov for oprustning af lærerkræfter inden for dans og drama. Undersøgelsen viste, at dans og drama i den danske folkeskole forvaltedes af enkelte ildsjæle, mens de øvrige kunstfag havde bedre vilkår i folkeskolen. Selv om Bamfords undersøgelser må anses for at være valide, da de bygger på meget omfattende og grundigt dataarbejde, er det højst vanskelige målinger. Men rapporternes konklusioner er interessante, for de anbefaler, at man tager opkvalificering af lærerstanden meget alvorligt. Det kræver høj faglighed at gøre brug af kunstpædagogiske metoder i skolen, hvis man vil opnå forbedrede læringsresultater, er konklusionen. EBTL skriver sig ind i denne sammenhæng og bidrager netop til den form for opkvalificering af lærere i folkeskolen, som Bamfords rapporter efterlyser og anbefaler.

I 2010 blev resultaterne af en EU-finansieret undersøgelse, DICE, offentliggjort. DICE vurderer effekten af teater- og dramapædagogisk arbejde og peger på særfaglige læringspotentialer. Undersøgelsen blev gennemført i 11 lande med deltagelse af 4.475 børn og unge, og resultaterne påviser, hvordan teater- og drama i skolen stimulerer børns udvikling af fem af de nøglekompetencer, EU's Lissabonstrategi prioriterer, nemlig kommunikation i modersmål, at lære at lære, social kompetence, medborgerskab og entreprenørskab og kulturel kompetence. Undersøgelsen viser, at teaterfag og dramapædagogik kan styrke børnenes 'literacy', dvs. deres evne til at producere og forstå tekstbaseret kommunikation. DICE indhentede sine data ved

undersøgelse af aktiviteter, hvor børnene ikke blot var tilskuere til teaterforestillinger, men også selv deltog i teater- og dramapædagogiske aktiviteter og teaterproduktioner. Uden i øvrigt at ville sammenligne nærværende lokale undersøgelse med de internationale formater, var Bamford rapporten og DICE funderet i empiri som blev hentet i mange forskellige typer af praksis. Fordelen ved nærværende undersøgelse er, at forskningens vurderinger er foretaget på baggrund af den tilpassede praksisform, EBTL står for, og deltagerne har derfor modtaget nogenlunde samme læringsstimuli.

Deltagerinvolverende forskningsmetode

Med hensyn til forskningsprocessens form, har den været deltagerinvolverende.

Den deltagerinvolverende metode betinger, at aktørerne, dvs. de involverede teaterpædagoger og lærere, er en vigtig del af forskningsprocessen, og forskningen har samarbejdet med Aarhus Teater om udarbejdelsen af spørgeskemaer og andre evalueringsmetodikker. Dette deltagerorienterede perspektiv har haft den metodemæssige konsekvens, at vurderingskriterierne, der ligger til grund for forskningsundersøgelsen, har været under løbende bearbejdning.

Der har altså ikke været tale om kontrolevaluering men om en metode, der løbende har analyseret deltagerens respons og har revideret egne metoder på den baggrund. På den måde har forskningen også formidlet procesviden til EBTL om, hvor den samlede indsats kunne justeres og evt. forbedres.

Virkningerne af EBTLs indsats er blevet efterforsket via deltagerens handlinger og brug af sproglige begreber, hentet gennem interviews og observation. Derfor analyseres data i en kombination af en operativ og en diskursiv tilgang.

Den operative tilgang er rettet mod den måde, projektet iværksætter situationer og handlingsrum. Denne tilgang er primært udført på baggrund af observation, som har den fordel, at disse foretages *in situ* og giver viden om den konkrete praksis. Observationerne har også bestået i at iagttage, hvordan dokumenter i form af hjemmeside, lærermateriale og didaktiske og medierede midler som øvelser, impulsmateriale og facilitering af workshops spiller med på det operative niveau.

Den diskursive tilgang interesserer sig for det begrebslige og sproglige niveau. Metoden har primært bestået i interviews, og analysen har undersøgt de begrebslige strukturer, som deltagerne udtrykker sig med og reflekterer projektet igennem. Interviewene er blevet bearbejdet i en fortløbende analyseproces gennem kodning og fortolkning, og på den måde er kompetenceløftet blevet vurderet på et diskursivt niveau. Endelig er der foretaget kvantitative effektmålinger via spørgeskemaer.

At forske i æstetiske processer

Som disse forskellige tiltag viser, kan der observeres en række effekter på individ- og gruppeniveau, som peger på nogle hovedtendenser. Disse udpeger igen nogle udfordringer, anbefalinger og udviklingsmuligheder med hensyn til teater- og kunsthøgskolen. Kvaliteten i EBTL er som sagt hovedsagelig blevet målt i den oplevelse og de reaktioner, projektet frembringer i deltagerne. Men i æstetiske læreprocessen og kunstoplevelser udfordres vi i vores vante måde at udtrykke os på, hvilket er en del af denne undersøgelses præmis. Det særlige ved en kunstoplevelse er, at den er svær at bestemme med begreber, og dette spiller ind i denne undersøgelse. Kunstens funktion er lidt firkantet sagt at kommunikere det, vi kender, i nye *former*, som taler til vores forestillinger og sanser. Et kunstværk manifesterer sig derfor på mange andre måder end med fornuft og begreber, og af samme grund kan man altid finde en ny vinkel at iagttage et værk fra, et lag mere at fortolke, en ny nøgle at åbne det med, og stadig vil der sandsynligvis være noget, man ikke helt synes, man har fanget med sproget. Kunstoplevelsen udfordrer os både sprogligt, reflektivt og sansemæssigt. Dette stiller en undersøgelse som denne, der har kunstprocesser i fokus, i en dobbeltsituation. På den ene side har det været vigtigt at foretage effektmålinger for på den måde at gøre EBTLs virkninger målbare og synlige, sådan at de kan få en vis strategisk og politisk tyngde. På den anden side er det af betydning for forskning i kunstprocesser at søge et andet sprog end det, der kan italesætte det målbare – et sprog, der kan give fokus til de værdier, deltagerne mærker og sanser, og som ikke er så synlige – som fx bevægelsesfremkaldt oplevelse, kinæstetisk empati, vitalitetsaffekter, resonans, atmosfære, fællesskab og dannelse. Begreber som disse er væsentlige, når man skal forstå, hvad netop kunst kan, og derfor ligger der også i de nævnte begreber en viden om, hvordan man kan lære gennem kunstprocesser. Rapporten har forsøgt at skabe en balance mellem disse begrebslige og metodiske tilgange.

Bilag

Bilag 1.

Ej blot til lyst forløb: H. C. Andersen Lever! Lærere 2016

Klassetrin: Indskoling (1. og 2. klasse)

Antal lærerbesvarelser FØR forløbet: **10**

Antal lærerbesvarelser EFTER forløbet: **10**

Spørgeskemaundersøgelsen er foretaget med et spørgeskema uddelt til de deltagende lærer i Ej blot til lyst-løbet på H. C. Andersen Lever! både FØR og EFTER forløbet. Undersøgelsen er her skitseret i søjlediagrammer for at kunne se effekten af forløbet for lærerne. Der er modtaget i alt 10 FØR-besvarelser og 10 EFTER-besvarelser.

Spørgeskemaerne er udformet som et udsagn, som lærerne på en skala fra 1 – 6 skal tage stilling til, i hvor høj grad de er enige: 1 passer slet ikke og 6 passer i høj grad. De kan også svare "Ved ikke".

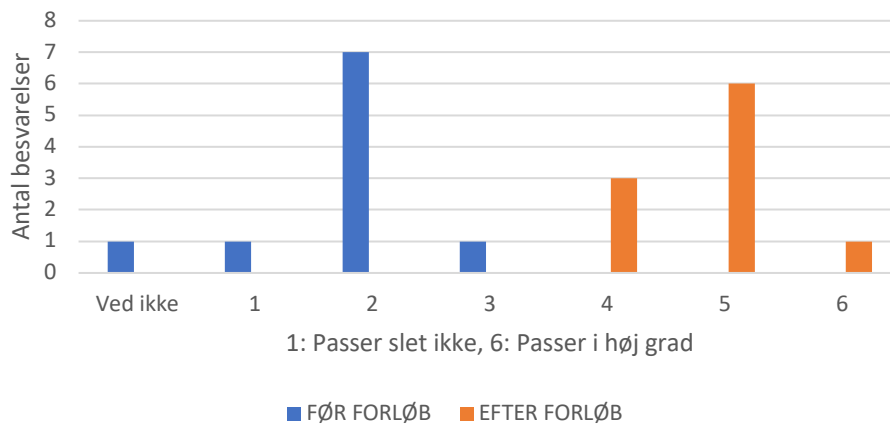
Besvarelserne i søjlediagrammerne viser antal besvarelser pr. svarmulighed, og både FØR og EFTER besvarelserne er samlet i samme søjlediagram. Det vil sige, at søjlerne viser, hvor mange lærer, der har svaret f.eks. 3 i udsagn 1: "Jeg kan undervise i "Krop og drama" og lave små teaterpædagogiske forløb" både FØR (blå) og EFTER (orange) for at se en eventuel udvikling. Er en farve ikke repræsenteret, betyder det blot, at 0 lærer har svaret pågældende svarmulighed. De blå søjler er alle FØR-besvarelserne og de orange er alle EFTER-besvarelserne.

Den mest i øjenfaldende konklusion er, at der er sket en udvikling i den positive retning: svarene på udsagnene placerer sig markant højere på skalaen i EFTER-besvarelserne (orange) end de gjorde i FØR-besvarelserne (blå) – i ALLE 10 udsagn.

Dette er IKKE en dybdegående analyse af undersøgelsen, men blot en præsentation – der må der henvises til Ida Krøgholts delrapport og rapport.

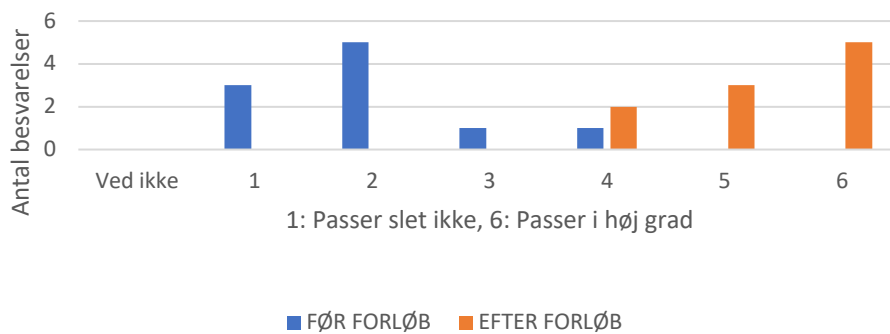
Her følger søjlediagrammerne, som kort er beskrevet. Derefter alle kommentarerne fra lærerne i deres FØR og EFTER besvarelser.

Jeg kan undervise i "Krop og drama" og lave små teaterpædagogiske forløb



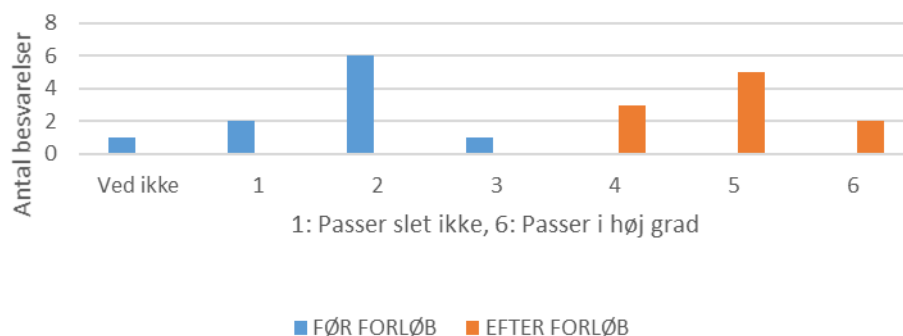
Udsagn 1:
Her ses at samtlige EFTER-besvarelser (orange) lægger sig i den øvre del af skalaen (4, 5, 6), hvor samtlige FØR-besvarelser (blå) ligger i den nedre del (ved ikke, 1, 2, 3)

Jeg er meget bevidst om, hvordan jeg kan forberede mine elever på et teaterbesøg og hvordan vi kan bearbejde deres teateroplevelser i danskundervisningen



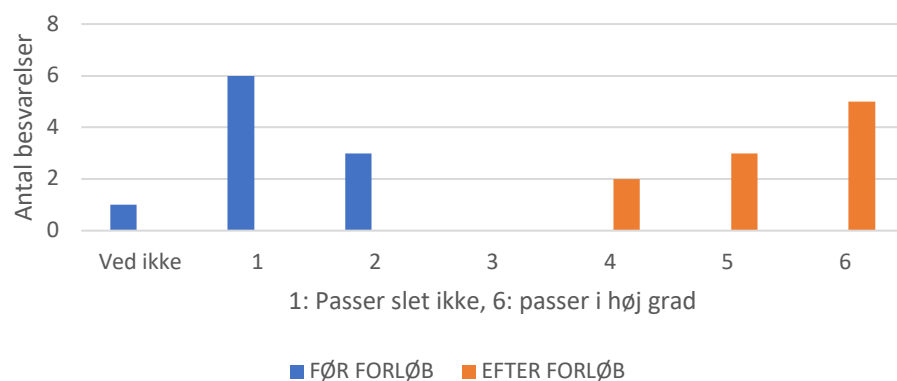
Udsagn 2:
Her ses at EFTER-besvarelserne (orange) ligger højere på skalaen. Hele 5 lærer svarer 6 til udsagnet efter forløbet.

Jeg kan undervise MED krop og drama som metode i danskundervisningen (f.eks. Når vi arbejder med litteratur eller undervisning i mundtlighed)

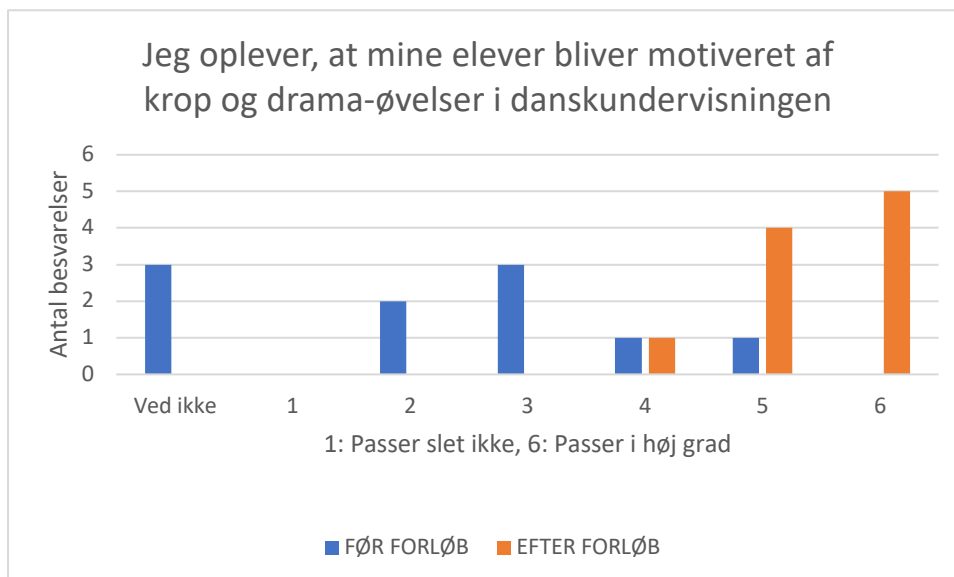


Udsagn 3:
Igen har samtlige lærer placeret sig i den øvre (4, 5, 6) del af skalaen i EFTER-besvarelsene (orange), i modsætning til FØR-besvarelsene (blå).

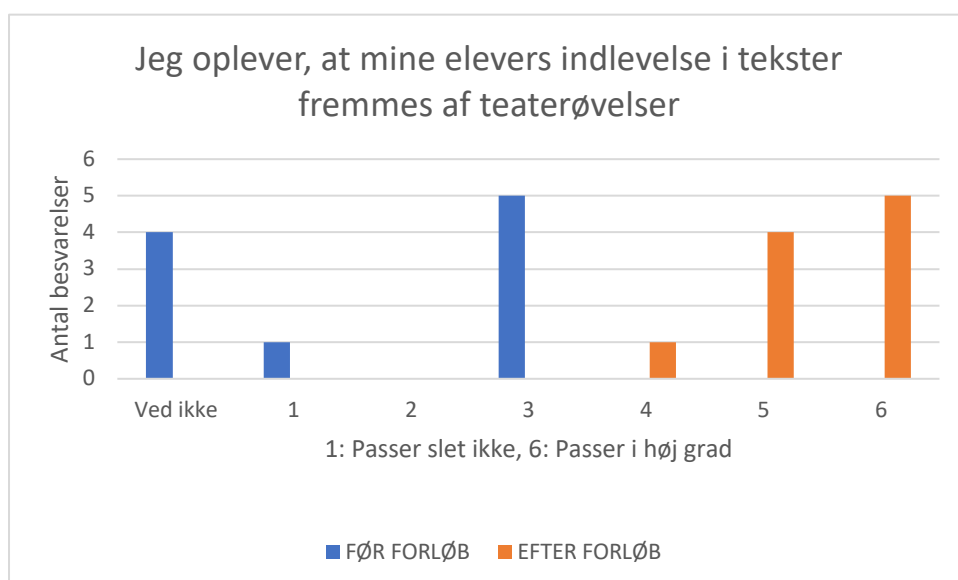
Jeg har et repertoire af øvelser, som jeg kan bruge, når jeg skal planlægge færdigheds- og vidensmålet "Krop og drama"



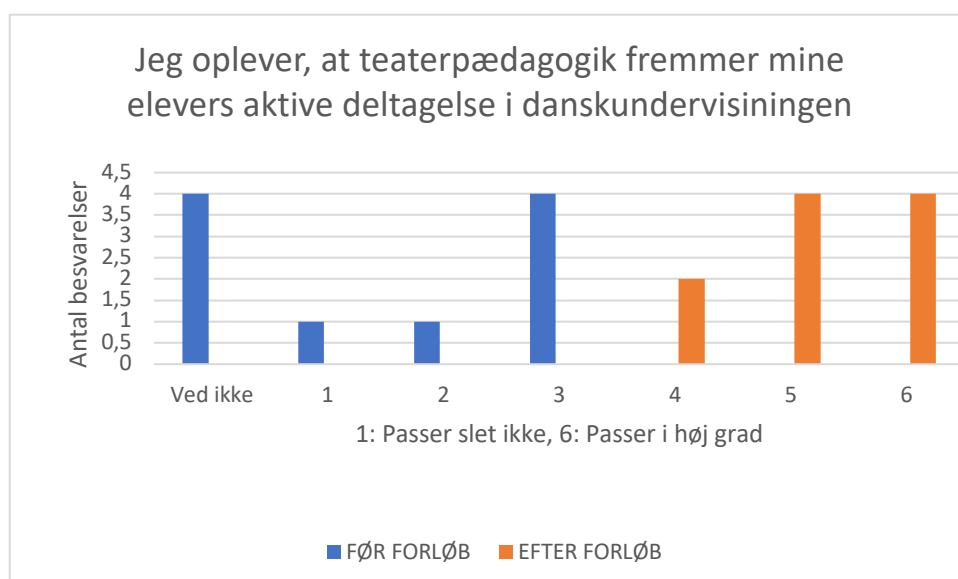
Udsagn 4:
Her ses at EFTER-besvarelsene (orange) ligger højere på skalaen.



Udsagn 5:
3 lærer svarer "Ved ikke" til dette udsagn i FØR-besvarelserne (blå). EFTER-besvarelserne (orange) lægger sig i høj grad øverst på skalaen – 5 lærer svarer "6", 4 svarer "5" og 1 svarer "4".

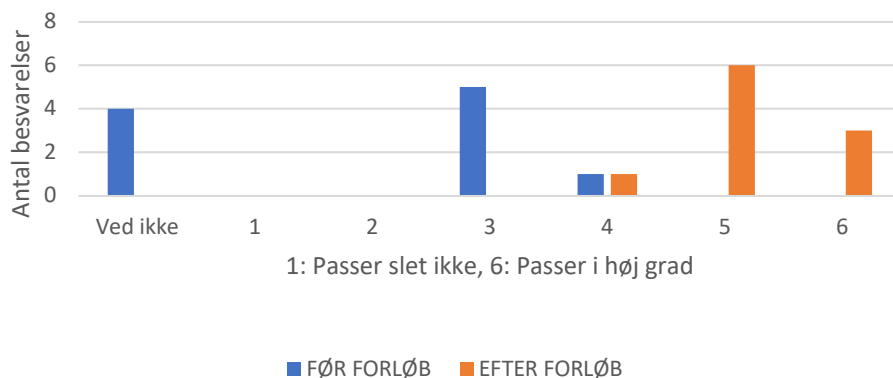


Udsagn 6:
Hele 4 lærer svarer "Ved ikke" til dette udsagn, 1 svarer "1" og 5 svarer "3" i FØR-besvarelserne (blå). EFTER-besvarelserne (orange) ligger sig hovedsageligt i toppen – 5 lærer svarer "6", 4 svarer "5" og 1 svarer "4".



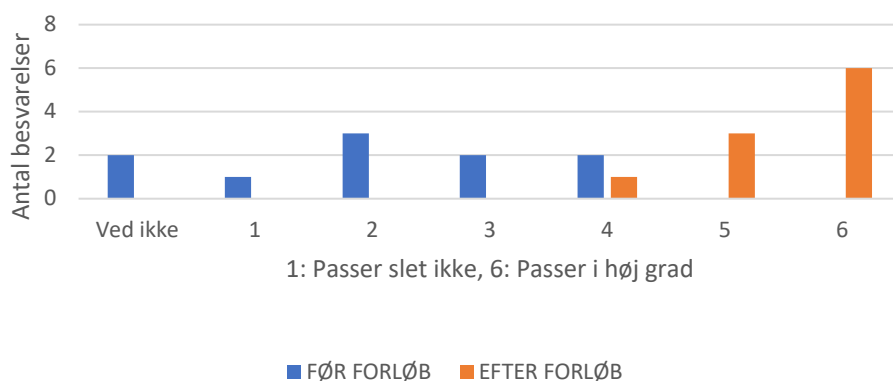
Udsagn 7:
Igen ligger FØR-besvarelserne på den nedre del af skalaen ("Ved ikke", 1, 2, 3), hvor EFTER-besvarelserne (orange) ligger i den øvre del (4, 5, 6).

