

Velkommen til artikelserien om *didaktisk dramaturgi*, der består af fire artikler. I artikel 1 introducerer vi til didaktisk dramaturgi som tilgang til undervisning; en tilgang som vi mener kan inspirere og kvalificere læreres og lærerstuderendes måde at undervise på. I de tre andre artikler fokuserer vi på udvalgte underbegreber i didaktisk dramaturgi. I artikel 2 fokuserer vi således på undervisningens start, det man i dramaturgien kalder *anslaget*, og herunder forskellige kvaliteter som for eksempel øjeblikkelig opmærksomhed. I artikel 3 fokuserer vi på undervisningens *rytme* mellem forskellige aktiviteter, sådan at undervisningen ikke bliver mekanisk og monoton, men dynamisk og måske ligefrem æstetisk. I artikel 4 fokuserer vi på stemme, krop, klasserummet som scene og dialog med henblik på at skabe fordybelse og minimere forvirring, ventetid og kedsomhed hos eleven. Vi håber, at artiklerne kan give dig lyst til at invitere dramaturgiens begreber ind i din undervisning.

ARTIKEL 1

Didaktisk dramaturgi som tilgang til undervisning

Begreber og praktiske eksempler

Peter Brodersen, Martin Reng, Marie Messell og Knud Erik Christensen

Nøgleord: *Didaktisk dramaturgi, virksomhedsformer, erfaringsdannelse, fordybelse, anslag, rytme, kvalitet.*

“Det som ingen form har lader sig ikke indfange – og derfor kan man heller ikke erindre det.”
(Kundera 1996: 30)

Indledning

Case - Hjerte, lunger og kredsløb i natur og teknologi i 6. klasse

8.25: Læreren byder velkommen til det nye naturfagslokale, og beder derefter eleverne om at lukke øjnene, lægge hovedet på bordet og lytte. Da eleverne er klar, tænder læreren for en hjertelyd via link på et slide. Lyden afspilles ret lavt. Nogle elever småsnakker lavt og en dreng piller ved en andens ryg. Læreren tysser.

Lidt efter instruerer læreren: "Lav nogle tanker på hvilke billeder I får inde i hovedet, når I hører denne lyd." Kort efter spørger læreren: "Hvilke andre tanker? Prøv at tænke lidt videre. Hvad minder det jer om?" Eleverne deler deres tanker med hinanden.

Kort efter peger læreren på et slide: "Jeg har også skrevet nogle spørgsmål ned", og hun læser de seks spørgsmål fra slidet op: Hvad skal vi bruge hjertet til? Har store dyr store hjertes? Hvorfor slår hjertet hurtigere nogle gange? Hvad er et kredsløb? Hvordan hænger muskelarbejde, åndedræt og puls sammen? Hvad er det lille og det store kredsløb?"

Vi er på besøg på Byskolen i september 2021. Faget er natur og teknologi. Eleverne i 6. klasse skal have om emnet "Hjerte, lunger og kredsløb", og det skal køre over tre gange à halvanden time. Første gang ankommer eleverne til faglokalet klokken 8.22 og går ind til programmets fem hovedafsnit:

| Tid | Program |
|----------|---|
| Kl. 8.25 | Anslag med oplevelse med pulsslyd, undringsspørgsmål og faglige spørgsmål |
| Kl. 8.40 | Øvelse med pulstælling Intro til pulsmåling og registreringsark Fysisk aktivitet og pulstælling i skolegården |
| Kl. 9.10 | Fælles opsamling af elevhypoteser om sammenhængen mellem fysisk aktivitet og puls |
| Kl. 9.20 | Fælles gennemgang af fagbegreber knyttet til kredsløbet |
| Kl. 9.30 | Gruppearbejde, hvor eleverne anvender fagbegreber ved at tegne kredsløb på hvid heldragt og reflekterer over placering af hjerte, lunger og kredsløbsmarkører, herunder ilt og kuldioxid. |

Som det fremgår af intentioner og programpunkter, er der variation i undervisningen. Der er klasseundervisning, individuelt arbejde, pararbejde og gruppearbejde, og det er her underforstået, at læreren og elever undervejs indtager forskellige roller og håndterer forskellige opgaver i de tidsafsnit, som strukturen giver. Eleverne skal for eksempel opleve, analysere, foretage praktiske afprøvninger ved at tælle puls, de skal sætte tal i skema, tegne kredsløb på en heldragt, reflektere over begreber og placering af kredsløb på kroppen og dele viden om kredsløb. Har forløbet kvalitet? Og i givet fald, hvilken kvalitet?

Kvalitet stammer fra latin, 'qualis' og betyder 'hvorledes' eller af 'hvilken beskaffenhed' (Dahler-Larsen, 2008). Kvalitet er det, vi tildeler betydning. Kvalitet kan dreje sig om at værdsætte noget fysisk eller stoffligt, for eksempel at tildele stoffligheden ved et bestemt materiale en særlig betydning. Silke, kernetræ fra bøg, græstæppet på en fodboldbane. Kvalitet kan være at kunne fange essensen i noget, for eksempel en film, en roman eller en samtale. Kvalitet kan også være træk ved undervisning, som vi værdsætter, fordi undervisningen åbner fagene for eleverne på en konstruktiv måde.