Jeg oplever, at mine elevers gensidige empati, samarbejde og trivsel bliver styrket af krop og drama-øvelser i danskundervisningen



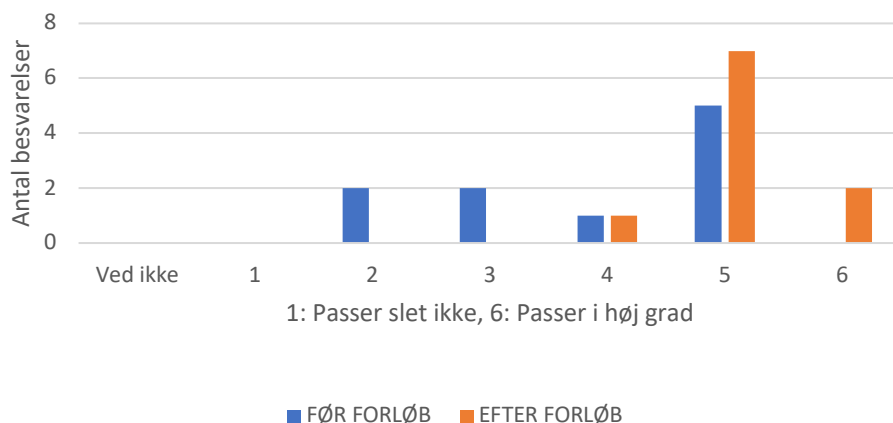
Udsagn 8:
FØR-besvarelserne (blå) spreder sig fra "Ved ikke" og hele 5 på "3" og en enkelt på "4". EFTER-besvarelserne (orange) ligger sig i toppen (4, 5, 6).

Jeg oplever, at mine elever bliver bedre til at turde performe og stå frem gennem krop- og dramaøvelser i danskundervisningen



Udsagn 9:
FØR-besvarelserne (blå) spreder sig jævnt over skalaen op til "4", hvor størstedelen af lærerne svarer "5" og "6" i EFTER-besvarelsen (orange).

Jeg er bevidst om, hvordan jeg selv bruger mit kropssprog i dansktimerne



Udsagn 10:
Hele 5 af lærerne svarer "5" på skalaen i FØR-besvarelserne (blå), resten derunder. I EFTER-besvarelserne (orange) svarer 7 lærer "5", 1 svarer "4" og 2 svarer "6".

Andre kommentarer FØR FORLØBET:

Ingen svar.

Andre kommentarer EFTER FORLØBET:

- "Super inspirerende forløb. Meget brugbart. Eleverne elsker teater."
- "Det er et lille grundlag at bedømme det på, men en stærk formodning om det videre vil være sådan."
- "Da det er en 1. klasse har jeg taget udgangspunkt i det teaterforløb/tekster de har været igennem. Erfaringsgrundlaget for klassen er naturligvis ikke så stort."
- "At elevernes læring i forhold til forløbet er mere end min, handler kun om at jeg stadig er på øvebanen - men effekten for børnene er der allerede."
- "Jeg efterlyser flere lærerkurser; både for at indhente mere viden, men også for at få det hele genopfrisket."

Bilag 2.

Ej blot til lyst forløb: "Fakiren fra Bilbao" Lærere 2016

Klassetrin: Melletrin (5. og 6. klasse)

Antal lærerbesvarelser FØR forløbet: **11**

Antal lærerbesvarelser EFTER forløbet: **10**

Spørgeskemaundersøgelsen er foretaget med et spørgeskema uddelt til de deltagende lærer i Ej blot til lyst-løbet på "Fakiren fra Bilbao" både FØR og EFTER forløbet. Undersøgelsen er her skitseret i søjlediagrammer for at kunne se effekten af forløbet for lærerne. Der er modtaget i alt 10 FØR-besvarelser og 10 EFTER-besvarelser.

Spørgeskemaerne er udformet som et udsagn, som lærerne på en skala fra 1 – 6 skal tage stilling til, i hvor høj grad de er enige: 1 passer slet ikke og 6 passer i høj grad. De kan også svare "Ved ikke".

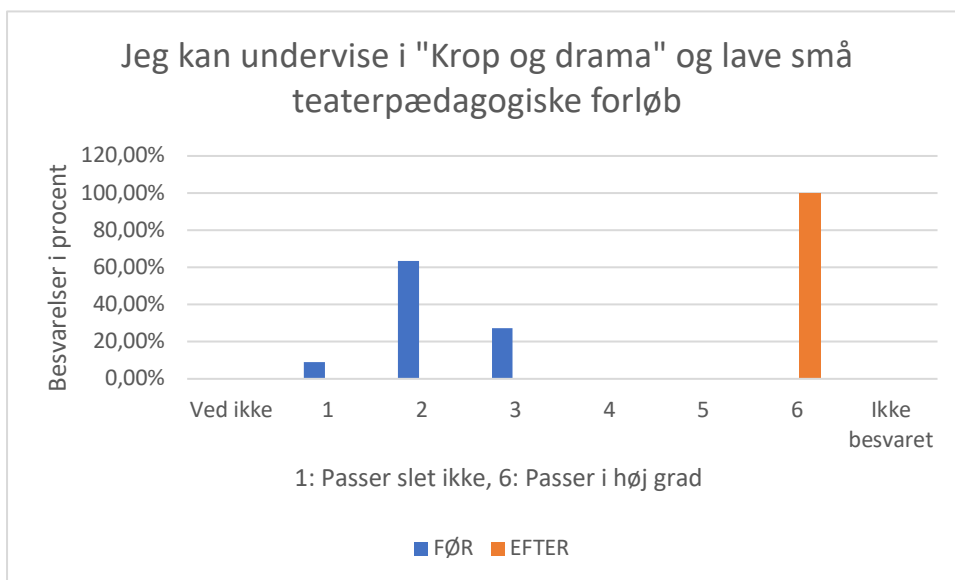
Besvarelserne i søjlediagrammerne viser antal besvarelser i procent pr. svarmulighed, og både FØR og EFTER besvarelserne er samlet i samme søjlediagram. Det vil sige, at søjlerne viser, hvor mange lærer, der har svaret f.eks. 3 i udsagn 1: "Jeg kan undervise i "Krop og drama" og lave små teaterpædagogiske forløb" både FØR (blå) og EFTER (orange) for at se en eventuel udvikling. Er en farve ikke repræsenteret, betyder det blot, at 0 lærer har svaret pågældende svarmulighed. De blå søjler er alle FØR-besvarelserne og de orange er alle EFTER-besvarelserne.

Til trods for ganske lille svargrundlag, er besvarelserne regnet om til procent, da der ikke er samme antal besvarelser FØR (11) og EFTER (10), så disse stadig kan sammenlignes.

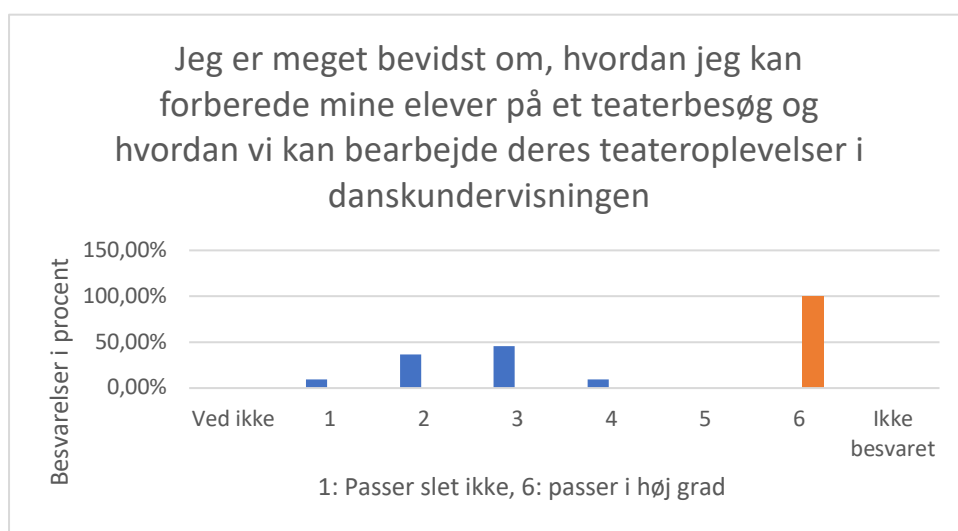
Den mest i øjenfaldende konklusion er, at der er sket en udvikling i den positive retning: svarene på udsagnene placerer sig generelt markant højere på skalaen i EFTER-besvarelserne (orange) end de gjorde i FØR-besvarelserne (blå) – i ALLE 10 udsagn.

Dette er IKKE en dybdegående analyse af undersøgelsen, men blot en præsentation.

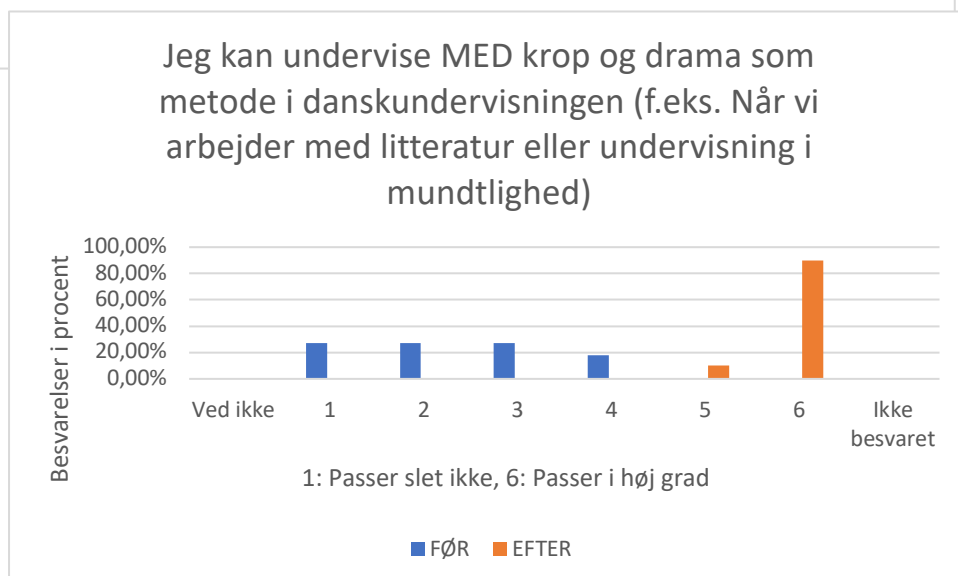
Her følger søjlediagrammerne, som kort er beskrevet. Derefter alle kommentarerne fra lærerne i deres FØR og EFTER besvarelser.



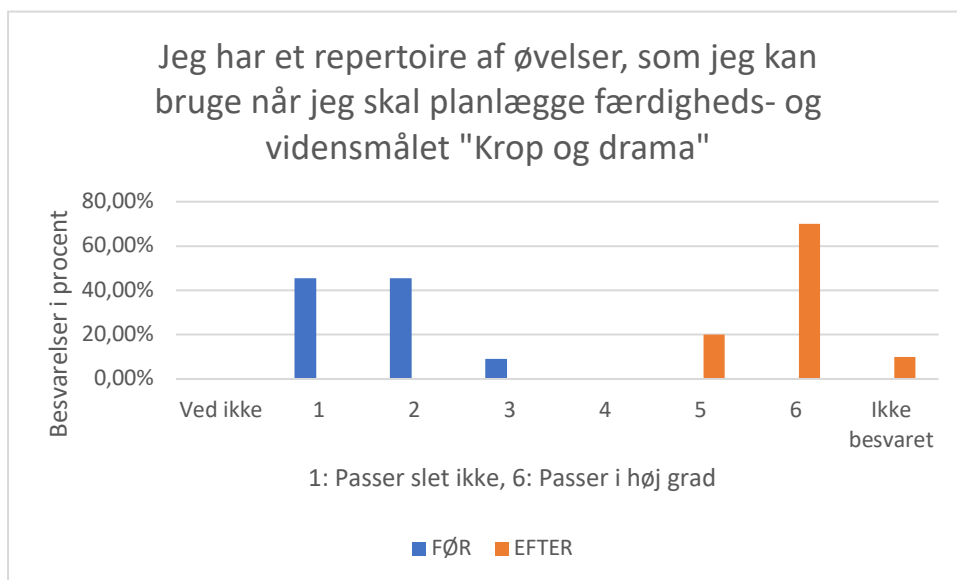
Udsagn 1:
Her ses en 100 % besvarelse af "6" på skalaen i EFTER besvarelserne (orange) i forhold til en FØR-besvarelser (blå) der ligger på 1, 2 og 3.



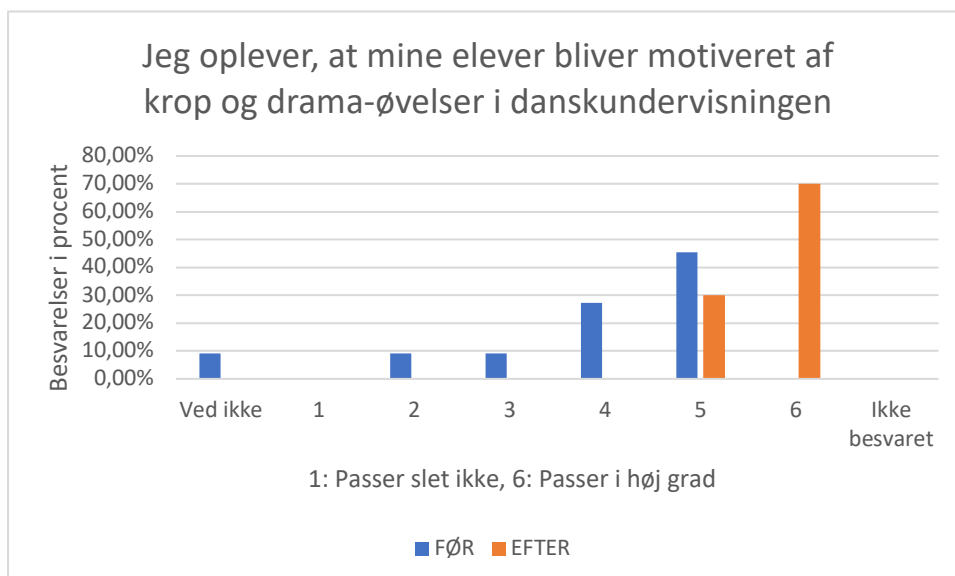
Udsagn 2:
Her ses en 100 % besvarelse af "6" på skalaen i EFTER besvarelserne (orange) i forhold til en FØR-besvarelser (blå) der ligger på 1, 2, 3 og 4.



Udsagn 3:
Besvarelserne fra FØR forløbet (blå) spreder sig fra 1 – 4, hvor 90 % af EFTER-besvarelserne (orange) svarer "6" og 10 % "5".

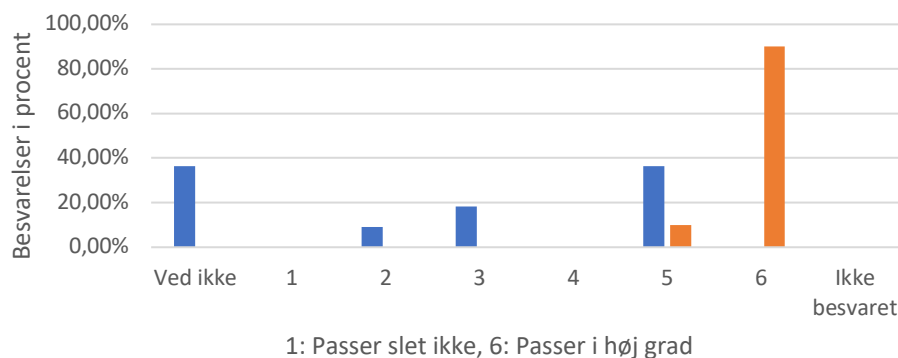


Udsagn 4:
 Størstedelen af FØR-besvarelserne (blå), lægger sig på 1 og 2 på skalaen. EFTER-besvarelserne (orange) lægger sig i toppen (5 og 6). En enkelte havde ikke besvaret udsagnet.



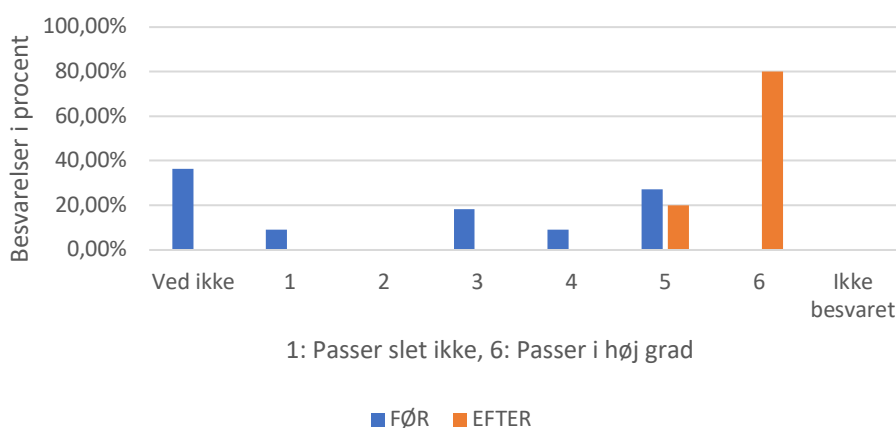
Udsagn 5:
 Igen spreder FØR-besvarelserne (blå) sig over den nedre del af skalaen og op til 5. EFTER-besvarelserne (orange) lægger sig i toppen (5 og 6).

Jeg oplever, at mine elevers indlevelse i tekster fremmes af teaterøvelser



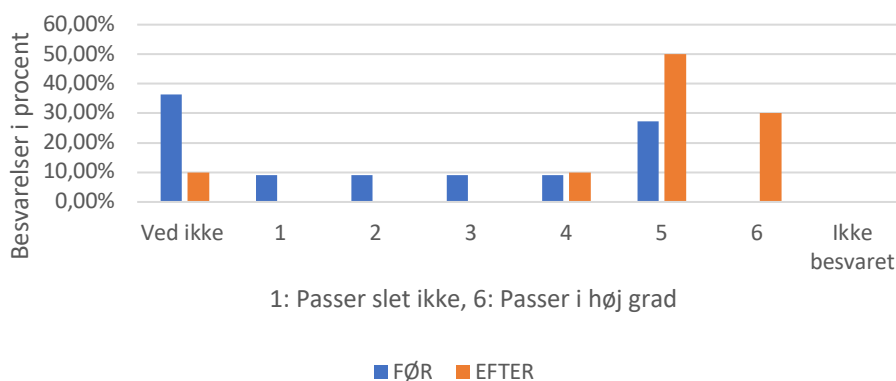
Udsagn 6:
36,36 % svarer "Ved ikke" i FØR-besvarelserne (blå), hvor 90 % svarer "6" i EFTER-besvarelserne (orange).

Jeg oplever, at teaterpædagogik fremmer mine elevers aktive deltagelse i danskundervisningen

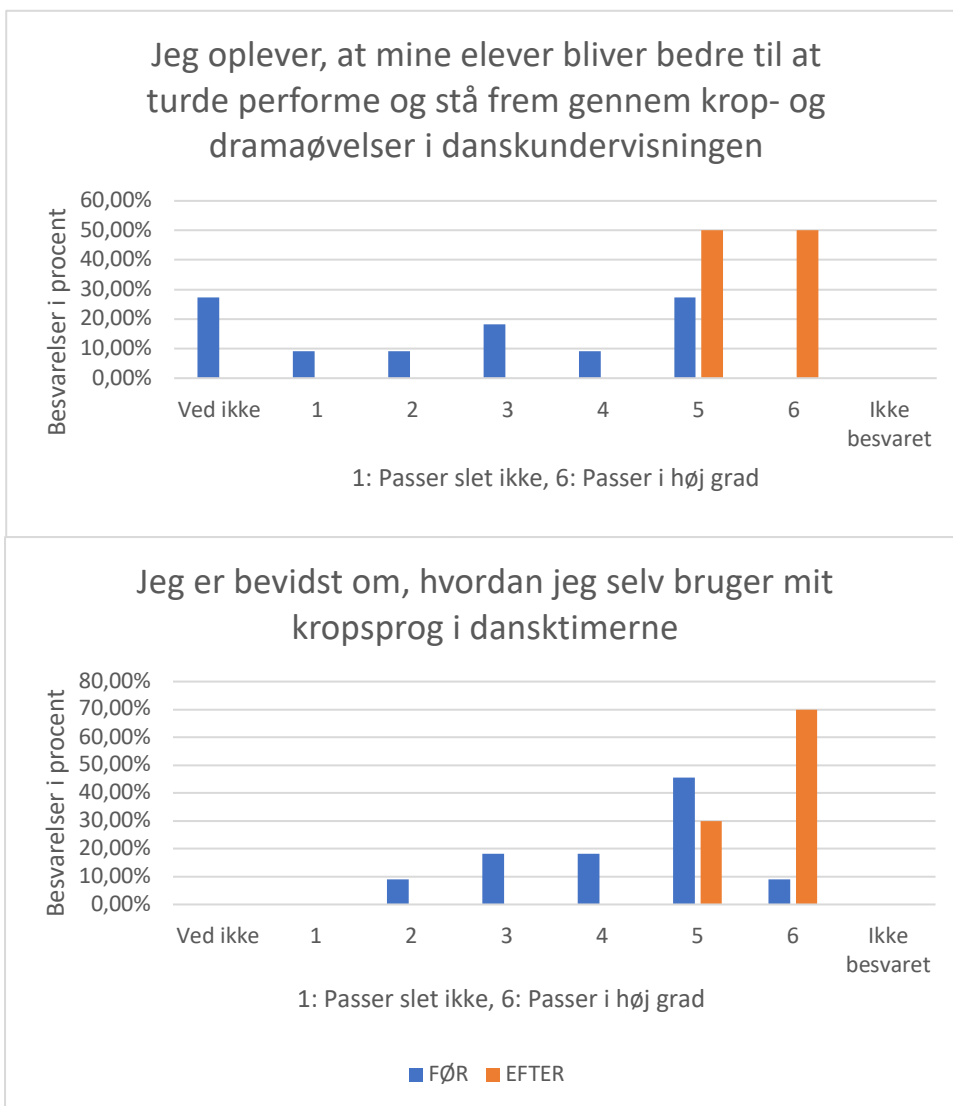


Udsagn 7:
FØR-besvarelserne (blå) lægger sig på "Ved ikke", 1, 3, 4 og 5, hvor alle EFTER-besvarelserne (orange) lægger sig på henholdsvis 5 og 6.

Jeg oplever, at mine elevers gensidige empati, samarbejde og trivsel bliver styrket af krop og drama-øvelser i danskundervisningen



Udsagn 8:
FØR-besvarelserne (blå) spredt sig fra "Ved ikke" til "5", og EFTER-besvarelserne (orange) spredt sig mest i toppen (4 – 5). En enkelt har svaret "Ved ikke" i EFTER-besvarelsen.



Udsagn 9:
FØR-besvarelserne (blå) spreder sig bredt fra "Ved ikke" til "5", hvor alle besvarelser ligger sig på 5 og 6 i EFTER-besvarelserne (orange).

Udsagn 10:
FØR-besvarelserne (blå) strækker sig fra 2 til 6, hvor størstedelen af besvarelserne ligger på 5 (45,45 %). EFTER-besvarelserne (orange) ligger alle på 5 og 6, størstedelen, 70 %, ligger på 6.

Alle kommentarer

FØR

- "Utrolig kompetente teaterpædagoger"
- "Det er vigtigt med dette kompetenceløft!"

Alle kommentarer EFTER

- "Mine elever fra såkaldte ressourcetsvage hjem, har fortalt mig, at de har lokket deres forældre med ind for at du også skulle se Fakiren. De giver udtryk for, at de gerne vil mere i teater, også udenfor skolen."
- "Det kræver mod og tid. Med vilje og over tid lykkes det. Når vi gør det, virker det."
- "Forløbet giver energi, motivation og udvikler - og det smitter i undervisningen!"

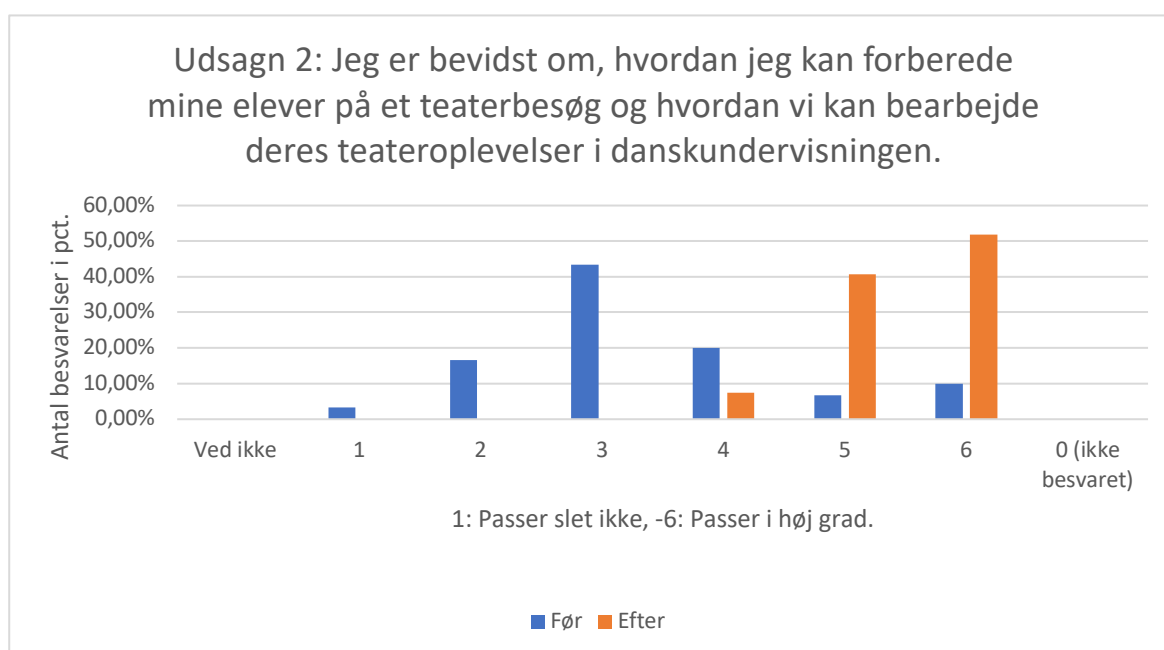
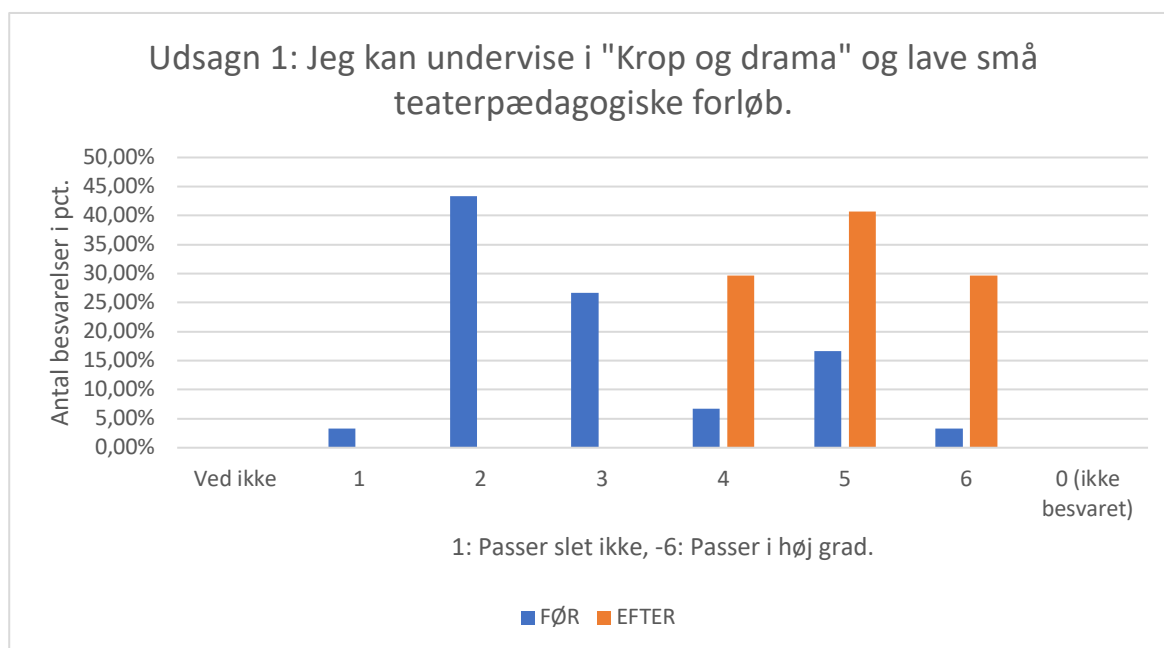
Bilag 3.

Lærere før og efter, Narnia 2017.

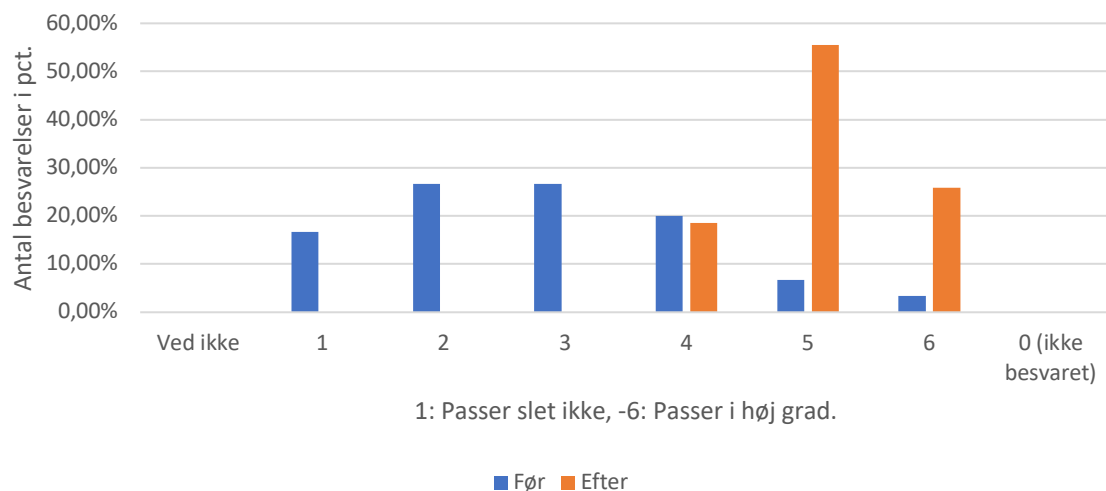
Klassetrin: Indskoling og Melletrin

Antal lærerbesvarelser FØR forløbet: 30

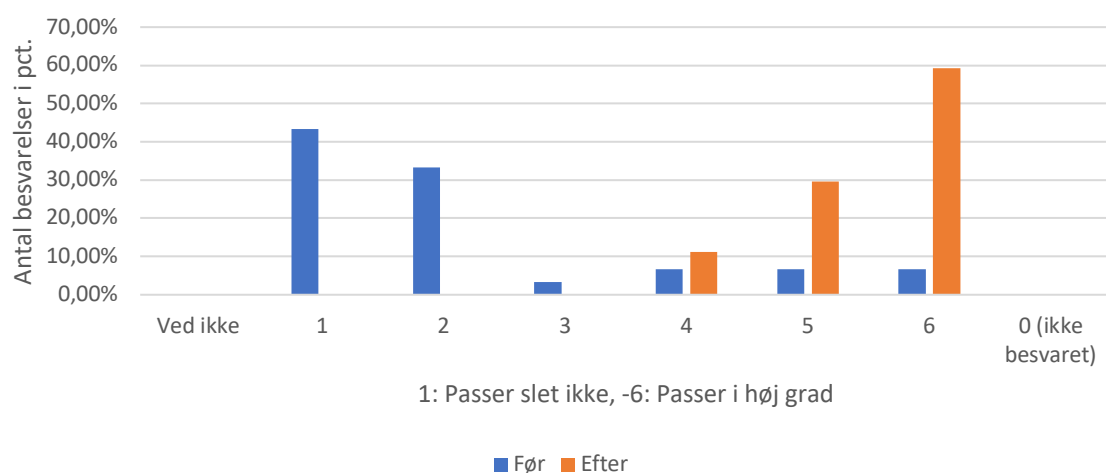
Antal lærerbesvarelser EFTER forløbet: 30



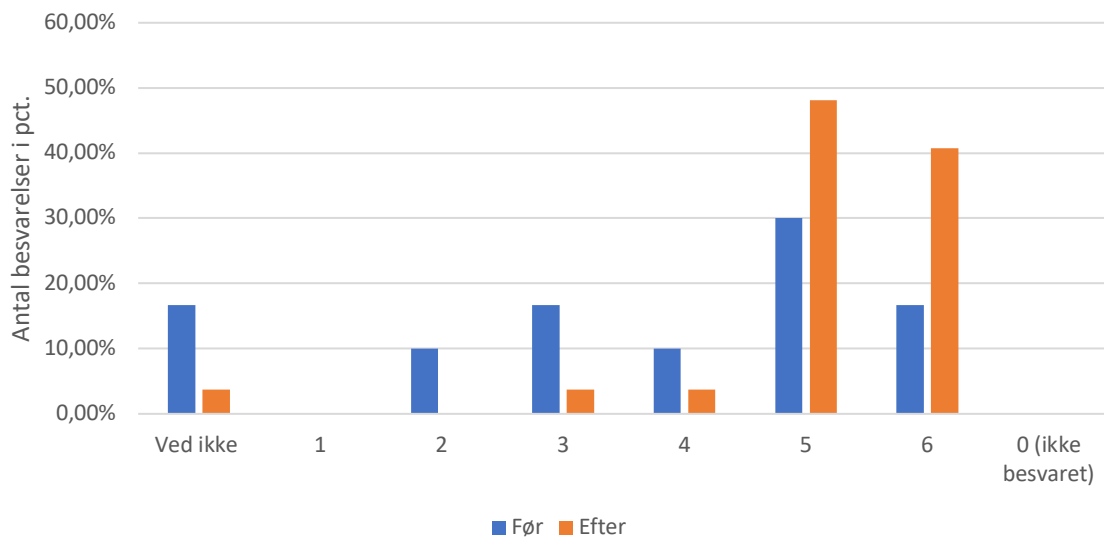
Udsagn 3: Jeg kan undervise MED "Krop og drama" som metode i danskundervisningen (f.eks når vi arbejder med litteratur eller undervisning i mundtlighed).



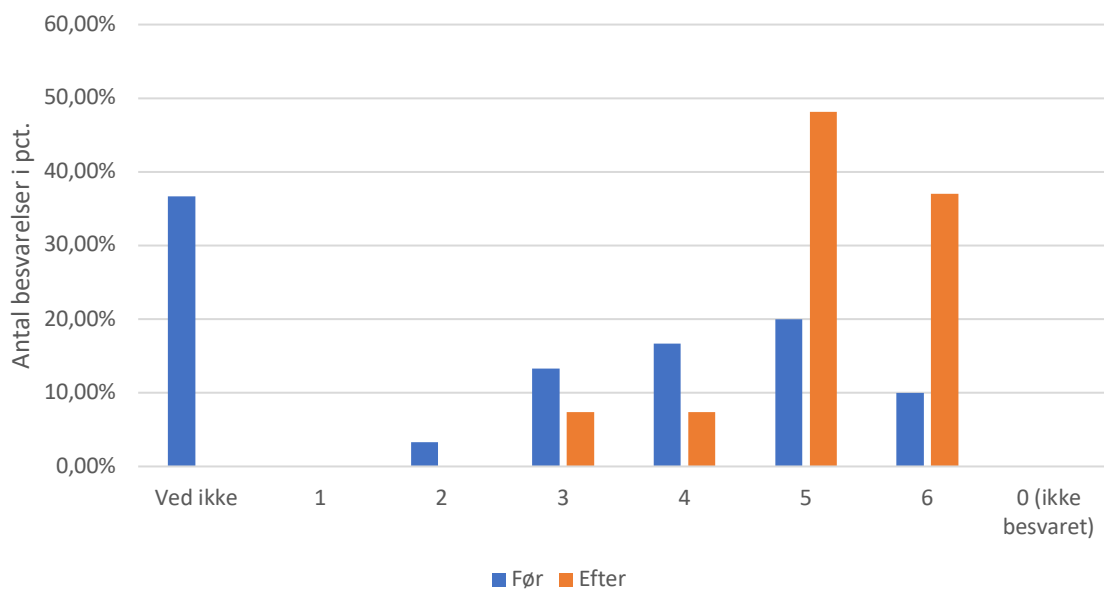
Udsagn 4: Jeg har et repertoire af øvelser, som jeg kan bruge, når jeg skal planlægge færdigheds- og vidensmålet "Krop og drama".



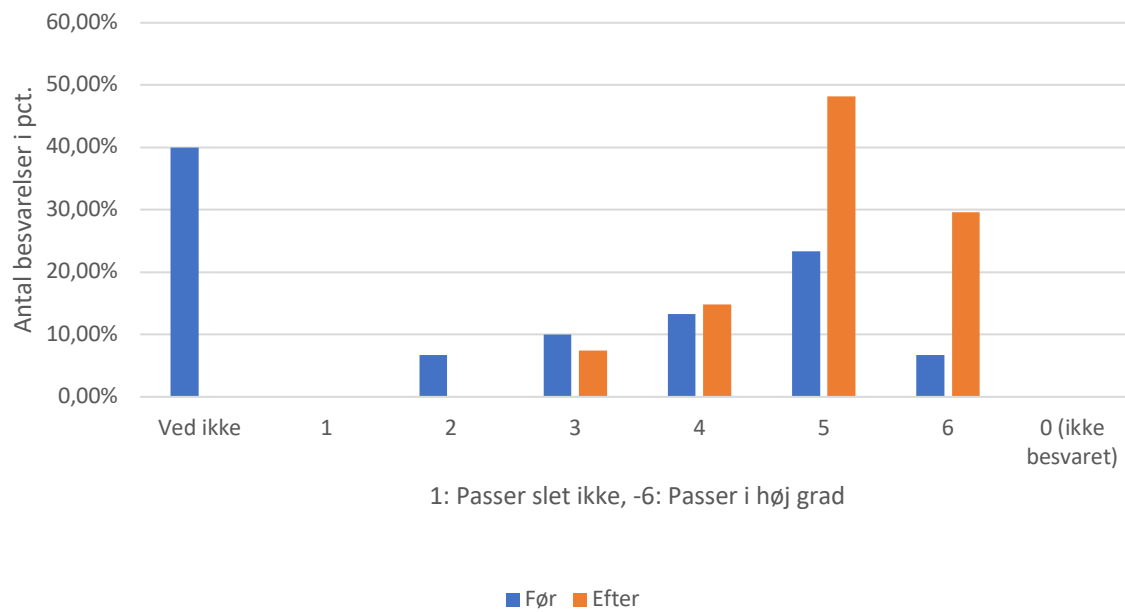
Udsagn 5: Jeg oplever, at mine elever bliver motiveret af krop- og dramaøvelser i danskundervisningen.



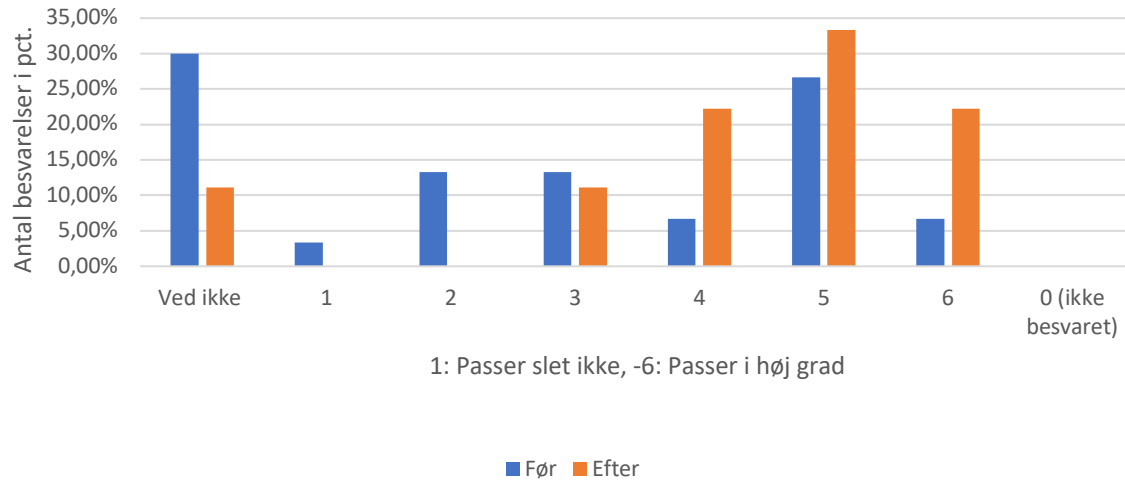
Udsagn 6: Jeg oplever, at mine elevers indlevelse i tekster fremmes af teaterøvelser.



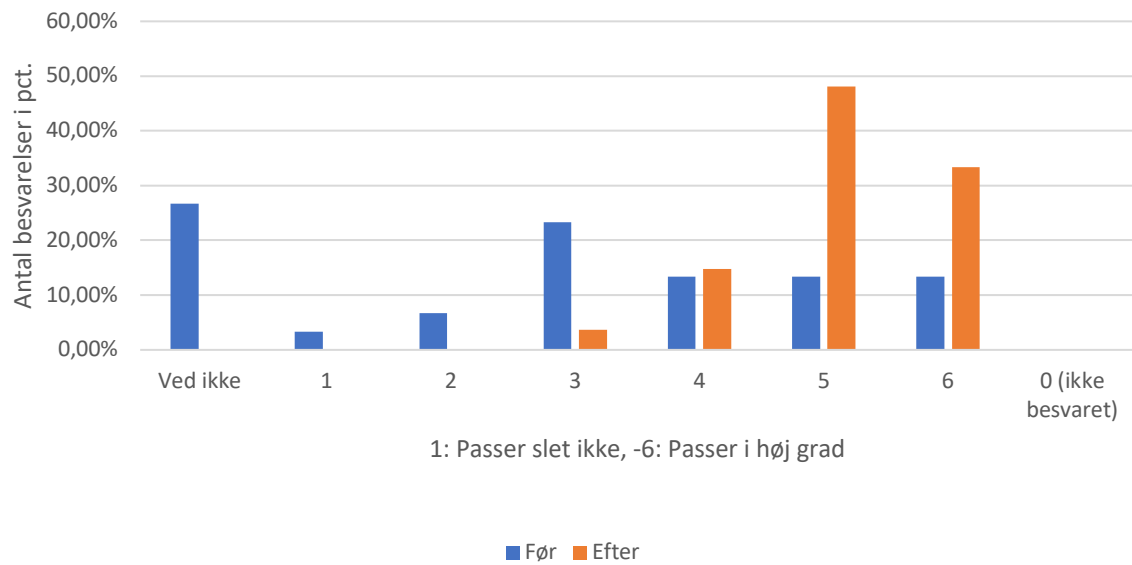
Udsagn 7: Jeg oplever, at teaterpædagogiske øvelser fremmer mine elevers aktive deltagelse i danskundervisningen.