Kvalitet i undervisning kan bedømmes på det, der sker. Og ikke sker. En klassisk definition på undervisning er, at undervisning er et socialt organiseret system med henblik på målrettet læring om et givet indhold. Undervisning skal gøre det ukendte kendt, og lærerens og elevernes handlinger er afgørende for undervisningens kvalitet. Undervisning har en dobbeltintention om at lære eleverne noget bestemt og en intention om at vække elevernes engagement og vilje til at lære dette bestemte (Brodersen, 2020; Dale, 1998; Laursen, 2020). Begrebet om *didaktisk dramaturgi* kan stille skarpt på lærerens rolle med både at føre eleverne ind i et emne og samtidig at vække deres engagement.

Didaktisk dramaturgi og undervisning

Didaktisk dramaturgi er en tilgang til undervisning, hvor teaterbegreber og narrative begreber om fortælling og fortællestrukturer spiller en markant rolle. Dramaturgi betyder 'handlingslære' i fagområder med drama som omdrejningspunkt. Handlingslære vedrører dramatiske og tidsligt organiserede elementer og strukturer, hvis funktion er at skabe fremdrift i et drama.

Det ser vi for eksempel på teater og film. Narrative modeller som 'aktantmodellen' og 'berettermodellen' beskriver elementer i dynamikken mellem aktører og energien i fortællingens spændingsopbygning og forskellige faser: Nogen går noget i møde med en stræben og vilje for at opnå et eller andet. Det kan være en afklaring, en gevinst, en forandring. Allerede anslaget lægger op til disse forehavender, og gennem fortællingen bliver de foldet ud. Aktørerne har gang i forskellige ting, projekter, som de tager del i og

påvirkes af med den modstand og den hjælp, de selv skaber eller møder, og de konflikter, som de løser eller lader ligge (Fibiger, 2020; Nielsen & Rukov, 2019; Reng, 2020).

Også inden for sociologisk teori anvender Erving Goffman dramaturgibegrebet til at vise, hvordan vi i hverdagen møder hinanden i praktiske situationer og "samhandler" i ansigt-til-ansigt relationer. Det kan være to og to, og det kan være en gruppe. Vi giver udtryk for os selv for at andre kan få et bestemt indtryk af os. Værter og tjenere på en restaurant, læger og sygeplejersker på en kræftafdeling, lærere og elever i 7. klasse. Med Goffmans ord søger vi at opretholde et bestemt selvbillede over for andre i en given situation. Ved gentagne begivenheder i den samme gruppe, bliver der etableret rutiner og roller, hvor aktørerne bliver deltagere, med-deltagere og publikum for hinanden på den samme scene, hvorved også deltagernes forskellige forventninger til hinanden kan blive tydelige.

Goffmans pointe er ikke, at livet er et skuespil, og at vi kun spiller roller i hverdagen, men han trækker teaterbegreber frem som optikker for bedre at kunne se ting, man ellers ikke vil få øje på i det sociale samspil. Det drejer sig for eksempel om begreberne manuskript, iscenesættelse, optræden, roller, scene, kulisser, rekvisitter et cetera, der kan bidrage til at kaste lys over socialt samspil (Goffman, 2014; Hopper 1981, s. 47). Enhver lærer og underviser har erfaret at slippe godt - eller mindre heldigt fra en optræden, situationer hvor man ikke føler at man lever op til rollen: Scenen var ikke sat på en hensigtsmæssig måde, man var ikke forberedt på lige dét faglige spørgsmål, og man stod og manglede netop de rekvisitter.

Til overvejelse før du læser videre

Når du skal undervise, hvor detaljeret et manuskript (undervisningsplan) laver du så?

Er der en typisk dramaturgi (struktur) i din undervisning? Hvordan starter og slutter du for eksempel typisk din undervisning? Hvordan skaber du variation og spænding.

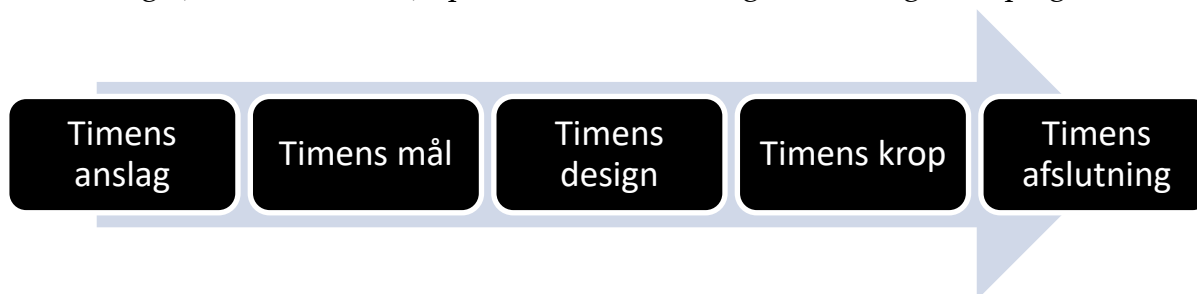
Indtager du forskellige underviserroller i din undervisning? Hvilke roller har dine elever mulighed for at indtage i din undervisning?