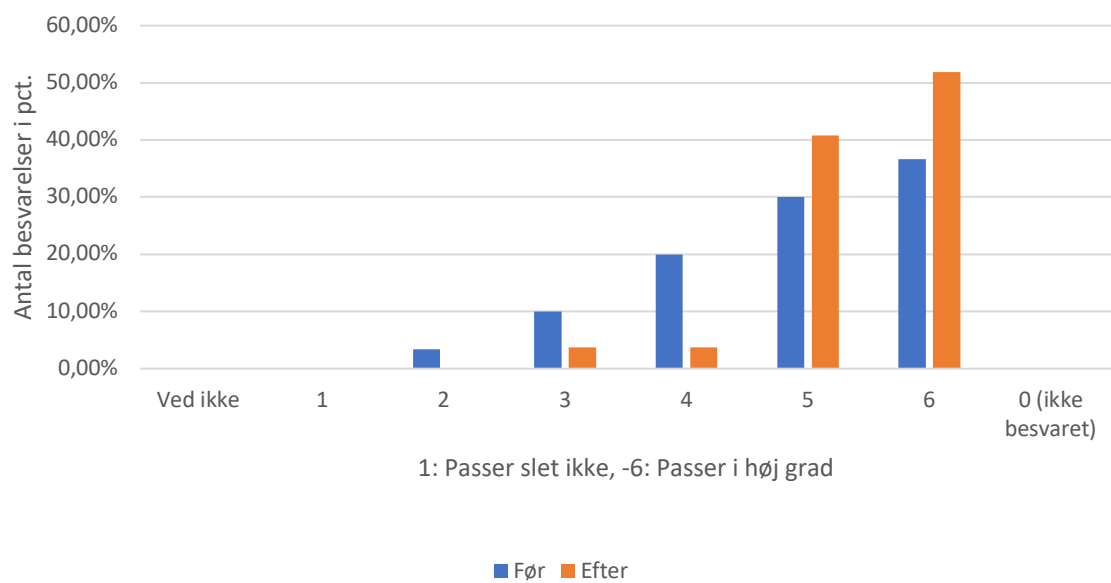
Udsagn 8: Jeg oplever, at mine elevers gensidige empati, samarbejde og trivsel bliver styrket af krop og drama-øvelser i danskundervisningen.



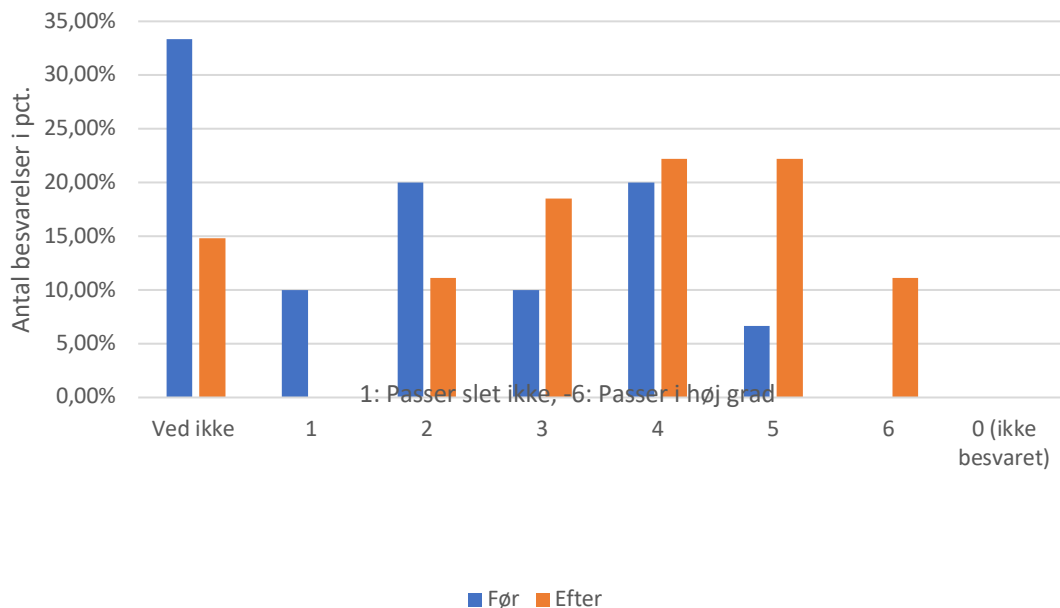
Udsagn 9: Jeg oplever, mine elever bliver bedre til at turde performe og stå frem gennem krop- og dramaøvelser i danskundervisningen.



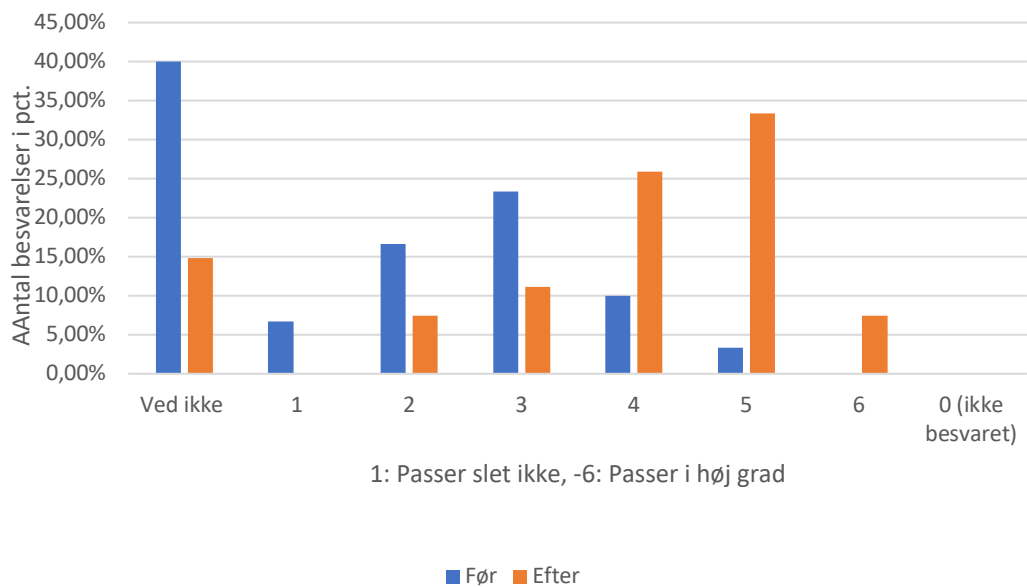
Udsagn 10: Jeg er bevidst om, hvordan jeg selv bruger mit kropssprog i danskundervisningen.



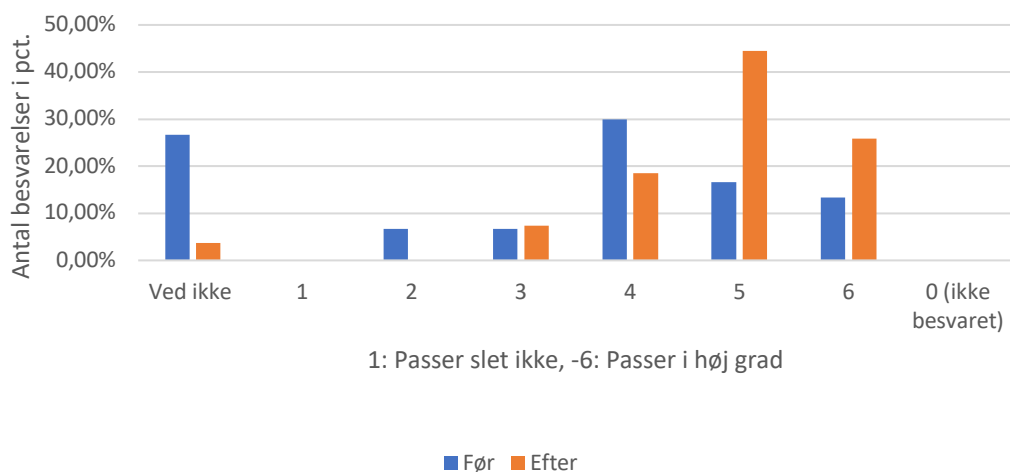
Udsagn 11: Jeg oplever, at mine elevers evne til at styre deres egen arbejdsproces styrkes gennem krop- og dramaøvelser i danskundervisningen.



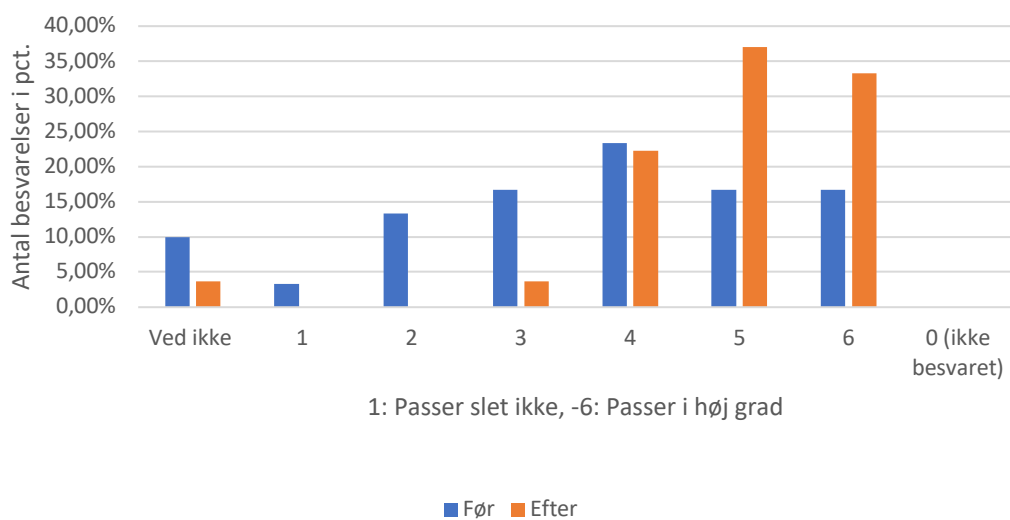
Udsagn 12: Jeg "gør mig umage" når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



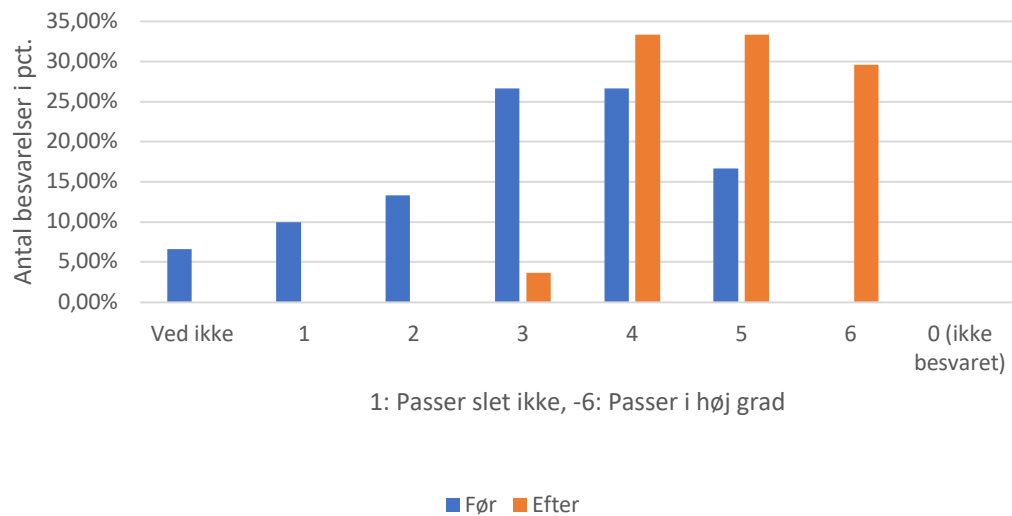
Udsagn 13: Jeg oplever, at elevernes evne til at bruge og forstå deres egne og andres (kammeraternes og/eller fiktive personers) følelsesudtryk vækkes gennem krop og dramaøvelser.



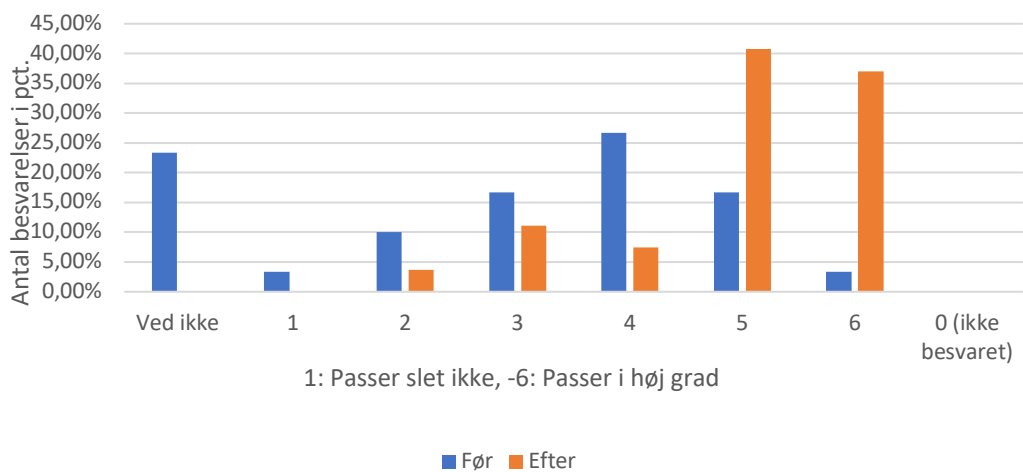
Udsagn 14: Jeg er opmærksom på, hvordan eleverne bruger deres kropssprog, når jeg underviser i mundtlighed.



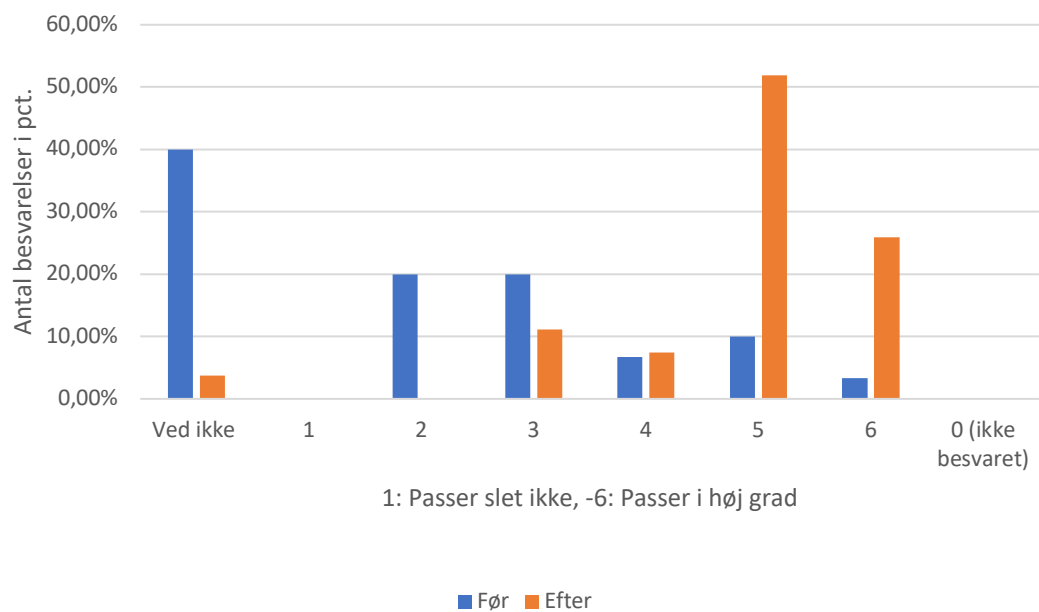
Udsagn 15: Jeg ved, hvordan jeg kan bruge krop- og dramaøvelser til at udvikle elevernes indbyrdes kropssprog.



Udsagn 16: Jeg oplever, at de elever, der normalt er danskfagligt 'svage', kan inkluderes i danskundervisningen gennem brug af krop- og dramaøvelser.



Udsagn 17: Jeg oplever, at eleverne lærer at 'gøre sig umage' gennem krop- og dramaøvelser.



LÆRERENS OPLEVELSE AF EGEN UDVIKLING

UNDERSØGELSESSPØRGSMÅL	ANALYSE AF BESVARELSER FØR OG EFTER
<i>Kan undervise i "krop og drama" og lave små teaterpædagogiske forløb.</i>	Her testede undersøgelsen, hvorvidt læreren føler sig rustet til at integrere teatermetoder i sin undervisning. Både i 2016 og 2017 flytter samtlige efterbesvarelser sig til den øvre del af værdiskalaen.
<i>Er bevidst om hvordan elever kan forberedes på teaterbesøg og hvordan teateroplevelserne kan bearbejdes i dansk.</i>	Det undersøges, hvordan læreren oplever sin mulighed for at inddrage samarbejder med teaterinstitutionen i undervisningen. Efterbesvarelserne er nogenlunde ens for de to år og ligger i den højeste del af skalaen.
<i>Kan undervise med krop og drama som metode i dansk.</i>	Her undersøges lærerens evne til at bruge "krop og drama" som metode, og udfaldet er begge år høj progression, idet samtlige efterbesvarelser flytter sig til den høje ende af skalaen.
<i>Har et repertoire af øvelser, som kan bruges til planlægning af færdigheds- og vidensmålet 'krop og drama.'</i>	Lærerens konkrete metodekendskab undersøges, og man ser igen at 100 pct af efterbesvarelserne er markeret i den øverste del af skalaen.
<i>Er bevidst om eget kropssprog i dansk.</i>	Her graduerer læreren sin oplevelse af udviklingen af eget kropssprog. I 2016 placerer 100 pct og i 2017 95 pct sig i den højeste del af skalaen i efterbesvarelserne.

LÆRERENS OPLEVELSE AF ELEVERNES UDVIKLING

UNDERSØGELSESPØRGSMÅL	ANALYSE AF BESVARELSER FØR OG EFTER
<p>Eleverne motiveres af krop- og dramaøvelser i danskundervisningen.</p>	<p>Der blev her spurgt til lærerens oplevelse af elevernes motivation. Hvor kun 10 pct begge år er i den høje skala (4) i førbesvarelsene, er næsten alle efterbesvarelses flyttet til den høje ende af skalaen med 100 pct i 2016 og 95 pct i 2017.</p>
<p>Elevernes indlevelse i tekster fremmes af teaterøvelser.</p>	<p>Her skulle læreren vurdere, hvordan elevernes evne til indlevelse påvirkes. I forhold til førbesvarelsene, der næsten alle ligger i den lave ende, er efterbesvarelses flyttet til den høje ende af skalaen med 100 pct i 2016 og 95 pct i 2017.</p>
<p>Teaterpædagogik fremmer elevernes aktive deltagelse.</p>	<p>Læreren vurderede elevernes initiativ, deltagelseslyst og –mulighed. I 2017 er der en smule større spredning i efterbesvarelsene end året før men bevægelsen mod den høje ende af skalaen er markant med i alt 100 pct i 2016 og 95 pct i 2017.</p>
<p>Elevernes gensidige empati, samarbejde og trivsel bliver styrket af krop og dramaøvelser i dansk.</p>	<p>Læreren graderede her sin oplevelse af elevernes sociale evne og bidrag til fællesskabet. Begge år ses en forøgelse af værdi mod den høje skala, men her er forandringen ikke så markant som ved de andre spørgsmål. I 2017 graderer en forholdsvis stor del af lærerne deres svar i den høje skala allerede før forløbet med 40 pct, hvilket kan være indikation på, at svarene til en vis grad er forudindtagede og ikke bygger på egne oplevelser og erfaringer med det specifikke forløb. I efterbesvarelsen er der en tilsvarende lav</p>

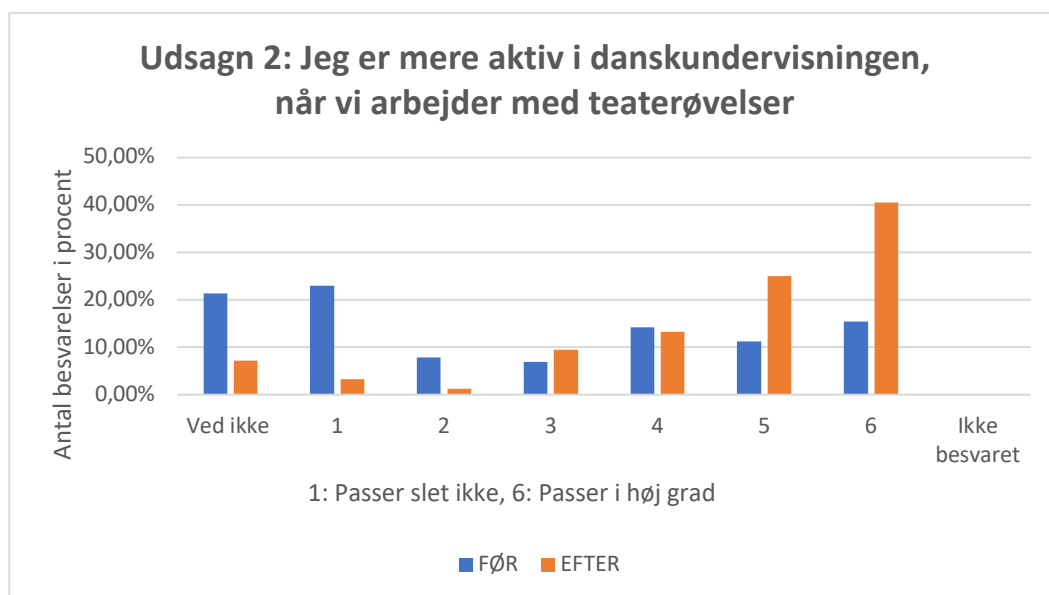
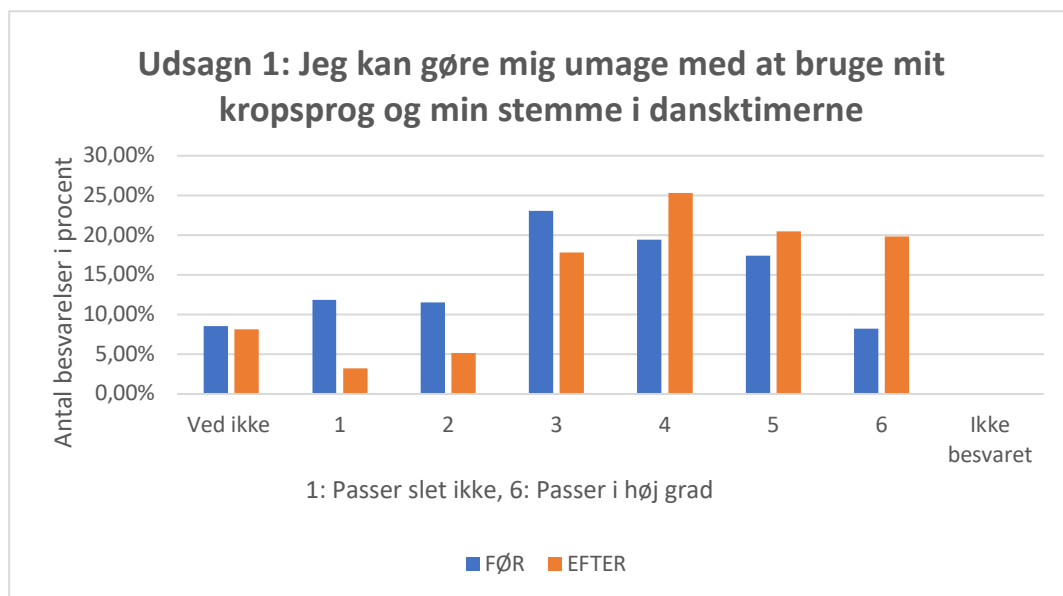
	<p>registrering i højeste del af skalaen med 78 pct i 2017, mens den er på niveau med de andre spørgsmål med hhv. 95 (H.C. Andersen forløbet) og 90 pct (Fakiren fra Bilbao) i 2016. Undersøgelsen giver ikke mulighed for at identificere, hvorfor denne forskel optræder i 2017, men fra lærerinterviews og evalueringer har vi viden om varians i elevgruppen, hvilket meget vel kan være den udslagsgivende faktor.</p>
<p>Eleverne bliver bedre til at turde performe gennem krop og dramaøvelser i dansk.</p>	<p>Her vurderer læreren elevernes lyst og evne til at præsentere stoffet. I 2016 er der en markant bevægelse på 100 pct til højeste del af skalaen hvoraf hhv. 60 pct (HC Andersen) og 50 pct (Fakiren fra Bilbao) er gradueret med 6 point, mens der i 2017 også er markant bevægelse til den høje skaladel på 95 pct men med et lidt lavere score – her er det kun 35 pct, der markerer den allerhøjeste værdi 6.</p>

Bilag 4.