Hvordan indtager du scenen (klasserummet), når du underviser?

Hvilke rekvisitter benytter du dig ofte af i din undervisning?

Undervisningens faser i et dramaturgisk perspektiv

Der er nogle fællestræk mellem undervisning, narrativitet og dramaturgi: Læreren har et mere eller mindre struktureret program, et manuskript, med intentioner, som han sætter i scene i forskellige faser. Undervisningens faser kan med inspiration fra didaktisk dramaturgi (Brodersen, 2020) opdeles i timens anslag, mål, design, krop og afslutning.



Figur 1.1: Undervisningens faser i et dramaturgisk perspektiv.

Timens anslag er få minutter, der skaber øjeblikkelig opmærksomhed og aktivitet. Her bygger aktiviteterne bro mellem forforståelse og timens centrale indhold.

Timens mål er højst et par minutter, hvor målene med timen visualiseres på tavle, skærm eller flip over og forklares: Hvad får eleverne ud af deres anstrengelser?

Timens design er ligeledes kort, det er redegørelse for de strukturelle holdepunkter i indholdet, som eleverne skal møde og orientere sig efter, og disse punkter illustreres ved eksempelvis en mindmap eller en anden model.

Timens krop er timens længste fase, den der bærer elevernes tilegnelse af timens indhold igennem: Hvordan støtter timens aktiviteter eleverne i at anvende forforståelsen gennem at beskrive, forklare, eksperimentere, tolke, vurdere, skønne og i det hele taget gøre erfaringer med indholdet, der kan fuldbyrdes til en sammenhængende forståelse?

Timens afslutning: Her leder læreren en klassedialog om de vigtigste pointer, de mål, der er nået, og præcisering af næste skridt i de følgende timer.

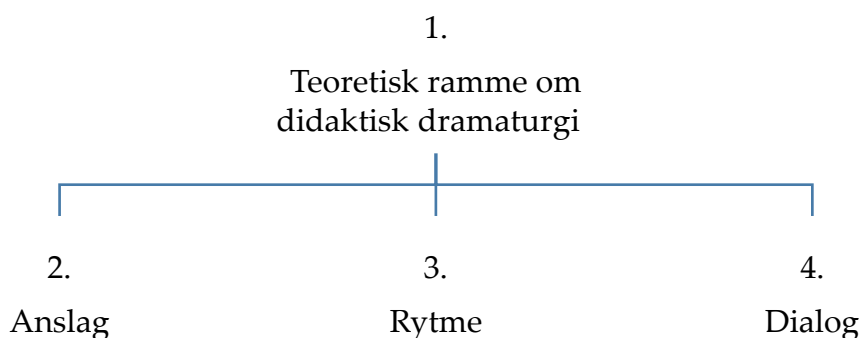
Undervisningen er også – ligesom dramaturgien – en social organisering, hvor forskellige roller udført af læreren selv og eleverne bliver gjort gældende for, at eleverne kan indfri målet om at lære noget gennem den modstand og hjælp, som de møder undervejs.

Didaktisk dramaturgi drejer sig om, hvordan undervisningens dramaturgiske form spiller sammen med mål, indhold og læremidler under hensyn til elevens behov, forudsætninger og potentialer: Hvordan tager undervisning og læreproces i afgrænsede tidsrum form gennem aktiviteter på bestemte scener? Hvordan kan dramaturgien i undervisningen få indflydelse på elevernes deltagelse og oplevelse af mening? Hvordan giver de roller og opgaver, som eleverne bliver tildelt, dem adgang til at fordybe sig i indholdet, de arbejder med? Skal eleverne for eksempel beskrive, forklare, observere, imitere eller eksperimentere, tolke, bedømme, lytte, fantasere, planlægge, kommunikere, diskutere eller noget andet for at kunne tilegne sig indholdet? Basale spørgsmål til undervisning og didaktisk dramaturgi (Dale, 1998, s. 249ff; Østern, 2014; Brodersen, 2020; Brodersen, Hansen & Ziehe, 2020).

Tre blikke på didaktisk dramaturgi

I efteråret 2021 samarbejdede vi med to lærere på Byskolen om didaktisk dramaturgi i henholdsvis engelsk i 3. klasse og natur/teknologi i 6. klasse. Den indledende case stammer fra dette. Ud af samarbejdet voksede mange ideer og vinkler på didaktisk dramaturgi. I denne artikelserie har vi valgt at belyse didaktisk dramaturgi ud fra tre vinkler: *anslag*, *rytme* og *dialog*. Disse er udvalgt, da de gennem hele samarbejdet med lærerne har været centrale begreber.