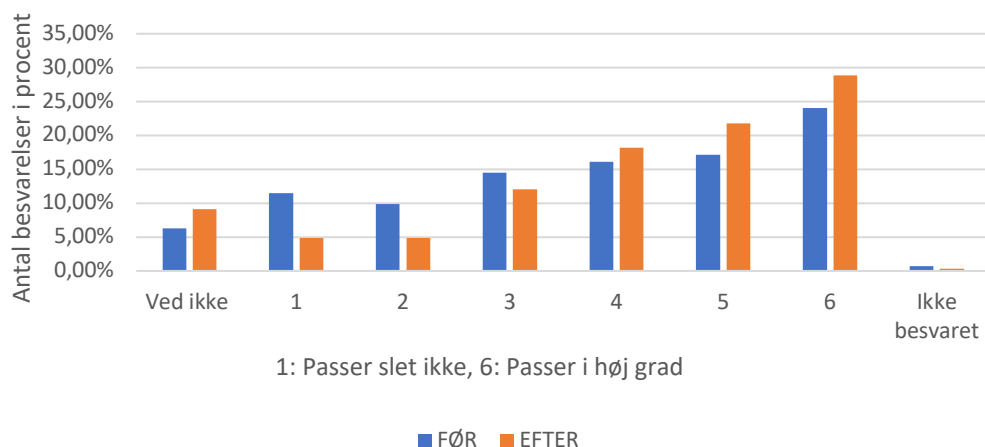
Før og efter undersøgelse, Indskoling

Antal elevbesvarelser FØR forløbet indskoling: 304

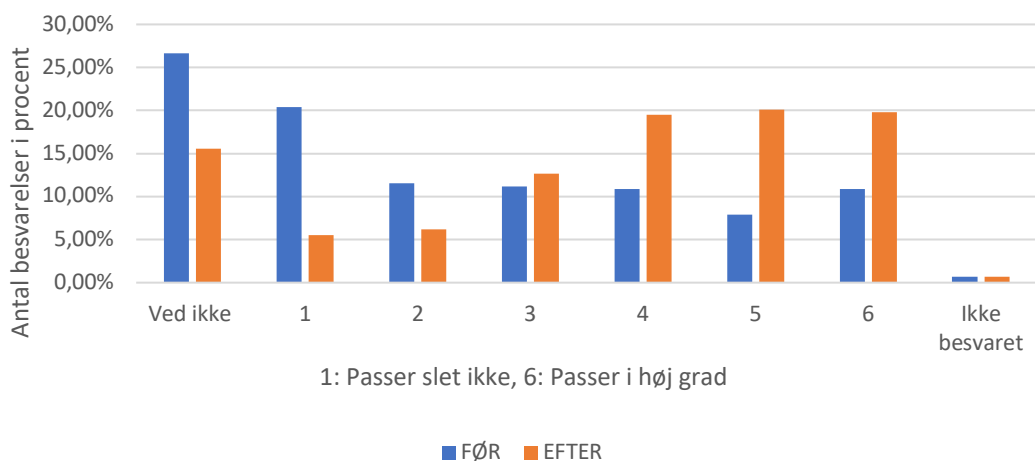
Antal elevbesvarelser EFTER forløbet indskoling: 308



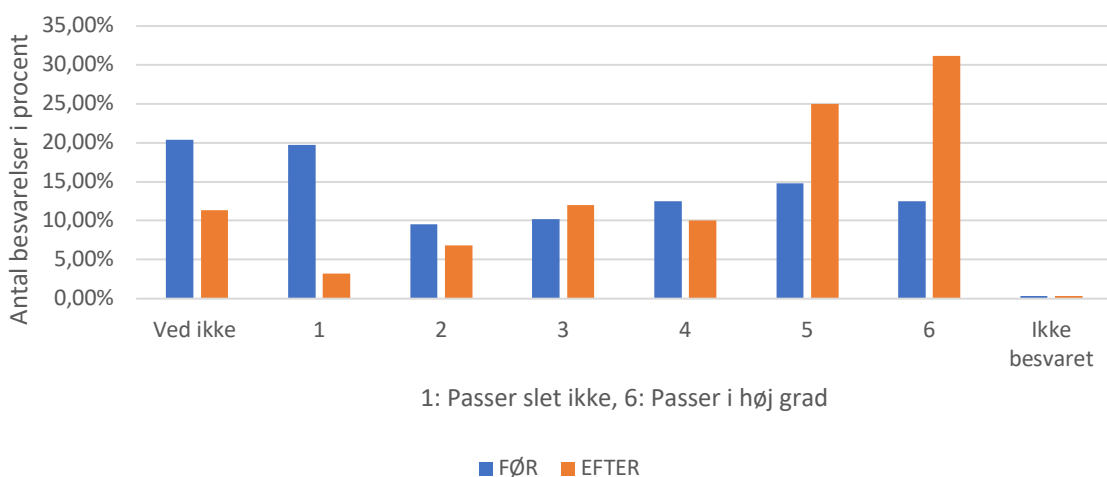
Udsagn 3: Jeg tør bruge min krop og stemme til at udtrykke mig med i dansktimerne.



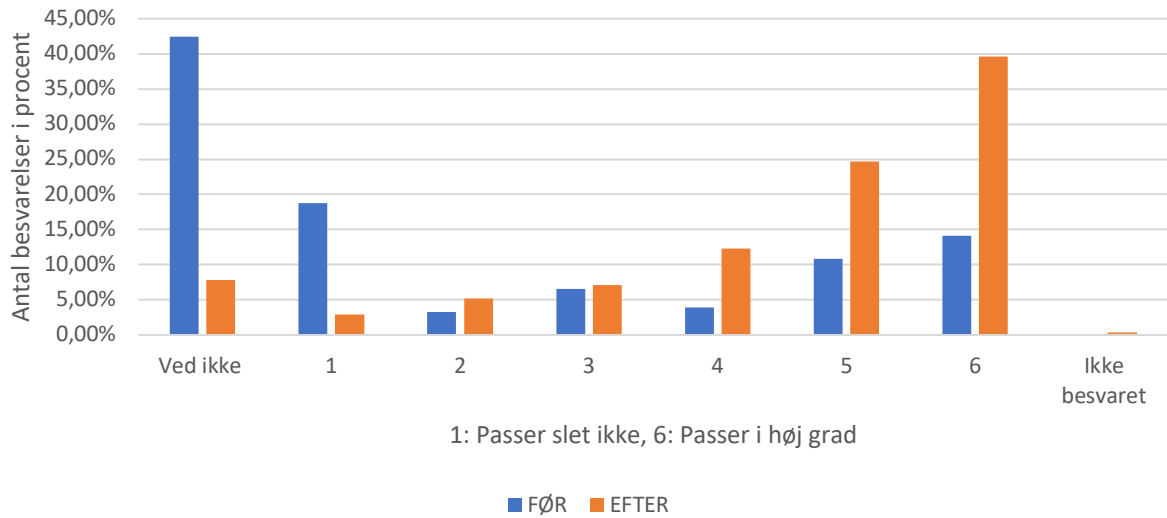
Udsagn 4: Jeg er bevidst om, hvordan jeg bruger mit kropssprog i dansktimerne og kan forklare det til andre



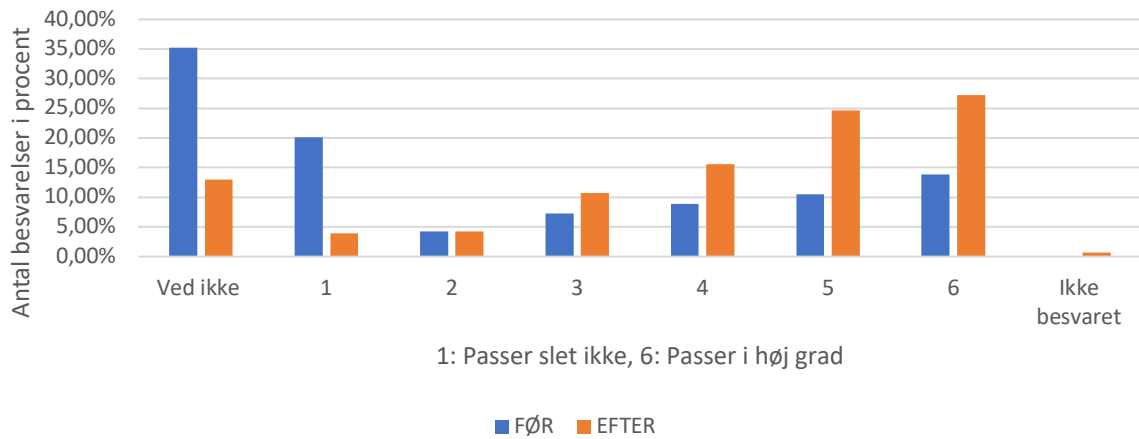
Udsagn 5: Jeg lægger mærke til andres måde at bruge kroppen på i danskundervisningen og kan give dem en god feedback.



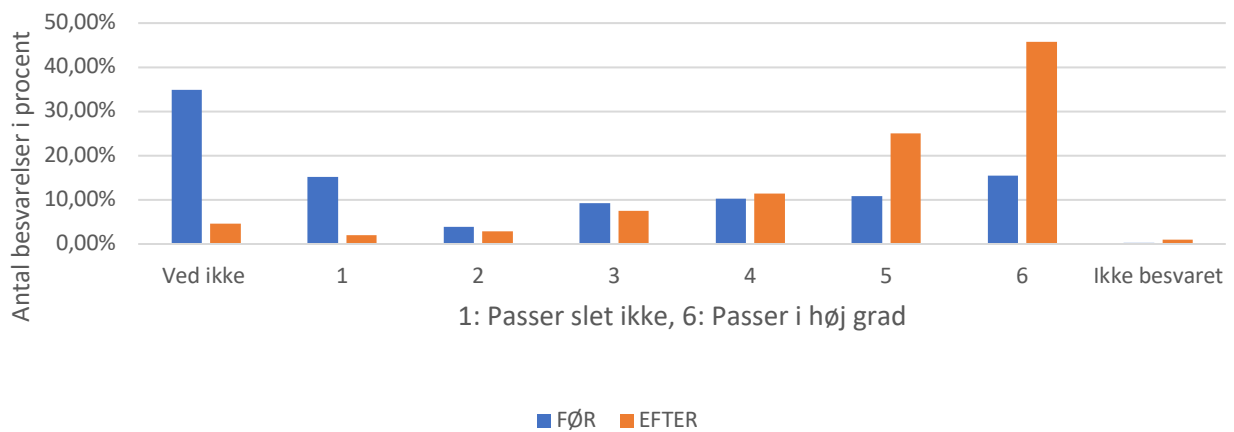
Udsagn 6: Jeg tager ansvar, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i danskundervisningen



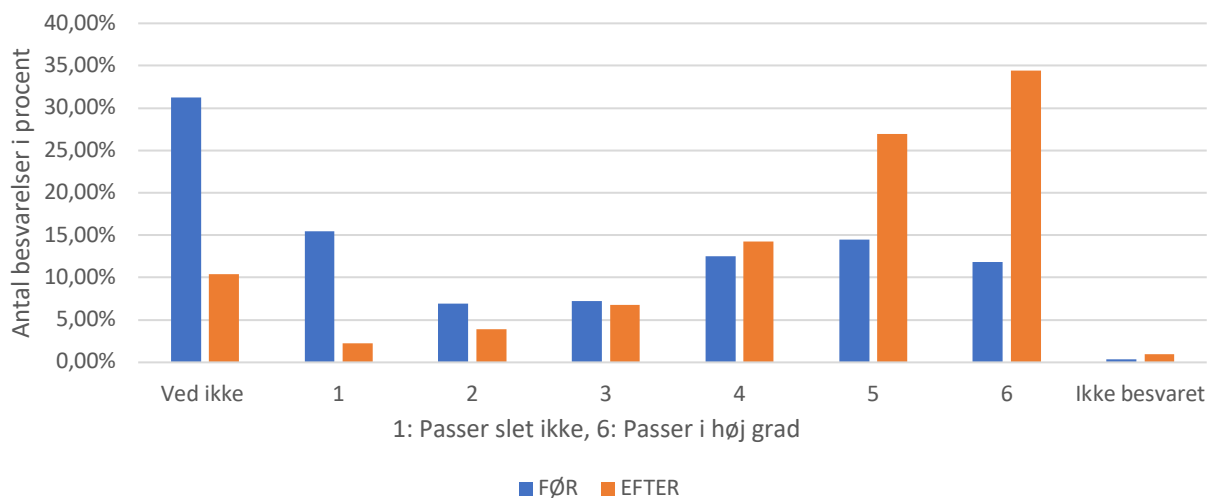
Udsagn 7: Jeg kan se og forstå de andres følelser, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



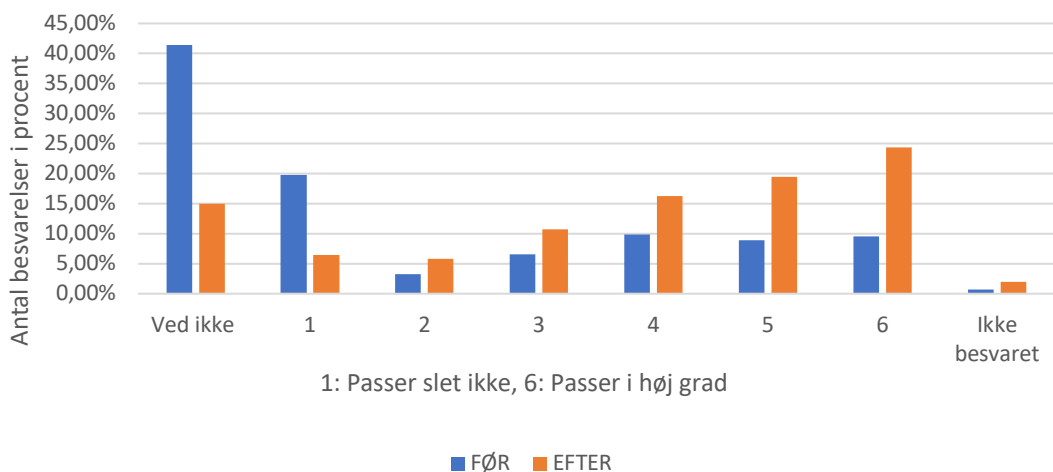
Udsagn 8: Jeg kan altid være med, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



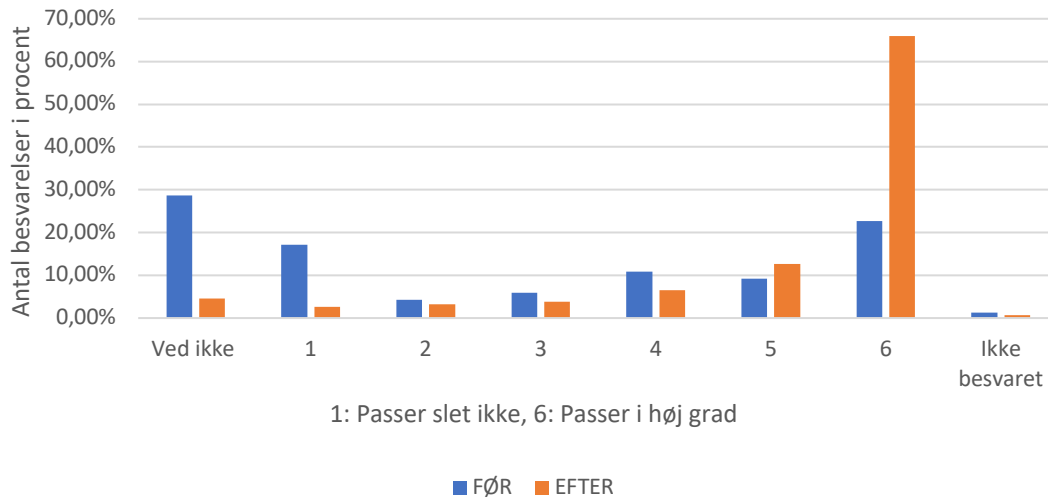
Udsagn 9: Jeg lægger mærke til min lærers og mine klassekammeraters kropsprog, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



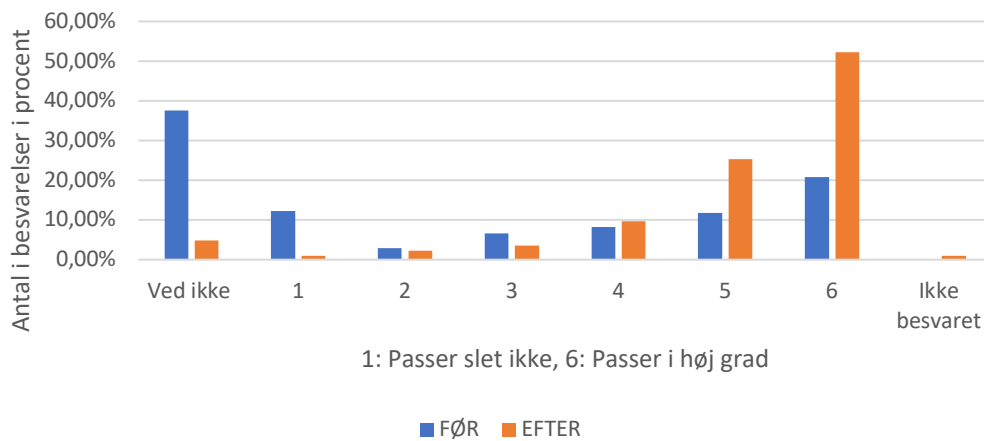
Udsagn 10: Jeg lægger mærke til nye sider hos mine klassekammerater, når vi laver teaterøvelser i dansk



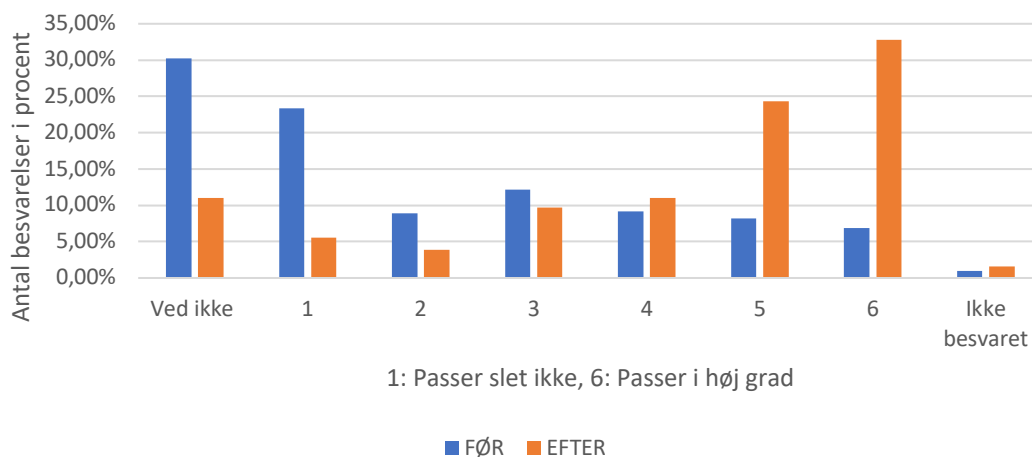
Udsagn 11: Det er sjovt at lære, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



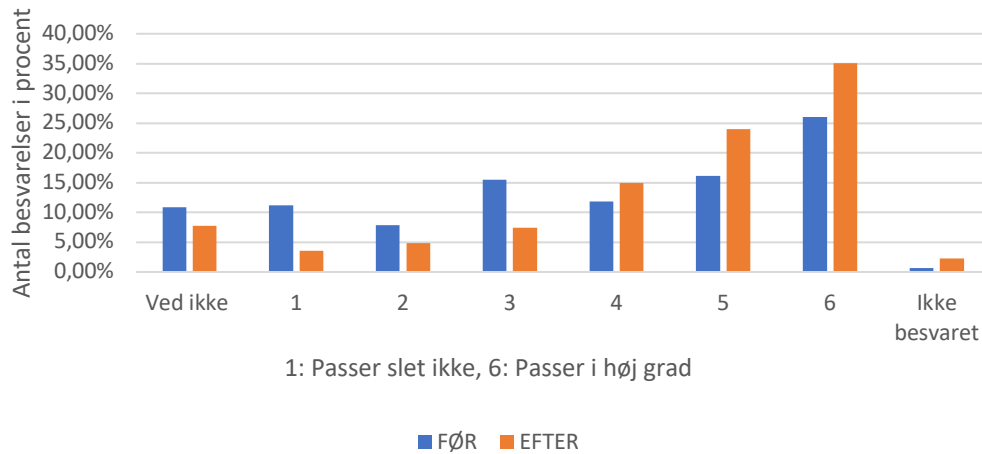
Udsagn 12: Jeg "gør mig umage" når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



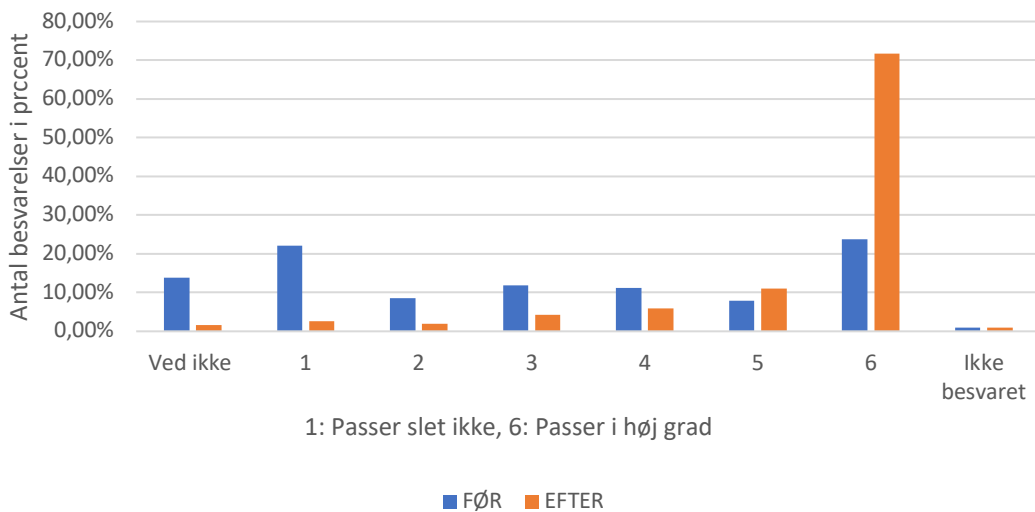
Udsagn 13: Jeg kender til teatrets virkemidler og kan fortælle andre om det.



Udsagn 14: Jeg er god til at leve mig ind i fiktive figurer og steder i en tekst.



Udsagn 15: Jeg kender til Aarhus Teater

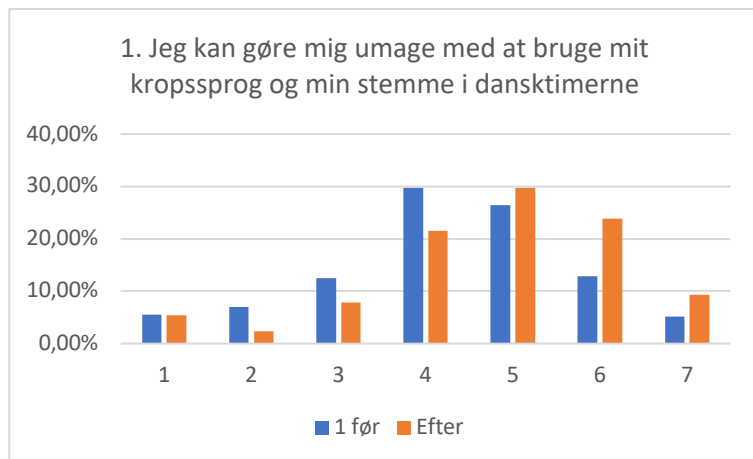


Bilag 5.

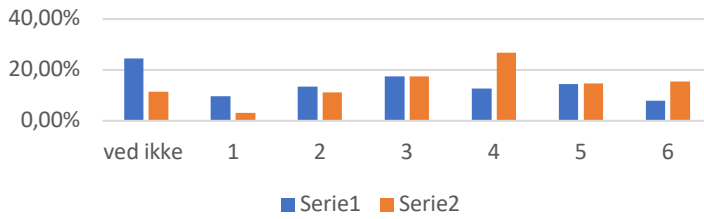
Før og efter undersøgelse, mellemtrin.

Antal elevbesvarelser FØR forløbet mellemtrin: **308**

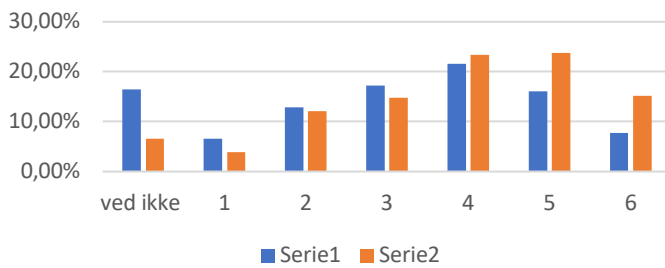
Antal elevbesvarelser EFTER forløbet mellemtrin: **250**



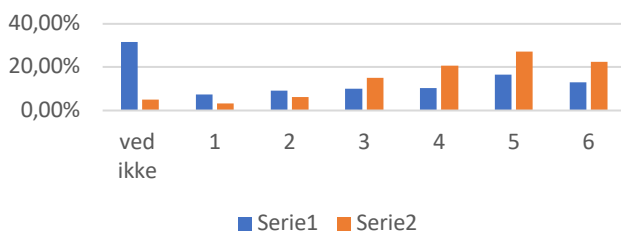
4. Jeg er bevidst om, hvordan jeg bruger mit kropssprog i dansktimerne og kan forklare det til andre



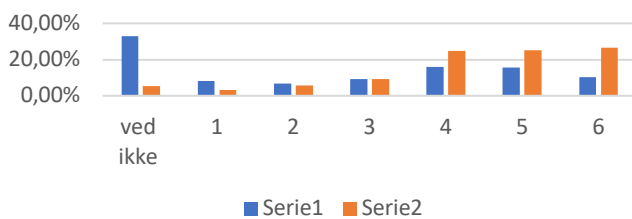
5. Jeg lægger mærke til andres måde at bruge kroppen på i danskundervisningen og kan give dem en god feedback.



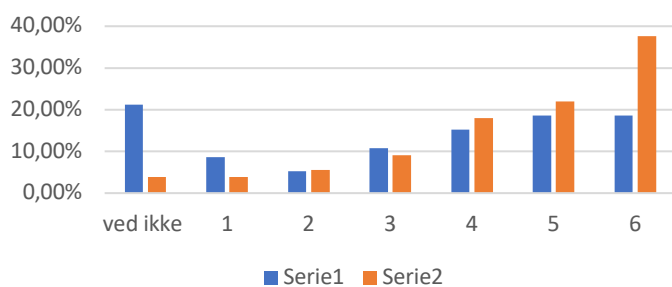
6. Jeg tager ansvar, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i danskundervisningen



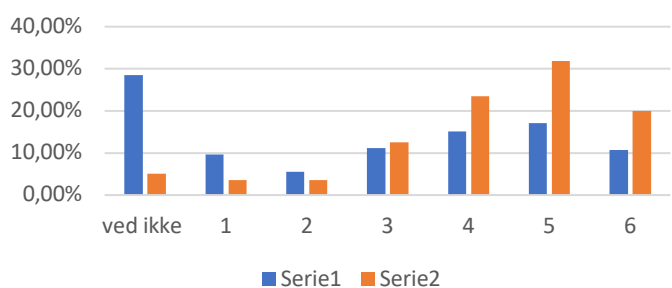
7. Jeg kan se og forstå de andres følelser, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



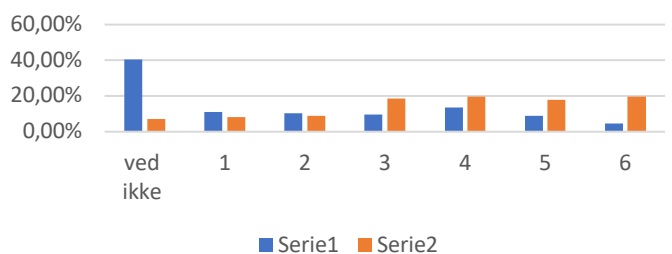
8. Jeg kan altid være med, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



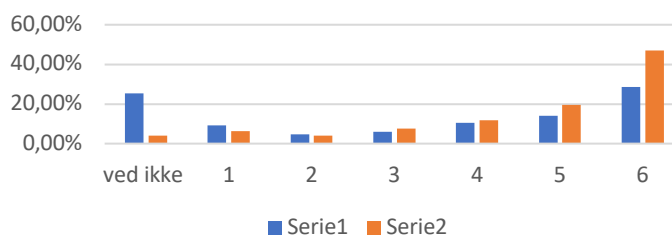
9. Jeg lægger mærke til min lærers og mine klassekammeraters kropssprog, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



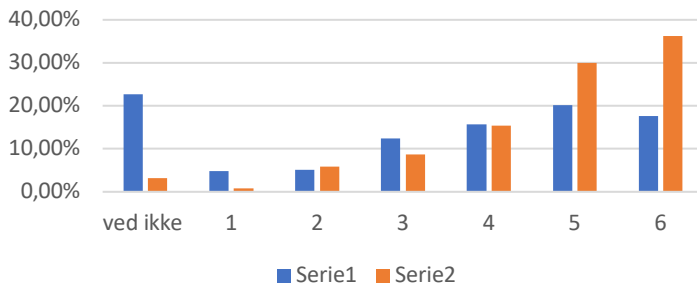
10. Jeg lægger mærke til nye sider hos mine klassekammerater, når vi laver teaterøvelser i dansk



11. Det er sjovt at lære, når vi arbejder med krop og drama øvelser i dansk.



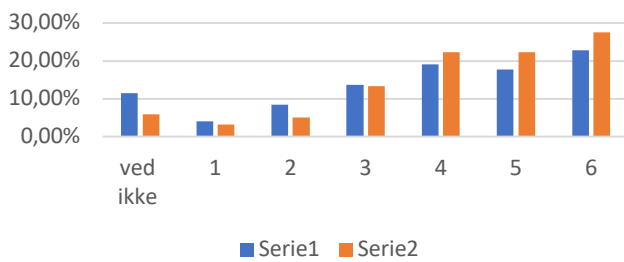
12: Jeg "gør mig umage" når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.



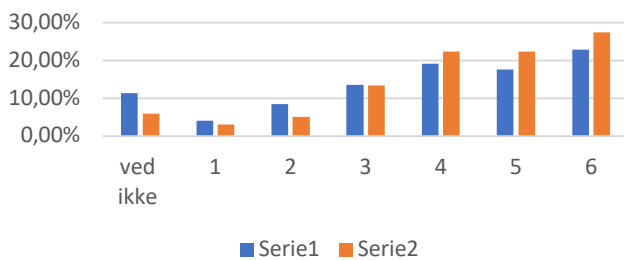
13. Jeg kender til teatrets virkemidler og kan fortælle andre om det.



14. Jeg er god til at leve mig ind i fiktive figurer og steder i en tekst.



14. Jeg er god til at leve mig ind i fiktive figurer og steder i en tekst.



Bilag 6.

Sammenligning af elever før og efter, Narnia 2017.

Klassetrin: Indskoling og mellemtrin

I nærværende rapport har vi reduceret formidlingen af undersøgelsen til det sammenlignende skema herunder, som vi også refererer til i rapporten.

ELEVERNES FØR OG EFTERBESVARELSER, NARNIA 2017	Indskoling	Mellemtrin	Sammenligning af indskoling og mellemtrin
Udsagn 1: Jeg kan gøre mig umage med at bruge mit kropssprog og min stemme i dansktimerne	Efterbesvarelserne ligger generelt højere på skalaen end førbesvarelserne med 4 som højeste score (25,32 pct.). 3, 5 og 6 er næsten lige fordelt med 17,86 pct (3), 20,45 pct (5) og 19,81 pct. (6).	Her samler værdierne sig i midterfeltet med værdien 4, der har fået 29,69 pct. af elevernes markeringer, som den højeste. Udsagn 1 lægger op til, at eleven vurderer sin egen evne til at overføre læring fra forløbet til et generelt danskfagligt niveau, og den effekt, det spørger til, er på et ret højt taksonomisk niveau. Dette er antagelig en medvirkende årsag til at elevbesvarelserne her samler sig på midten og ikke har en markant forskydning mod de højeste værdier, som mange af de andre spørgsmål har.	Tendensen er den samme, svarene topper ved kategori 4.
Udsagn 2: Jeg er mere aktiv i danskundervisningen, når vi arbejder med teaterøvelser	Markant ændring fra før- til efterbesvarelser, der trækker mod den øverste del af skalaen: 25 pct er besvaret med 5 og hele 40,58 pct med 6 - i alt 78,89 pct i den høje ende af skalaen (4, 5 og 6).	Hele 36,53 pct markerer 'ved ikke' i før-besvarelsen, mens det kun er 4,71 pct der svarer 'ved ikke' efter forløbet. Ligeledes ser man en jævn stigning i besvarelsesværdierne fra 3 til 6, og i alt 72,55 af eleverne markerer den øverste del af skalaen, fra 4 til 6 med 6 som højeste værdi, nemlig 30,98 pct.	Diagrammernes kurver ligner hinanden, indskolingens svar ligger dog lidt højere i efterbesvarelserne end mellemtrinnets.
Udsagn 3: Jeg tør bruge min krop og stemme til at udtrykke mig med i dansktimerne.	ikke sket stor ændring. Det er påfaldende, at der er en lille stigning i 'ved ikke' fra 6,25 til 9,09 pct. Ellers en forholdsvis jævn fordeling af før og efter besvarelser og i begge en gradvis stigning mod de	Her ses en let og ikke så markant stigning mellem før og efter besvarelserne. Dette hænger dels sammen med at der allerede ved før-besvarelserne markeres ret høje værdier, og at selve udsagnet, lige som udsagn 1, spørger til en effekt, der ikke kan siges at være direkte afledt af krop-,	Diagrammernes kurver er ret ens. I indskoling er 6 dog højeste score i efterbesvarelserne (28,90 pct), mens det er 5, der scorer højest på mellemtrinnet med 25,59 pct. Der er på den måde større

	højeste værdier på skalaen.	teater- og dramaøvelser i danskundervisningen, og derfor kan det være svært at vurdere, om der er sket ændringer og på hvilket niveau.	udsving mod de højeste værdier i indskolingen.
Udsagn 4: Jeg er bevidst om, hvordan jeg bruger mit kropssprog i dansktimerne og kan forklare det til andre	Der er en påfaldende høj placering af 'ved ikke' både i før og efter besvarelserne, hvilket kan indikere at spørgsmålet er svært at forstå/besvare - men der ses også en markant stigning i efterbesvarelserne, som indikerer en højere grad af bevidsthed om eget kropssprog.	Her ses en ret jævn og kun moderat stigning. Det er bemærkelsesværdigt at hele 11,46 pct svarer 'ved ikke' og ikke er i stand til at vurdere udsagnet efter forløbet, men det hænger nok sammen med, at udsagnet spørger på et meget avanceret taksonomisk niveau, i lighed med udsagn 1 og 3.	'Ved ikke' forbliver påfaldende højt hos både indskoling og mellemtrin. En medvirkende årsag kan være, at udsagnet spørger på et avanceret taksonomisk niveau, i lighed med udsagn 1 og 3. Samtidig er indskolingens efterbesvarelser lidt højere end mellemtrinnets.
Udsagn 5: Jeg lægger mærke til andres måde at bruge kroppen på i danskundervisningen og kan give dem en god feedback.	'Ved ikke' er reduceret i efterbesvarelserne, og hvor 'ved ikke' og 1 har højeste score i førbesvarelserne, sker der en stigning i efterbesvarelserne, hvor 5 og 6 har højeste score.	De højeste værdier i besvarelsen er 4 og 5, og selv om det er et mindretal, er der stadig forholdsvis mange, der efter forløbet vælger de laveste kategorier 1,2 og 3 - i alt er det 30,86 pct. som ligger i den lave ende af skalaen. At bemærke "andres måde at bruge kroppen på" kræver et vist overskud, og samtidig er spørgsmålet formuleret generelt i forhold til danskundervisningen og kan derfor ikke udledes direkte af undervisningen i krop- og drama.	Der sker i begge målinger en forskydning mod højere værdier i efterbesvarelserne. Forskellen på de to målinger er, at efterforløbet generelt har lavere score hos mellemtrinnet end i indskolingen.
Udsagn 6: Jeg tager ansvar, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i danskundervisningen	Her sker en reduktion fra 42,43 pct 'ved ikke' til 7,79 pct, hvilket indikerer at forløbet skaber et skred i elevernes opfattelse. Dette bekræftes også ved at der er hele 39,61 pct som svarer 6 i efterbesvarelserne, og hvis man lægger de tre højeste værdier sammen er der 76,63 pct. som svarer 4,5,6 efter mod 28,95 pct. før.	Den mest markante ændring er et skred fra 31,73 pct. der svarer 'ved ikke' før forløbet og 5,14 pct. efter. Desuden ses en stigning i de tre højeste værdier (4, 5, 6), der tilsammen er på 70,35 pct. Efter forløbet.	Kurverne for de to alderstrin bevæger sig nogenlunde ens med en tydelig stigning efter forløbet. Indskoling scorer dog lidt højere end mellemtrinnet.

<p>Udsagn 7: Jeg kan se og forstå de andres følelser, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.</p>	<p>Igen en indikation for at spørgsmålet ikke er nemt at besvare - 12,99 pct svarer 'ved ikke' efter. Men tyngden ligger i den høje del af skalaen i efterbesvarelserne, hvor 24,68 pct. (mod 10,53 før) Svarer 5 og 27,27 (mod 13,82 før) svarer 6. 67,53 pct af svarene ligger i den høje ende af skalaen (4, 5, 6).</p>	<p>Den markante ændring her er, at 'ved ikke' reduceres fra 28,52 pct før til 5,10 efter, og samtidig stiger efterbesvarelserne til 37,65 pct i kategori 6. Tilsammen er kategori 4, 5 og 6 på 77,65 pct i efterbesvarelserne.</p>	<p>Udsagnet er tilsyneladende lidt sværere at besvare for indskoling end for mellemtrin. Man ser det i indskolingens relativt høje score ved kategorien 'ved ikke' og også ved, at mellemtrinnet markerer højere værdier i efterbesvarelserne end indskolingens gør.</p>
<p>Udsagn 8: Jeg kan altid være med, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.</p>	<p>Her er der en ganske tydelig øgning af besvarelser med de høje point 4, 5 og 6, som tilsammen er 82,14 pct. 'Ved ikke' er ligeledes reduceret tydeligt fra knap 35 til kun 4,55 pct.</p>	<p>Den markante ændring her er, at 'ved ikke' reduceres i fra 28,52 pct før til 5,10 efter, og samtidig stiger efterbesvarelserne til 37,65 pct i kategori 6. Tilsammen er kategori 4, 5 og 6 på 77,65 pct i efterbesvarelserne.</p>	<p>Her bevæger kurverne for de to alderstrin sig nogenlunde ens, og begge har et højere score i efterbesvarelserne. Indskoling ligger dog lidt højere i efterbesvarelserne end mellemtrinnet.</p>
<p>Udsagn 9: Jeg lægger mærke til min lærers og mine klassekammeraters kropssprog, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.</p>	<p>Der er en reduktion i 'ved ikke' besvarelserne, men der er dog stadig godt 10 pct. Som ikke kan besvare spørgsmålet. Derimod en stigning indenfor 5 og 6, og hvor der i førbesvarelserne er 11,84 pct, der i høj grad mener at bemærke lærer og kammeraters kropssprog i dansk, er der i efterbesvarelserne 34,42 pct. som markerer 'i høj grad' med gradueringsværdien 6. Tilsammen er 4, 5, 6 markeret af 75,66 pct.</p>	<p>Her reduceres 'ved ikke' fra 28,52 pct før til 5,10 efter. Der sker en stigning i den høje del af skalaen, og 4, 5 og 6 er tilsammen 75,29 pct i efterbesvarelserne.</p>	<p>Kurverne ligner hinanden med en tydelig øgning i høje værdier i efterbesvarelserne – der er dog flere i indskoling, der fortsat markerer 'ved ikke' i efterbesvarelserne, så for de yngste er udsagnet muligvis vanskeligere at vurdere end for mellemtrinnet.</p>
<p>Udsagn 10: Jeg lægger mærke til nye sider hos mine klassekammerater, når vi laver teaterøvelser i dansk</p>	<p>Bemærkelsesværdigt at udsagnet besvares 'ved ikke' af hele 14,94 pct. Der markeres en øgning i besvarelserne i 4,5, 6, som tilsammen markeres af 60,06 pct. af eleverne.</p>	<p>Efterbesvarelserne fordeler sig ret jævnt, og der er en moderat stigning i kategori 4, 5 og 6 til 57,26 pct. Dette modsvarer af, at 'ved ikke' er reduceret fra en meget stor tilkendegivelse på hele 40,51 pct i førbesvarelserne til 7,06 pct efter.</p>	<p>Kurverne bevæger sig ret ens med en moderat stigning i efterbesvarelserne. Den mest markante forskel er, at indskoling stadig har 14,94 pct, der markerer 'ved ikke' i</p>