Hver af begreberne har en selvstændig artikel, som vi kort introducerer nedenfor. Foruden disse begreber spiller den didaktiske model om virksomhedsformer en gennemgående rolle i samarbejdet med lærerne, hvorfor vi starter med at præsentere de fire virksomhedsformer, æstetiske, analytiske, håndværksmæssige og kommunikative, i teori afsnittet længere fremme. Et overblik over artiklerne ser sådan ud:



Figur 1.2: Artiklerne om didaktisk dramaturgi i overblik

Anslag

Anslaget i den indledende case lægger vægt på en vekselvirkning mellem æstetiske og analytiske virksomhedsformer (virksomhedsformerne præsenteres længere nede). På den æstetiske side siger læreren i undervisningens anslag: *"Lav nogle tanker på, hvilke billeder I får inde i hovedet, når I hører denne lyd."* Hvad angår den analytiske side, læser læreren spørgsmål op: *"Hvad skal vi bruge hjertet til? Hvorfor slår hjertet hurtigere nogle gange?"*

Hvordan letter dette anslag elevernes adgang til at fordybe sig yderligere i det, der kommer efter? Hvilke dramaturgiske elementer indgår som helhed i anslaget, og hvilke kvaliteter har de? Disse spørgsmål undersøger vi i artikel 2 om anslag.

Rytme

Også rytmen mellem virksomhedsformerne i undervisningens forskellige faser influerer på elevernes fordybelse (virksomhedsformerne præsenteres længere nede). I programmet, som vi ser i indledningen, fremgår det, at alle fire virksomhedsformer er i spil i undervisningen – æstetisk, analytisk, håndværksmæssig og kommunikativt. Hvordan skaber læreren rytme mellem virksomhedsformer i timen som helhed? Hvordan balancerer læreren mellem receptiv og produktiv aktivitet hos eleverne? Hvordan balancerer lærere mellem overflade og dybde, dialog og instruktion? Disse spørgsmål undersøger vi i artikel 3 om rytme.

Dialog

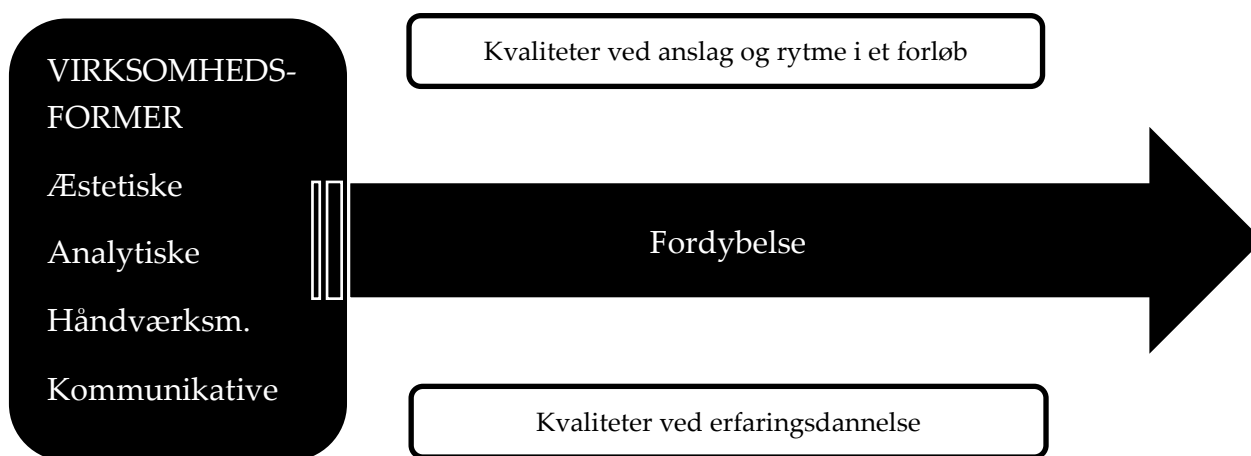
Lærerens ankomst til klasseværelset er ikke ulig skuespillerens entré på scenen. For både skuespiller og lærer spiller kropssprog og stemme en ofte afgørende rolle, og dialogen er lige så ofte et helt centralt element for begge aktører. Vi undersøger i den fjerde artikel lærerens dialog med eleverne og undersøger forskellige typer af spørgsmål og lærerens brug af stemme og kropssprog. Hvilke typer af spørgsmål og respons skaber deltagelse og motivation hos eleverne? Hvordan følger læreren op på elevernes svar? Og hvilken rolle spiller hendes kropssprog i dialogen med klassen? Hvad gør læreren for at skabe åben, flerstemmig og undersøgende samtale? Disse spørgsmål undersøger vi i artikel 4 om dialog.

Virksomhedsformer, kvaliteter og fordybelse – hvordan sammenhæng?

Kvalitet drejer sig som før nævnt om særlige egenskaber ved noget. Dets måde at fremtræde på - det beskaffenhed. Her undersøger vi undervisningen på Byskolen for dens særlige kvaliteter i henseende til at fremkalde elevernes fordybelse. Og blikket er særligt på dramaturgiske elementer.

Vores gennemgående hypotese i artiklerne om didaktisk dramaturgi er, at vekselvirkningen mellem virksomhedsformer kan fremme elevernes *erfaringsdannelse* om og *fordybelse* i det emne, de arbejder med. Begrundelsen herfor er på den ene side, at åbningen af indholdet sker komplementært mellem to forskellige måder at lære og erkende på, nemlig gennem sansende aktiviteter og analytiske aktiviteter. På den anden side kan den lærende også udvikle og forankre indholdet gennem en vekselvirkning mellem håndværksmæssige aktiviteter/øvelser samt løbende kommunikative erfaringer med at dele, præsentere, drøfte og reflektere i større eller mindre fora.

Figuren på næste side viser, hvordan vi undersøger sagen. Udgangspunktet er antagelsen om, at vekselvirkningen mellem æstetiske, analytiske, håndværksmæssige og kommunikative virksomhedsformer (den venstre kasse) kan fremme elevernes fordybelse i det emne, de arbejder med. Midterfeltet med pilen fremhæver målet med indsatsen, nemlig fordybelse – forstået som tegn på fordybelse. De to øverste proceselementer i den hvide kasse er den praktiske vekselvirkning mellem virksomhedsformer i undervisningens anslag og i et forløbs rytme som helhed. Det fjerde proceselement er kvaliteter ved den erfaringsdannelse, som potentielt kan være udløsende faktor for fordybelse.



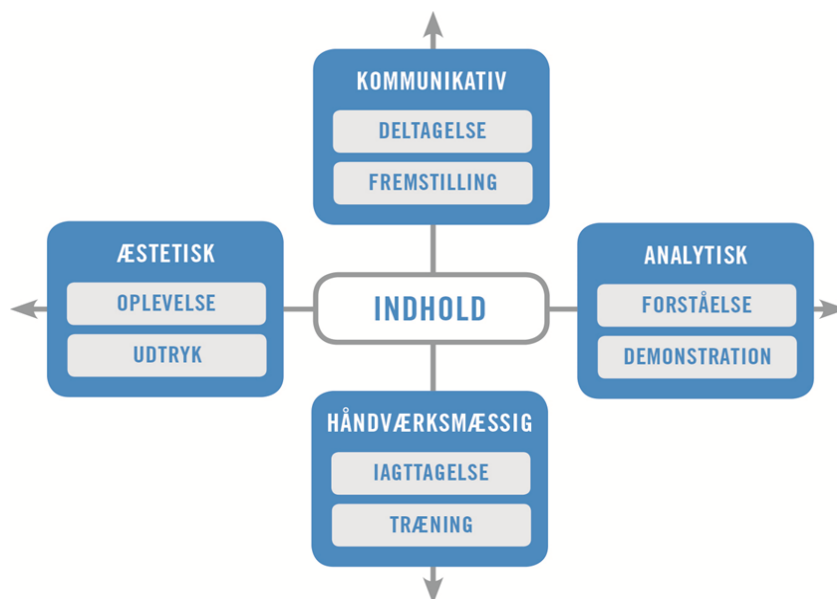
Figur 1.3: Virksomhedsformer, kvaliteter og fordybelse

Begreber om virksomhedsformer

I det følgende uddyber vi den overordnede teoretiske ramme, hvor vi først præsenterer 1) begreber om virksomhedsformer, 2) begreber om erfaringsdannelse og 3) begreber om fordybelse som udvidelse af mening. Vi slutter artiklen af med en opsamling og en række studiespørgsmål.

'Virksomhedsformer' henviser specifikt til måder at være aktiv på i undervisningen relateret til indholdet, som undervisningen drejer sig om (Hansen, 2020, s. 91). Som modellen om virksomhedsformer på næste side viser, så kan undervisningen veksle mellem fire forskellige virksomhedsformer, og otte når vi tæller de fire virksomhedsformers receptive og produktive sider med.

Den didaktiske pointe er, at vekselvirkning mellem virksomhedsformerne kan åbne et emne for eleverne, hvorved eleverne også åbner sig for noget nyt. De øverste begreber i kasserne er receptive (for eksempel æstetisk oplevelse) og det nederste er produktive (for eksempel æstetisk udtryk). Modellen skal læses fra elevens position – det som eleven primært gør i en given aktivitet.



Figur 1.4. Den didaktiske firfeltmodel med virksomhedsformer (Hansen, 2020, s. 90ff; Brodersen, 2016)

Æstetisk virksomhed

At forholde sig æstetisk til noget indebærer, at man gennem konkret sansning, fornemmelse og følelse bedømmer noget ud fra det umiddelbare behag eller nydelse ved dets form og beskaffenhed. Omvendt kan det også være en følelse af noget ufærdigt, en

irritation eller sågar et ubehag. I begge tilfælde erkender man noget om den genstand, man er opmærksom på og bedømmer. Genstanden kan være en scene i en film, en offside-fælde i en fodboldkamp, en solnedgang på en badebro, et rodet værksted, lyden af et musikalsk anslag, særlige bevægelser eller linjer der kalder på irritation eller nydelse, og det kan være smagen af et krydderi i en kage. Eller se igen eleverne i casen, der lytter sig ind på en lyd og danner billeder på den baggrund, hvorefter de fælder en intuitivt følelse og fornemmende afgørelse på, hvad det er for et fænomen, de sanser. En smagsdom.