			efterbesvarelserne, hvilket igen kan tyde på, at udsagnet er sværere at vurdere for de yngste elever end for de lidt ældre.
Udsagn 11: Det er sjovt at lære, når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.	Her har vi en af de største og mest markante ændringer, som går fra en nogenlunde jævn fordeling i førbesvarelserne til en stigning på 43,21 pct. ved den højeste værdi (6) på skalaen, der i alt er på 65,91 pct.	Høje værdier både før og efter, men alligevel med markant stigning til passer i høj grad (6) på 18,28 pct, som i efterbesvarelserne er tilkendegivet af 46,85 pct. af eleverne. 'Ved ikke' er reduceret fra 25,27 pct til 3,94 pct.,	Både indskoling og mellemtrin har stor stigning i efterbesvarelserne, men indskolingens kurve i efterbesvarelserne udgør en mere ubetinget markering – dette er indskolingens næsthøjeste score i undersøgelsen.
Udsagn 12: Jeg "gør mig umage" når vi arbejder med krop- og dramaøvelser i dansk.	Også her er det markant, at besvarelser med værdien 6 øges med 31,55 pct til hele 52,27 pct i efterbesvarelserne. Der sker en lige så markant reduktion i 'ved ikke' besvarelserne, som falder fra 37,50 pct. Før til 4,87 efter, hvilket indikerer, at mange af de elever, som har haft svært ved at bedømme spørgsmålet før, efter forløbet har fået en forståelse for, hvad det egentlig vil sige at "gøre sig umage" gennem krop- og dramaøvelser. Alt i alt har 87,33 pct. af eleverne markeret at de "gør sig umage" indenfor den øverste del af skalaen (4, 5 og 6)	Også her viser besvarelserne relativt høje værdier både før og efter. 4 er 15,75 pct før og næsten det samme efter, 5 er 20,15 før og 29,92 efter, 6 er 17,58 før og 36,22 efter. 'Ved ikke' er faldet fra 22,71 til 3,15 pct. Alt i alt har 81,49 pct. af eleverne markeret at de "gør sig umage" indenfor den øverste del af skalaen (4, 5 og 6), hvilket indikerer, at et flertal oplever sig selv som seriøse deltagere i undervisningsformen.	Både indskoling og mellemtrin har signifikant højt score i efterbesvarelserne, hvilket indikerer, at et flertal i både indskoling og på mellemtrin oplever sig selv som seriøse deltagere når der undervises i og med 'krop og drama'.
Udsagn 13: Jeg kender til teaterets virkemidler og kan fortælle andre om det.	Selv om spørgsmålet er ret konkret, er der stadig 11,04 pct som besvarer det med 'ved ikke' efter forløbet. Der er altså stadig godt 10 pct af eleverne, som ikke føler sig helt sikre i	Stort fald i 'ved ikke' fra 24,26 til 5,10 pct., og 5 og 6 viser en tydelig stigning. Tilsammen har 69,8 pct. af eleverne markeret ud for de tre højeste værdier (4,5 og 6).	Kurverne ligner hinanden, men indskoling har mere spids kurve mod de højeste værdier end mellemtrinnet, der fordeler sig mere jævnt på den høje skala i

	kendskabet til teatrets virkemidler. Samtidig viser søjlerne en generel stigning mod kategori 5 og 6. I alt er 4, 5 og 6 på 68,18 pct. Og der ses et markant fald i besvarelsene i kategori 1 (passer slet ikke), der er reduceret fra 23,36 til 5,52 pct.		efterbesvarelsene. Indskolingens udsving er større, og over 10 pct 'ved ikke' efter forløbet er relativt mange, hvilket kan tyde på, at udsagnet er sværere at vurdere for de yngste elever end for de ældre.
Udsagn 14: Jeg er god til at leve mig ind i fiktive figurer og steder i en tekst.	Her ses en nogenlunde jævn fordeling af forbesvarelsene. Svarene flytter sig dog tydeligt til den høje del af skalaen, hvor 25,99 pct. markerer værdien 6 i forbesvarelsene mens 35,06 markerer 6 efter. Her har eleverne altså allerede markeret ret høje værdier, og stigningen er mindre markant.	Her er forskellen på før og efterbesvarelsene ikke så markant, antagelig fordi spørgsmålet ikke direkte omhandler eller spørger til effekten af krop- og dramaundervisningsforløbet, og før-besvarelsene er derfor relativt høje. Alligevel er der en lille stigning indenfor de tre højeste værdier (4, 5, 6).	Kurverne ligner hinanden og viser hos både indskoling og mellemtrin ret høje markeringer i forbesvarelsene, og dermed mindre markante stigninger i efterbesvarelsene.
Udsagn 15: Jeg kender til Aarhus Teater	Her ligger langt de fleste besvarelser på 5 og 6 efter forløbet og besøgene på teatret, og når man lægger 5 og 6 sammen, er der sket en øgning fra 31,57 pct før til 82,79 pct. Efter.	Efter forløbet graduerer hele 86,17 pct. af eleverne deres kendskab til teatret som hhv. 5 og 6.	Sammenlignet med indskoling, har flere elever på mellemtrinnet allerede et godt kendskab til Aarhus Teater , hvor 42,44 pct. af mellemtrinseleverne har markeret kategorien 6 før forløbet, mens 6 til sammenligning er markeret af 23,68 pct i indskoling.

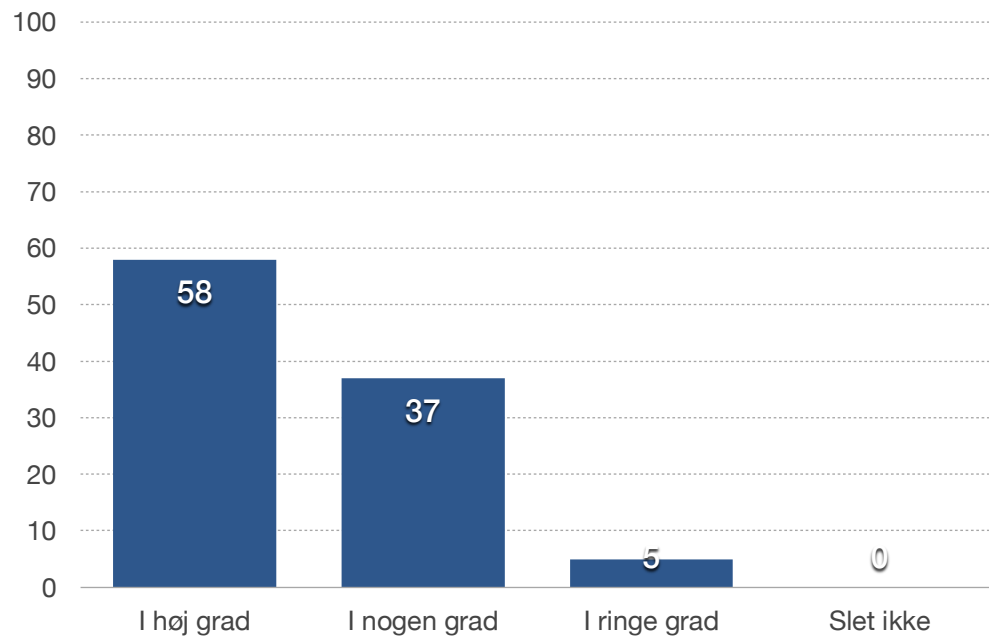
Bilag 7.

Spørgeskemaundersøgelser 2015 og 2016.

Der er indhentet spørgeskemabesvarelser fra lærere og elevers arbejdet med *Snedronningen, Lars Ole 5. C* og *Sunny Side*, efterår 2015 og forår 2016. **Undersøgelsen er således foretaget før de relevante ændringer af strukturen i år 2.**

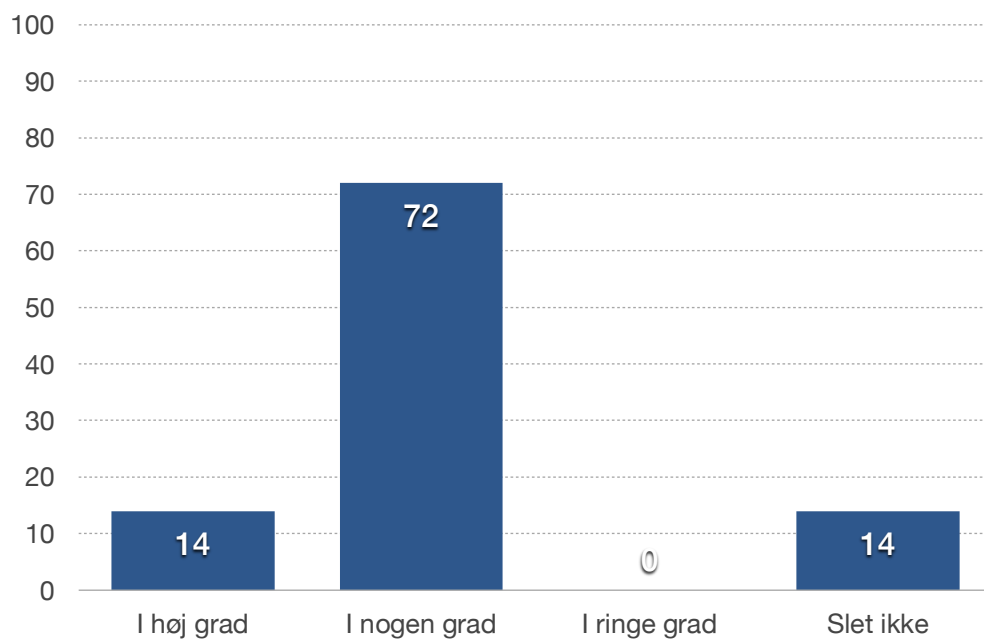
Spørgeskemaerne har fokus på elevers og læreres *oplevelse* af egen læring og arbejder på den måde i det kvalitative felt. Spørgeskemaerne tester en række påstande som kan give indikationer på 1) læreres og elevers *holdning* til EBTL. Respondenterne svarer graderet på spørgsmål a la "jeg kunne godt lide når..." eller "det var spændende at...". Og 2) indikatorer på *adfærd*, hvor respondenterne angiver i hvilken grad projektet har ændret deres syn på egen praksis a la "Jeg oplevede at øvelserne gjorde mig mere..." eller "jeg følte mig...". På de næste sider præsenteres et lille udvalg af skemaer, som er refereret i rapporten. Elevbesvarelserne er kun brugt til internt brug, som evaluering af projektet, så de optræder ikke her.

Lærerens oplevelse af kompetenceløftet



Oplever du at projektet har givet dig kendskab til metoder, du ikke kendte til?

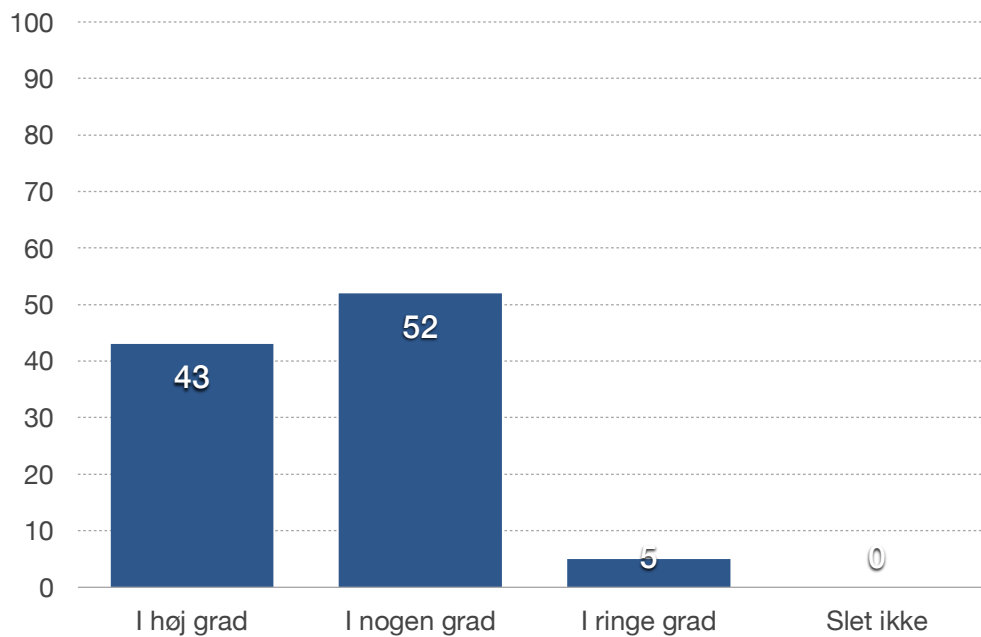
Svarene bekræfter effekten af kompetenceløftet for lærernes vedkommende. Nogle af lærerne har allerede kendskab til krop og drama metoder, hvilket kan være en medvirkende faktor ved besvarelsen 'i nogen grad.'



Har du tidligere brugt teater- og dramapædagogik i din undervisning?

Lærerens teatervaner

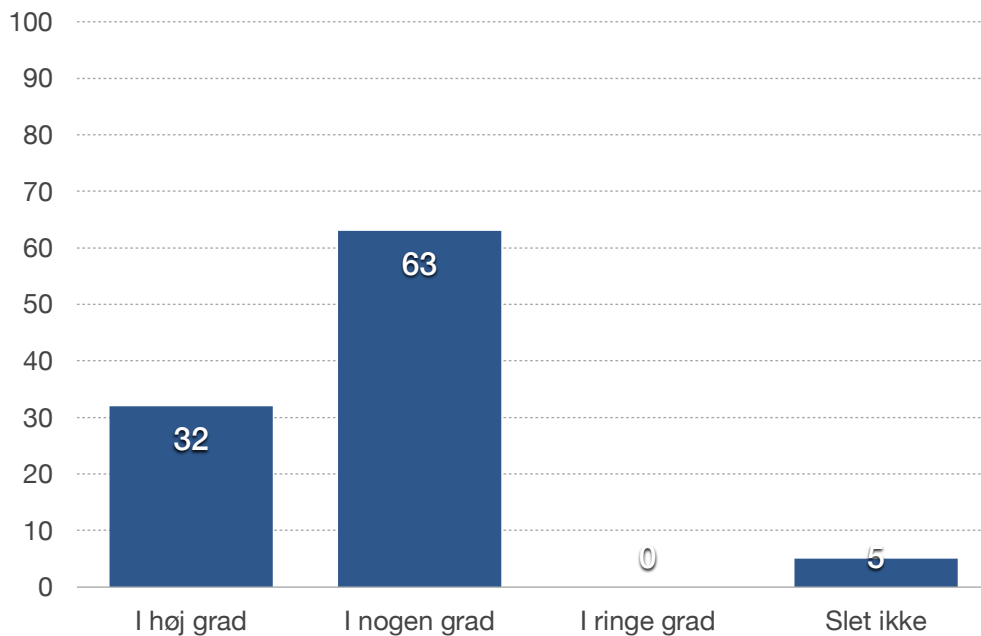
Lærerne får viden om, hvordan kunstinstitutionen kan bruges som læringsrum. Vi undersøger her om projektet i øvrigt har en effekt på lærerens lyst til at bruge teaterinstitutionen mere.



Har projektet fået dig til at overveje at gå mere i teatret?

Vi har ikke kendskab til lærernes teatervaner før projektet, men besvarelsen peger på at der generelt er sket en udvikling i lærernes forhold og forbindelse til teatret.

Lærernes forventninger til fremtiden



I hvilket omfang forventer du, du vil bruge teaterpædagogik i din undervisning i fremtiden?

Besvarelsen viser at en majoritet i større eller mindre grad forventer at bruge teaterpædagogik i danskundervisningen. Man kan dog læse et vist forbehold ud af besvarelsen (62 % svarer 'i nogen grad'), og en enkelt forventer slet ikke at fortsætte arbejdet fra EBTL.

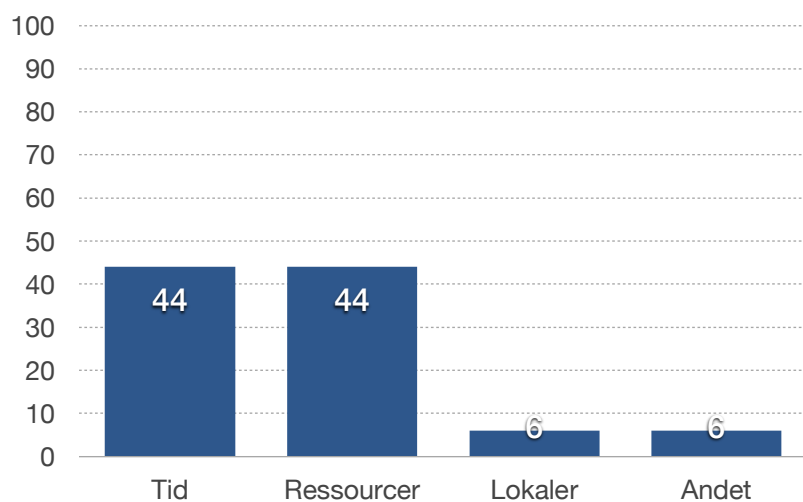
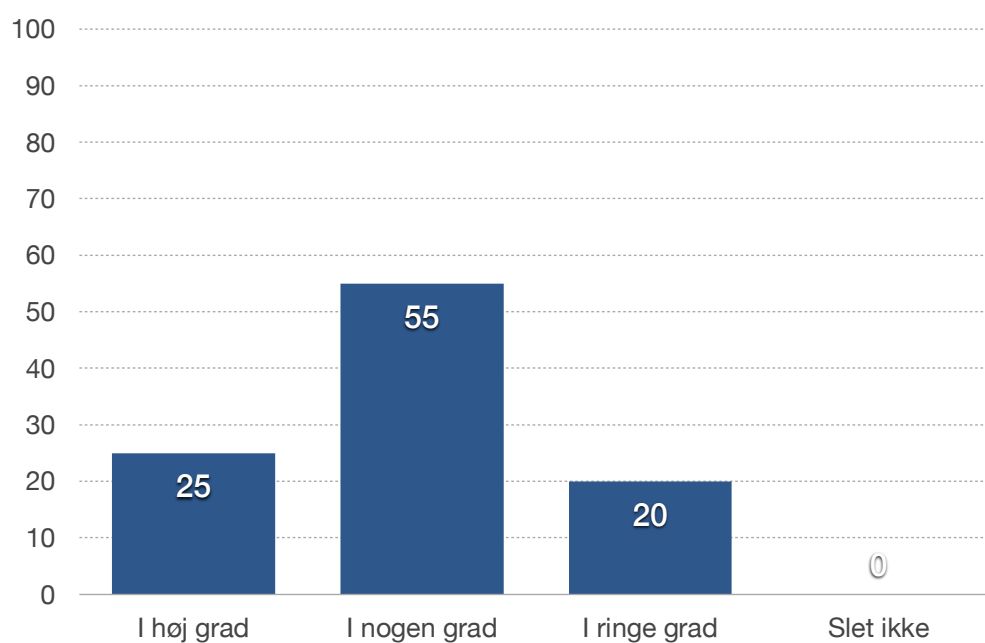


Fig. 6. Hvad kunne forhindre dig i at bruge teaterpædagogik i din undervisning i fremtiden?

Besvarelsen indikerer at lærerne oplever presset på på tid og ressourcer i folkeskolen som eventuel bremsekloks i forhold til at føre det teaterpædagogiske forløb ind i deres undervisning.

For ildsjæle eller for alle?



I hvilket omfang forventer du, din skole, dvs. kolleger og ledelse, vil bakke op om videreudvikling af en teaterkultur på skolen?

Diagrammet viser et noget varierende svar og tyder på en usikkerhed hos nogle lærerne i forhold til ledelsens og kollegernes indstilling til EBTL.

Bilag 8.

Observation mod tegn på læring

I EBTLs lærermateriale og praksis bygges forløbene op omkring eksplicit formulerede læringsmål, så det bliver tydeligt, hvad undervisningen er styret mod og hvordan mål, indhold og teaterfaglige øvelser og metoder hænger sammen. Dette skal gøre det forholdsvis enkelt for lærerne at overføre teaterfagligheden til deres egen danskfaglige læringsmålsstyrede praksis, og mange af de involverede lærere bekræfter denne sammenhæng.

Gennem observation har vi fået en ret grundig viden om elevforløbene og om deres bidrag til lærernes praksisforståelse. Det er også gennem observationerne blevet tydeligt, hvordan elevforløbene overdrager en model til lærerne. I afsnittet her kommer vi lidt tættere på et konkret forløbs øvelser og den *kropslige og æstetiske oplevelse*, forløbet tilbyder. Gennem observation 'læser' vi de enkelte øvelser og udleder efterfølgende tegn på læring. Tegn på læring er de synlige udtryk for læringen, som man kan forvente at se hos eleverne. I forsøget på at belyse sammenhængen mellem de konkrete teaterfaglige øvelser og danskfagets kompetencemål, kobler vi hver enkelt øvelse med relevante færdigheds- og vidensmål, læringspotentiale og tegn på læring.

Observation af elevforløb – et eksempel.

På baggrund af observationer har vi her lavet en generaliseret fortolkning af de *teaterfaglige* øvelser, standardforløbene er bygget op omkring. Vi gennemgår hver øvelse i standardforløbet, redegør for øvelsens *læringspotentiale* og beskriver de *tegn på læring*, vi har registreret hos elevgruppen. Til sidst knyttes dette til de *danskfaglige færdigheds- og vidensmål*, vi for hver øvelse vurderer er de mest centrale.

Systematikken er baseret på iagttagelse af undervisningen i en 6. Klasse, der arbejder med Lars Ole 5. C i et af de standardiserede forløb over tre dage i 2016.