Analytisk virksomhed

Den analytiske forholdemåde går en anden vej. Analyse betyder at opløse, og hensigten er at bestemme, beskrive og forklare egenskaber ved fænomener - kategorisere dem. Med begreber ordner vi verden ved at skelne og udrede enkeltdele og sammenhænge imellem dem: Denne filminstruktør trækker for første gang på en tradition fra film noir-genren, offside-fælden var et varemærke for fodboldlandsholdet i firserne. Skovbrynet forhindrer solnedgangen i at ramme badebroen efter halv ni. Eller læreren i dette forløb: "Prøv at sammenligne jeres hvilepuls med pulsen, efter I har taget englehop i et minut." Og eleven: "Pulsen stiger, jo mere du bevæger dig".

Håndværksmæssig virksomhed

I håndværksmæssig virksomhed er formålet at tilegne sig et håndværk og øve sig i at bruge et redskab. Øvelse med henblik på at opnå en vis fortrolighed med et redskab eller en metode er kodeord her. Redskab – det kan være både et praktisk og et teoretisk redskab. Eleverne iagttager (receptivt) lærerens praktiske instruktion i at tråde en symaskine og at sy kanter i en lige linje, og man kan teoretisk arbejde med en model til billedanalyse (træning i at anvende). I denne virksomhed tilegner man sig en beherskelse, der gradvist bliver mere intuitiv – og en del af et naturligt repertoire: Kantning med symaskinen indlejres i kroppen, og billedanalytiske greb er parate, når man ser filmtrailer. Eller som vi skal se længere inde i forløbet, hvor eleverne øver pulstagnation – en praktisk og håndværksmæssig øvelse (Broderson, 2020).

Kommunikativ virksomhed

I den kommunikative virksomhedsform anskues undervisning som en social og kulturel proces, der foregår i en minioffentlighed, hvor viden, færdigheder, holdninger og kompetencer bliver til. Denne virksomhed er funderet i, at eleverne i et fællesskab skal gøre erfaringer med at fremstille, dele og forholde sig til viden, forholde sig til normer og til æstetiske udtryk. Den kommunikative virksomhed kan både være dialogisk

undersøgende, for eksempel undersøge hvad noget er for noget, og den kan være dialogisk holdningsorienteret, for eksempel lægge vægt på at argumentere og begrunde holdninger til og værdier om noget, for udmåling af straf for voldtægt. Det, der adskiller denne virksomhedsform fra analytisk, æstetisk og håndværksmæssig, er offentlighed, at den vil fremme deling af erfaringer og viden i en offentlighed, større eller mindre. Den virksomhedsform er for eksempel i spil i dette forløb, hvor der er fælles opsamling af elevhypoteser om puls og hjerterytme.

Vekselvirkningen mellem virksomhedsformer er til stede i forløbet. Hvad kan det betyde for kvaliteten i elevernes erfaringsdannelse? Hvordan kan elevernes erfaringer have en beskaffenhed, der fremme fordybelse?

Begreber om erfaringsdannelse

John Dewey udvikler begrebet *fuldendte erfaringer* (2005a, s. 157), som vi anvender som pejlemærke for fordybelse. Det karakteristiske ved den fuldendte erfaring er, at stumper af viden og færdigheder, der før var spredte brudstykker, nu er faldet på plads som en fornemmelse af kontrol og beherskelse. Det er den fuldendte erfarings *instrumentelle værdi*. Og ikke nok med det, for den erfaring har også en *æstetisk værdi*: Selve glæden ved at stå med nye begreber om og nye greb, metoder til noget, der før lå dunkelt, er udtryk for en æstetisk anerkendelse (Dewey 2005b).

Et undervisningsforløb kan bedømmes på, hvordan elevernes dannelse af individuelle og sociale erfaringer med indhold, virksomhedsformer og samlede aktiviteter giver mulighed for fordybelse. Måske når eleverne frem til noget, der i det mindste minder om fuldendte erfaringer.

Dewey fremhæver fem forudsætninger, der driver processen mellem person og materiale frem mod den fuldendte erfaring (Dewey, s. 2005b, s. 142–150ff, Brodersen, 2020, s. 63ff).

- Hensynet til kontinuitet mellem elementer (continuity)
- Hensynet til ophobning og overskud af muligheder (cumulation)
- Hensynet til spænding og intensitet (tension)
- Hensynet til anticipation, at foregribe muligheder (anticipation)
- Hensynet til fastholdelse, bevarelse af elementer med henblik på at fremkalde dem senere (conservation).

I undervisning vil disse hensyn være til stede hele tiden – blot med forskellig tyngde. For eksempel er hensynet til *spænding* til stede i den første sekvens, hvor eleverne lægger sig

ned over bordet og lytter efter en lyd. Spændingen består i at vente på en ukendt lyd og at identificere den. Et hensyn til *kontinuitet* kommer umiddelbart i lærerens spørgsmål: "Hvilke andre tanker? Prøv at tænke lidt videre. Hvad minder det jer om?" – samt hendes præsentation af fagbegreber få minutter senere. Hensynet til *ophobning* og *anticipation* kan vi for eksempel se i lærerens oplæg til pulstælling og selve øvelsen om pulstælling i skolegården, fordi oplæg og øvelse lægger op til en praktisk fornemmelse af kredsløb, når eleverne senere skal tegne heldragten. Og hvad angår *fastholdelse* kan det afsluttende gruppearbejde om at tegne heldragten støtte eleverne i at formulere, gentage og anvende centrale begreber, sammenhænge og egne erfaringer om hjerte, lunger og kredsløb.

At undervisningen har kontinuitet for eleverne, at den ophober et overskud af tilgange til at forstå emnet, at den fremkalder spænding, giver muligheder for at foregribe de næste opgaver, og at undervisningen sikrer muligheder for at fastholde og bevare det nye – ja, disse kvaliteter lægger op til, at eleverne kan flytte sig fra en overfladisk forståelse til den dybere forståelse af et emne.

Begreber om fordybelse som udvidelse af mening

Lærere arbejder per definition altid med den forudsætning, at elevernes omverden er fyldt med fænomener og betydninger, de endnu ikke kender, eller måske kun har mødt overfladisk. Fænomener de skal fordybe sig i, og som de forsøger at danne mening i. Når man fordyber sig, er der nogle fænomener og sammenhænge, der træder tydeligere frem, end de gjorde før. I leksikalske opslag hedder det, at fordybelse kommer af 'for-dybe', der førhen betød 'at gøre dybere', 'at grave', 'at komme længere ned' (Politikens etymologiske Ordbog, Ordbog over det danske Sprog).

Fordybelse og mening kan opstå og dannes i elevens hoved og krop og i det sociale fællesskab som noget kognitivt, noget affektiv og noget æstetisk (Brodersen, 2019):

- *Den kognitive tilgang* tilbyder et nyt sprog, flere billeder og refleksionsmuligheder samt kropslige og motoriske færdigheder i at praktisere noget. Se caseuddraget nedenfor, hvor øvelsen lægger op til at tage puls, indsætte pulstal i et skema og se forskelle på hvilepuls og arbejds puls efter bevægelse samt formulere hypoteser. En kognitiv opgave af problemløsende tilsnit, hvor elevernes egne kropslige aktiviteter, måling af hvilepuls og arbejds puls, skal bearbejdes.
- *Den affektive tilgang* involverer og engagerer eleverne i at give udtryk for følelser, holdninger og værdier. Se caseuddraget neden for, hvor øvelsens aktiviteter lægger op til affektiv fordybelse, idet den engagerer og også fremkalder en vis intensitet i form af spørgsmål, refleksioner og sammenligninger.

- *Den æstetiske tilgang* støtter eleverne i at foretage finkornede bestemmelser af, hvad noget er for noget, dets beskaffenhed, og hvorvidt noget har en balanceret eller disharmonisk form, hvordan det kan vække en særlig nydelse eller ikke-nydelse. Et eksempel fra forløbet kan være anslaget i starten af denne artikel (som vi følger op i artikel 2), hvor læreren sætter scenen for en oplevelse, hvor eleverne skal danne billeder på en lyd og stille undringsspørgsmål ud fra den.

Pulsøvelser i par i skolegården

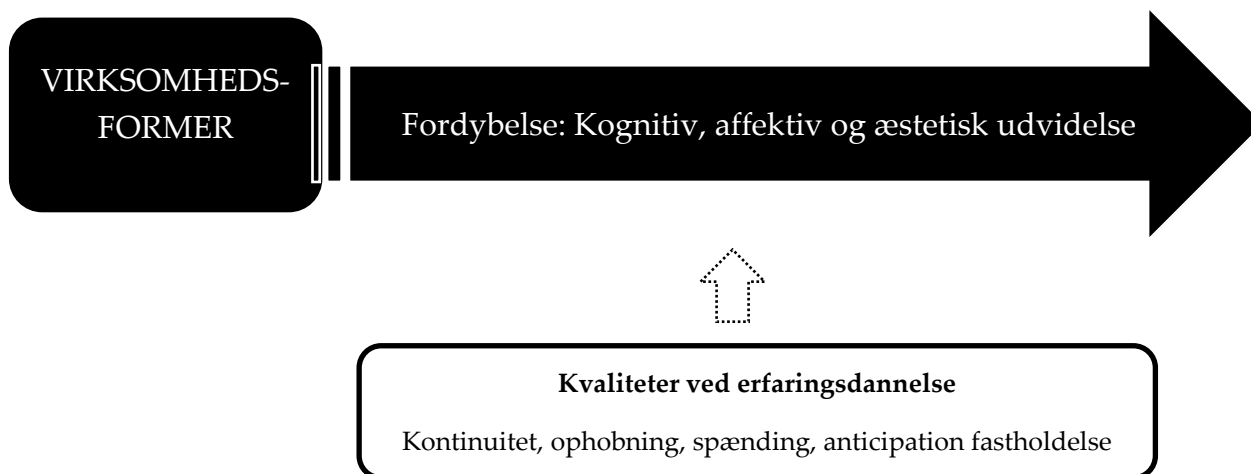
Kl. 8.54

Eleverne går rundt, nogle hopper, andre løber på stedet med højtloftede knæ, laver englehop eller gør noget med en bold. Nogle få kan ikke finde pulsen. En konstaterer at have en puls på 170. Eleverne noterer i skemaet.