(T for teaterpædagog)

'Send håndtryk'

Observation: Dette første anslag er måske det allervigtigste, for her lades rummet med forventninger. Alle elever er sammen med teaterpædagogen del af kredsen og holder hinanden i hænderne. De skal lukke øjnene for at 'skærpe følesansen'. Rundkredsen, de lukkede øjne og hændernes kontakt markerer at:

1. teaterpædagogik arbejder med kollektivet, og at alle, så længe de følger spillereglerne, er inkluderet i det skabende fællesskab.
2. hånd i hånd og med lukkede øjne markeres overgangen til den teaterpædagogiske 'andethed' – til et andet rum med en anden kontrakt end den, der gælder i klasseværelsets vante rammer. 'Det andet rum' er et sanseligt orienteret koncentrations- og fortolkningsrum, og øvelsen fører eleverne ind i dette ved at give dem redskaber og rammer, som skærper modtageligheden og træner dem i at lytte til og reagere på bestemte impulser fra de andre. Øvelsen giver eleverne en basal fornemmelse af spændingen mellem impuls og reaktion som virkemiddel i drama. I løbet af 2. forløb bliver eleverne selv i stand til at forklare og udføre denne øvelse.

Tegn på læring:

Eleverne er parate til at tage imod en ydre impuls - håndtrykket - og kan reagere på impulsen ved at sende håndtrykket videre.

Hver enkelt kan time og afstemme sit kropssprog efter gruppen og bidrager til at opretholde det kollektive flow.

Færdigheds- og vidensmål:

Fortolkning

Eleven har viden om virkemidler i drama

Eleven har viden om metoder til medskabende arbejde

'Energiklap'

Observation: En vigtig observation er, hvordan teaterpædagogernes direkte og kropslige feedback er med til at udvikle og motivere elevernes kropslige praksis.

I Energiklap konkretiserer og oversætter T med sin egen kropslige præcision et abstrakt begreb som energi til et fysisk og sanseligt sprog: hun instruerer eleverne i, at gøre energiklappet så tydeligt, at man kan 'høre energien.' Øvelsen kommer i forlængelse af 'send håndtryk' og er ligesom den et led i optakten som sluser eleverne ind i forløbet, hvor de forventes at være *modtagelige for impulser*. Energiklap medvirker derfor yderligere til at skærpe den æstetiske sensibilitet, blot med en anden energimæssig tilgang end 'send håndtryk.' Gennem øvelsen bliver eleverne modtagelige for at arbejde med sanselige impulser.

Tegn på læring:

Eleverne er koncentreret og parate til at tage imod en ydre impuls - et klap - og hver enkelt kan time sin reaktion og sende impulsen videre uden tøven.

Eleverne forstår hvordan øjenkontakt som dynamisk markør fungerer, hvilket demonstreres når de kan koordinere øjenkontakten med udførelsen af en præcis bevægelse: klappet.

Færdigheds- og vidensmål:

Kommunikation

Eleven kan bruge kropssprog

'Zip-zap'

Observation: Både Energiklap og Zip-zap skal tydeliggøre for eleverne, hvordan et præcist kropssprog kan kvalificere et kropsligt samarbejde. Betydningen af koncentrationen i dette arbejde tematiseres også.

Tegn på læring:

Eleverne kan forstå en dynamisk markør som 'turbotempo', og hver enkelt kan afpasse sit kropstempo og sit eget kraftniveau til gruppens fælles.

Hver enkelt kan beherske legens regelsæt med kropssproget og er med til at skabe den fælles opmærksomhed på legens præmis.

Færdigheds- og vidensmål:

Kommunikation

Eleven kan bruge kropssprog

'Navneleg'

Observation: Øvelsen fortsætter arbejdet i kredsen, men nu udfordres den enkelte, for i Navneleg skal eleverne hver især bidrage med et *improviseret udtryk*. Der lægges dermed et lille pres på individet, og for nogle elever er det en lidt mere udfordrende opgave. På de fleste virker udfordringen dog tilpas, opmærksomheden hviler på de dynamiske markører: tempo, rytme, præcision, og på den måde glider individet i baggrunden. Det er væsentligt at eleverne får fornemmelsen af, at de ikke skal være originale, de må gerne lade sig inspirere af andre, for det som tæller er den fælles bevægelse. Der ses således også en progressiv udvikling fra 1. til 2. forløb, hvor de mere forsigtige får mod til at turde.

Tegn på læring:

Eleverne kan lave en komposition af lyd og bevægelse. Det kræver en særlig indsats fra den enkelte: den enkelte kan træde ud af kredsen, levere en improviseret bevægelse for de andre i kredsen og samtidig sige sit eget navn tydeligt, så lyd og bevægelse matcher hinanden.

Eleverne kan koble sig til en andens udtryk og imitere den andens bevægelse og stemmeleje.

Den enkelte elev kan synkronisere sin egen bevægelse med hele gruppens, når de sammen gentager hinandens bevægelser.

Færdigheds- og vidensmål:

Kommunikation

Eleven har viden om improvisation

'Billie Bob'

Observation: Billie Bob præsenterer for første gang karakterbegrebet, som varmer op til senere arbejde med figur i rum. Men det er stadig parathed, hurtig reaktion på en impuls fra en anden og evnen til at samarbejde med kroppen, der er det centrale i øvelsen.

I et af de forløb vi observerede, fremsætter en elev et ønske om at udvikle øvelsen. Denne kreative impuls fra eleven tyder på en selvstændiggørelse i forhold til det tidligere forløb.

Tegn på læring:

Eleverne kan modtage en verbal instruktion og omsætte den til en figur med sit kropssprog.

Den enkelte kan gentage en figur sammen med andre og time sin bevægelse med samarbejdspartnere under et vist tidspres.

Færdigheds- og vidensmål:

Fremstilling

Eleven har viden om virkemidler i drama

Fortolkning

Eleven har viden om metoder til medskabende arbejde

Kommunikation

Eleven kan bruge kropssprog og stemme

'Undertekst'

Observation: Arbejdet med undertekst kombinerer krop og stemmearbejde. Eleverne får mulighed for at opleve multimodalt, hvordan der er sammenhæng mellem kropssprogets udtryk, ordene og de betoning og følelsesudtryk, stemmen formidler, og hvordan sammenhængen kan ændres ved hjælp af kroppens sprog og de fonetiske lyde. Undertekstarbejdet er væsentligt for læringsmålet dramatisering og giver eleverne redskaber til senere arbejde med dramatisering af figur og til at forstå, hvordan man kan skabe steminger med kombinationer af kropssprog og betoning. I 1. forløb får eleverne øvelse i både at udtrykke og tolke mere kompleks kommunikation, og i 2. forløb synes det at være tydeligere for dem, hvordan kroppens udtryk er med til at forstærke den samlede kommunikationen.

Tegn på læring:

Eleverne kan kombinere krop, betoning og sprog og på den måde bruge kroppen intramodalt.

De forstår at bruge krop og stemme eksperimenterende og leger med at få stemmens lyde og kroppens bevægelser til at matche hinanden.

Færdigheds- og vidensmål:

Kommunikation – krop og drama

Eleven har viden om talerens virkemidler

Fortolkning – oplevelse og indlevelse

Eleven har viden om at læse på, mellem og bag linjerne

'Frugtsalat'

Observation: Øvelsen Frugtsalat bruger en kendt leg som ramme for elevernes fælles brainstorm omkring temaer fra Lars Ole 5. C. Den træner lige som de indledende øvelser parathed, koncentration og tempo. Samtidig bruger eleverne Malmros' fortælling som parallelfortælling, der kan forbinde sig med temaer som engagerer dem i deres aktuelle liv: forelskelse, mobning, venskaber. Det greb, øvelsen benytter, kan forklares som en æstetisk fordobling, hvor elevernes egne erfaringer i glimt læses ind i Malmros' fortælling, hvor den enkeltes erfaring gensidigt belyser de andres erfaringer og fortællingen. Øvelsen er derfor væsentlig i det samlede forløbs arbejde med at skærpe elevernes æstetiske sensibilitet overfor hinandens impulser og overfor teksten/filmen. Samtidig ser man også, hvordan livsverdensanslaget vækker deres kritiske refleksion.

Tegn på læring:

Eleverne kan forbinde små dele af tekstens (filmens) symbolske virkelighed med klassens sociale virkelighed. Mens hver enkelt agerer kropsligt i legens regelsatte ramme, kan han/hun kommunikere om sig selv, de andre og teksten (filmen).

Færdigheds- og vidensmål:

Fortolkning – oplevelse og indlevelse
Eleven kan læse med fordobling

'Billedimpro'

Observation: I Billedimpro bevæger eleverne sig fra fremstillinger af konkrete genstande og figurer i forløb 1 til at bruge kroppen til at skildre og fortolke en følelse eller en substans med deres krop: smerte, frygt, vrede og sved. Ud over at samarbejde kropsligt skal de bruge deres medskabende fantasi til at kommunikere figurerens rum, følelse og stemning til en tilskuer. Konkret sker det, når de iscenesætter et tableau og indbyrdes drøfter og dermed fortolker, hvordan dette vil blive set af et publikum. Under det fælles skabende arbejde trænes eleverne i at give hinanden feedback. Man ser betydningen af, at eleverne får mulighed for at diskutere, om og hvordan en følelse kan fremstilles. De erhverver på den måde både et sprog for de følelser, de fremstiller, og de får ejerskab til øvelsen.

Tegn på læring:

Eleverne kan omsætte sansemættede ord og begreber til kropslige udtryk og handlinger. Den enkelte kan lade sig inspirere af de andres fysiske udtryk ved at iagttage deres kropssprog grundigt og kan omsætte sin iagttagelse af det han/hun ser til et sprogligt udtryk.

Færdigheds- og vidensmål:

Fremstilling – præsentation
Eleven har viden om modtagerforhold
Fortolkning
Eleven har viden om metoder til medskabende arbejde
Eleven kan udtrykke sin tekstforståelse gennem medskabelse af teksten

'Fiktionsspil, Læring-i-rolle'

Observation: Læring i rolle er en eksklusiv øvelsesdel, indeholdt i 2. forløb. Dette er et af de vigtigste greb, læreren har til at stimulere elevernes praksis gennem sin egen deltagelse og sluse eleverne ind i fiktionen. Det væsentligste implicite læringsmål, som denne øvelse rammesætter er, at eleverne får kendskab til begrebet fiktionskontrakt. En fiktionskontrakt er den overenskomst, der ophæver eventuel mistro til en fiktion og træner eleverne i at træde ind i den andethed, en fiktion er, uden at miste fornemmelsen af, at den normale skolevirkelighed stadig er der. Denne træning er et vigtigt element af æstetisk fordobling. En fiktion vil ofte forsøge at forføre til indlevelse og deltagelse. Men i øvelsen her stimuleres eleverne også til at registrere den måde, fiktionen får dem til at se virkeligheden på, som når T i Lars Ole 5. C får eleverne til at forestille sig 50-er virkeligheden, og når de hører om at være ung i 2016. Elevernes mulighed for at reflektere over det sansede er et vigtigt led i fænomenet æstetisk fordobling, hvilket vi altså også ser rammesat i øvelsen.

Tegn på læring:

Eleverne forholder sig lyttende til fiktionskontrakten og lærer-i-rolles indtoningsadfærd, og lader sig sluse med ind i en fælles fiktion. Den enkelte elev accepterer fiktionen og kan kommunikere og respondere fordoblet: i både den symbolske virkelighed og i klassens sociale virkelighed.

Færdigheds- og vidensmål:

Fortolkning – oplevelse og indlevelse
Eleven kan læse med fordobling

'Tømmerflåden'

Observation: Tømmerflåden er en samspilsøvelse med et højt kompleksitetsniveau. Teaterpædagogen 'spiller for', og man observerer igen, hvordan dette er med til at motivere elevernes kropslige praksis ret direkte. Samtidig med at det er en øvelse, der fokuserer på fællesskabet, er der også indbygget fokus på enkelte elevers eksemplariske kropsarbejde, hvilket bruges for at højne fagligheden.

Øvelsen bygges op trin for trin: eleverne skal udtrykke sig kropsligt, mærke hvordan kropsudtrykket opleves, lægge mærke til andres kropsudtryk, imitere andres udtryk og reagere på andres udtryk, altimens de bevæger sig. Der øves basale samspilsteknikker: eleverne skal forestille sig rummet som om det er en tømmerflåde, og derved registrerer de på én gang det, de forestiller sig, og den måde, dette får dem til at se virkeligheden på. Her er æstetisk fordobling altså igen et implicit læringsmål.

Desuden er denne øvelse et kinæstetisk empatisk højdepunkt som arbejder grundigt og sekvenseret med kropsligt samspil, lytten, og social interaktion. Øvelsen er et eksempel på, hvordan kinæstetisk empati kan undervises gennem kollektiv fysisk træning, hvorfor EBTLs valg af den ambitiøse tømmerflådeøvelse synes velbegrundet.

Tegn på læring:

Eleverne kan hver især udtrykke sig kropsligt, mærke hvordan kropsudtrykket opleves, lægge mærke til andres kropsudtryk, imitere andres udtryk og reagere på dem.

Den enkelte kan overføre disse teknikker til arbejde med en figur.

Færdigheds- og vidensmål:

Fortolkning – oplevelse og indlevelse

Eleven kan udtrykke en æstetisk teksts stemning

Fortolkning – undersøgelse

Eleven kan undersøge fortællepositioner

Eleven kan undersøge teksters tid og rum

'Pause-play'

Observation: Pause-play har fokus på det at læse en andens kropssprog nuanceret og detaljeret. Der er fokus på blikretning og rumlige forhold, niveauer og afstande. Eleverne præsenteres for begreber, som gør at de senere kan kommunikere mere detaljeret om, hvordan et udtryk skal fortolkes. De øves i at diskutere kropssprogets fortolkningsmuligheder og trænes i at give feedback.

Tegn på læring:

Eleverne kan iagttage nuancer i andres kropssprog og kan fortælle, hvad de ser og derved omsætte iagttagelsen og eksperimentere med at sprogliggøre den.

Færdigheds- og vidensmål:

Fremstilling

Eleven har viden om virkemidler i drama

'Linjeøvelse'

Observation: I linjeøvelsen skal eleverne afgive en mundtlig og kropslig selvevaluering som feedback på forløbet. De reflekterer over deres egen læring og eget ansvar for undervisningssituationen. Man ser to effekter af øvelsen: dels at responser er fysiske, og det tydeliggøres for eleverne, at deres egen position og respons skaber møder med andres eller markerer sig som forskellige fra andres positioner. Dels ser man at fællesskabet nævnes af flere som motiverende for deres deltagelse, og indholdsmæssigt viser linjeøvelsen på den måde, at det kollektive øvelsesformat er en væsentlig faktor i elevernes læring.

Tegn på læring:

Eleverne kan udtrykke respons på deres egen læring ved at placere sig i forhold til de andre i rummet, og de kan sprogligt begrunde deres respons.

Den enkelte kan markere sin egen oplevelse og selvfølelse i et fællesskab men kan også afstemme den efter fællesskabet.

Færdigheds- og vidensmål:

Fremstilling

Eleven kan give respons

Eleven har viden om respons ud fra fastlagte kriterier

'Visninger'

Observation: I de afsluttende visninger træner eleverne en lille produktionsproces fra fremstilling af et dramatisk produkt til visning og feedback. I denne proces bliver de læringsmål, eleverne har trænet gennem forløbet, sat i spil og i sammenhæng, og visningen er derfor den mest komplekse opgave, de får stillet. Eleverne får erfaringer med fremlæggelse for

en gruppe modtagere, de drøfter publikums placering og diskuterer begrebet 'det gode publikum' i forhold til deres egen erfaring.

Efter visningerne giver de hinanden feedback og taler om, hvilke fortolkningsmuligheder det sceniske udtryk indeholder. Hvis man skal konstruere et levende værk og forstå værket som et levende teaterprodukt, må man være sensitiv og lyttende, eksperimenterende og analyserende. Øvelsen giver lærerne og eleverne mulighed for at opleve, hvordan æstetisk sensibilitet kan rammesættes i forskellige faser som produktudvikling, præsentation, respons og analyse. Med det fokus er øvelsen en vigtig afrunding af forløbets dele. Her efter skal eleverne være klar til at møde den forestilling på Aarhus Teater, de nu selv har fået ejerskab til og skærpet sensibiliteten over for.

Tegn på læring:

Eleverne kan tune ind på de andre deltagere i en gruppe omkring en rammesat opgave.

Den enkelte kan bidrage til at løse en opgave ved hjælp af kropsligt formsprog og kan bruge begreber til at kommunikere om dette i en proces med de andre.

Eleverne kan stå frem i en visning for andre, hvor de bruger krop og sprog.

Den enkelte kan forholde sig sensitivt lyttende og give respons til andre elevers produkter.

Færdigheds- og vidensmål:

Fremstilling

Eleven kan udarbejde forprodukter til dramatiske produktioner

Eleven kan give og modtage respons

Kommunikation – krop og drama

Eleven kan deltage i at produktion af fortællinger sammen med andre

Eleven har viden om improvisation, manuskript, koreografi og scenografi

Eleven kan iagttage en kommunikationssituation

Kilder

- Andersen, Åkerstrøm Niels (2006). Partnerskabelse. København: Hans Reitzels Forlag.
- Austring, Benny D. og Merete Sørensen (2006): Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser. Hans Reitzels Forlag.
- Bamford, Ann (2006): The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. Waxmann.
- Bamford, Ann & Matt Qvortrup (2006): The Ildsjæl in the Classroom. A Review of Danish Arts Education in the Folkeskole. Kunstrådet.
www.kunst.dk/db/files/the_ildsjael_in_the_class_room.pdf (19.06.2017).
- Bateson, Gregory (2000 (1972)). "The Logical Categories of Learning and Communication." In Gregory Bateson: Steps to an Ecology of Mind. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Bernstein, Basil (2001) i L. Chouliaraki & M. Bayer (red.) Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk Forlag
- Bolton, Gavin (1984): Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum Burnt Mill: Longman.
- Bolton, Gavin (1992): New Perspectives on Classroom Drama (Hemel Hempstead: Simon and Schuster Education.
- Branth, Janicke og Susanne Hjelm Pedersen (2018). Refleksion som værktøj i den skabende proces. Den Danske Scenekunstscole.
- Brudholm, Merete (2002 / 2011): Læseforståelse – hvorfor og hvordan. Akademisk Forlag
- Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press.
- Böhme, Gernot (2013). "The art of the stage set as a paradigm for an aesthetics of atmospheres." Ambiances. International Journal of Sensory Environment, Architecture and Urban Space.
- Chemi, Tatiana (2017): Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler: Kulturens Laboratorium. (1. udg.) Aalborg Universitetsforlag. ExCITE-serien, Nr. 9.
- Dahler-Larsen Peter (2006) Evaluering og magt. Århus: Magtudredningen.
- Dyssegaard, Camilla Brørup, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikçi (2013): Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Clearinghouse-Forskningsserien nr. 13.
- EVA (2014): Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet.
- Hattie, John (2009). Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. NY: Routledge.

Hansen, Louise Ejgod (2011). Hvad er publikumsudvikling? Rapport nr. 1. Scenekunstnetværket. Region Midtjylland.

Hansen, Finn Thorbjørn (2008). At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. Hans Reitzels Forlag.

Haugsted, Mads Th. (2009). "At gå fra sans til samling. Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk" i Kirsten Fink Jensen (edt) *Æstetiske Læreprocesser – i teori og praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Helm-Petersen, Lise Lotte Strandgaard (2017). Fra dramaturgi til pædagogik. Et bidrag til socialpædagogikkens semantiske udfordring. *Tidsskriftet for socialpædagogik*. Nr. 2.

Kirk, Hanne og Ida Krøgholt (2018). *Fagdidaktik i teater og drama*. 1. Udg. Frederiksberg C: Frydenlund.

Kirkeby, Ole Fogh (2010). *Det nye lederskab*. L&R Business.

Kjølnær, Torun (2009): *Konceptuel devising*, i Lene Kobbernagel (red.). *Skuespilleren på arbejde*. Frederiksberg C: Frydenlund.

Lehmann, Niels (2008). "Kunstfagsdidaktik efter subjektet. Et retorisk perspektiv i konstruktivistisk belysning" i Aslaug Nyrnes og Niels Lehmann (red). *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, Charlotte Svendler (2014). "Krop, kinæstetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser" i Helle Winther (red.) *Kroppens sprog i professionel praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Ongstad, Sigmund (2006): *Fag og didaktik i lærerutdanning*, Universitetsforlaget (s. 56)

Parviainen, Jaana (2002). "Kinaesthesia and empathy as a knowing act" i A. M. Fiskvik & E. Bakka (edt.), *Dance knowledge – Dansekunnskap*, pp. 147 – 154. 6th NOFOD Conference Proceedings.

Prentki, Tim (edt) (2009): *The Applied Theatre Reader*. London & NY: Routledge 2009. Qvortrup, Lars (2015). "Teamet som professionelt læringsfællesskab". *Skolen i morgen*. Nr. 1. 19. årg.

Qvortrup, Lars (2004). *Det vidende samfund – Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Forlaget Unge pædagoger.

Qvortrup, Lars (2002). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.

Robinson, Viviane (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. København: Dafalo.

Stern, Daniel N. (2010). *Vitalitetsformer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Stoll, L., Bolan, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). "Professional Learning Communities: A Review of the Literature". I *Journal of Educational Change*, 7 (4).

Szatkowski, Janek (1985). Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Drama.

Undervisningsministeriet (2014). Læseplan for faget dansk.

Wenger, Etienne, Richard Mc Dermott. William Snyder (2002). Cultivation Communities of Practice. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, Etienne (2004). Praksisfællesskaber. København: Hans Reitzels Forlag.

Rammeaftale, Aarhus Teater 2016 – 2020

Undervisningsmaterialer mm. er tilgængeligt på <http://www.aarhusteater.dk/at-laering/ej-blot-til-lyst/>

Vejledningen til danskfaget <https://www.emu.dk/modul/dansk-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>



AARHUS UNIVERSITET