I en gruppe sætter de sig ved en bænk og fordeler roller. Ea bliver den der tager tid og noterer, og de to andre bliver dem, der skal udføre øvelserne. Mathilde og Anna måler deres hvilepuls, mens Ea tager tid i 30 sekunder. Mathilde får 39 og Anna får 23. Mathilde siger, at Anna skal gøre det igen, da den er alt for lav. Anna prøver igen, men får samme tal. Mathilde ganger tallene med 2 og Ea noterer. Anna siger, at de har lav puls i hans familie.

Opsamling

“Det som ingen form har lader sig ikke indfange – og derfor kan man heller ikke erindre det”, citerede vi Milan Kundera for ved artiklens start. Artiklens gennemgående hypotese er, at vekselvirkningen mellem virksomhedsformer kan medvirke til at give form til elevernes erfaringsdannelse om det emne, de arbejder med, og at denne vekselvirkning kan fremme kognitiv, affektiv og æstetisk fordybelse. Fordybelse er en kognitiv udvidelse, en affektiv udvidelse og en æstetisk udvidelse af mening. Kvaliteter ved erfaringsdannelse kan fremkomme ved, at undervisningen har kontinuitet, at den ophober flere veje ind i emnet, at den har spændingselementer, at den giver eleverne redskaber til at foregribe, anticipere, situationer og opgaver, og at den sikrer plads til at eleverne kan fastholde det nye, de skal lære noget om.



Figur 1.5: Virksomhedsformer, erfaringskvaliteter og fordybelse

Studiespørgsmål

1. Virksomhedsformer. Se tilbage på et undervisningsforløb du selv har stået for og prøv at analysere de bærende aktiviteter med begreberne om virksomhedsformer (se figuren). Tegn en tidslinje og vurder hvor de forskellige virksomhedsformer ligger i forløbet. Overvej og begrund alternativer til en anden gang.
2. Erfaringsdannelse. Tag det samme forløb, igen med en tidslinje, og anvend de fem begreber om erfaringsdannelse, *kontinuitet*, *ophobning*, *spænding*, *anticipation*, *fastholdelse*. Hvor i forløbet bliver disse kvaliteter tilgodeset og hvordan? Har elementerne hver især tyngde nok til at virke hensigtsmæssigt? Tag eksempelvis spænding og fastholdelse - og begrund hvordan tyngden er tilstrækkelig eller utilstrækkelig.
3. Fordybelse. Det samme forløb igen, nu med fokus på kognitiv, affektiv og æstetisk udvidelse af mening. Brug tidslinjen og markér hvordan fordybelse kan opstå. Hvad kan være tegn på fordybelse i elevers handlinger, sprog, fremstillinger?

Litteratur

- Brodersen, P.** (2020). Didaktisk dramaturgi. I: P. Brodersen (Red.), *Didaktisk Opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P.** (2016). Elevens virksomhed – med smagen i centrum i madkundskab. Smag for livet.
- Brodersen, P.** (2019). Faglighed og fordybelse I: P. Brodersen (Red.), J. Fibiger, H. T. Jørgensen, R. Hansen, M. R. Petersen, L. I. Bjerre, H. Libenholt, R. Riberholt, P. H. Sørensen & S. Smedegaard, *Fag og fordybelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T.** (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Dale, E. L.** (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Dahler-Larsen, P.** (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dewey, J.** (2005a). *Uddannelse og demokrati*. Klim
- Dewey, J.** (2005b). *Art as experience*. Perigee.
- Goffman, E.** (2014). *Hverdagslivets rollespil*. Samfundslitteratur.
- Hansen, T. I.** (2020). Æstetik og fordybelse. I: T. I. Hansen, T. Ziehe & P. Brodersen (red), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Fibiger, J.** (2020). At fortælle sig selv ind i en verden af narrativer. I: P. Brodersen (Red.), J. Fibiger, B. Perregaard, S. Pjengaard & M. Reng: *Fortæl. Det narratives betydning for elevens oplevelse, forståelse og dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Hopper, M.** (1981). Five key concepts of the dramaturgical perspective. *Free inquiry in creative sociology*, 9(1), 47-52.
- Kundera, M.** (1996). *Om kedsomhed*. Gyldendal.
- Laursen, P.** (2020). Undervisning. I: P. Brodersen (red.), *Didaktisk Opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, E. & Rukov, M.** (2019). *Dramaturgi med Mogens Rukov. Noter fra manuskriptlinjen på Den Danske Filmskole*. Samfundslitteratur.
- Reng, Martin** (2020): At undersøge narrativer med faglige redskaber. I: Brodersen, Peter, red.: *Fortæl. Det narratives betydning for elevens oplevelse, forståelse og dannelse*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Østern, A.** (2014). At tænke som en dramaturg i undervisningen. I. A. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Akademika.