



# VIA University College

## PA13S Bachelor 23. januar

(72624, 72625, 72626)

### Prædefineret information

<b>Startdato:</b>	03-01-2017 09:00	<b>Bedømmelsesform:</b>	Dansk 7-trinsskala
<b>Slutdato:</b>	10-01-2017 12:00		
<b>SIS-kode:</b>	143143		
<b>Intern bedømmer:</b>	Kirsten Lange Næsuang		

### Deltager

<b>Navn:</b>	Christina Louise Bang Madsen
<b>VIA-id:</b>	206572@viauc.dk

### Information fra deltager

<b>Titel *:</b>	Virkelighedsnær Undervisning & Æstetiske Læreprocesser
<b>Anslag - besvarelse *:</b>	59694
<b>Engelsk titel *:</b>	Realistic Education and Aesthetical Learning Processes
<b>Vejleders navn *:</b>	Kirsten Næsuang

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	Enkeltmandsgruppe
<b>Gruppenummer:</b>	11
<b>Øvrige medlemmer:</b>	Deltageren har afleveret i en enkeltmandsgruppe

# BÅDEN GYNGER

DEBATSKABENDE TEATER OM  
SIGØJNERE OG PSYKISK SÅRBARE

## 3 Forestillinger:

Onsdag den 26. okt. kl. 19.00 - Kun forestilling

Torsdag den 27. okt. kl. 10.00 - Kun forestilling

Torsdag den 27. okt. kl. 14.00 - 18.00 - Forestilling + Interaktiv paneldebat  
om udsathed og oplæg ved:

- **Forfatter og roma-ekspert**, Malene Fenger-Grøndahl
- **Den ungarske Generalkonsul i Danmark**, Heine Svestrup Jensen.
- **Formand for Kulturudvalget** i Aarhus Kommune, Steen B. Andersen
- **Medlem af Socialudvalget og Kulturudvalget** i Aarhus Kommune, Ali Nuur



Lokation: Ceresbyen 24, Århus C - E1.02 Teatersalen

## Virkelighedsnær undervisning & Æstetiske læreprocesser

“Realistic education & aesthetic learning processes”

af Christina Louise Bang Madsen  
206572

Social og Specialpædagogik  
Vejleder Kirsten Næsvang.

Antal anslag: 59.694

## Resume

Denne opgave er et eksplorativt og kvalitativt studie af de pædagogstuderendes udbytte af et virkelighedsnært undervisningsforløb. Opgaven er af eksperimenterende karakter, og vil skille sig ud fra andre bachelorprojekter, da den i sit forsøg på at kvalificere den pædagogiske praksis, har rettet sit blik mod selve uddannelsen af pædagoger. Pædagoguddannelsen Aarhus er således genstandsfelt for undersøgelse, når denne opgave går i dybden, med en af uddannelsens alternative undervisningsformer. Igennem empirisk og teoretisk analyse vil jeg undersøge, hvordan den studerende udvikler kompetencer og får indblik i det social- og specialpædagogiske felt, ved at deltage i et tværfagligt, æstetisk virkelighedsnært undervisningsforløb. Som eksempel derpå tages der udgangspunkt i skabelsen af den debatskabende teaterforestilling "Båden Gynger". Dernæst vendes blikket mod en diskussion og perspektivering af, hvordan sociale, kulturelle, institutionelle og samfundsmæssige forhold har betydning disse undervisningsforløb. Ligeledes ønskes der, at diskutere hvilken betydning disse virkelighedsnære undervisningsforløb har for VIA Campus C som institution. Endeligt reflekteres der over, hvilke udviklingsmuligheder de virkelighedsnære undervisningsforløb kaster af sig, og reflektere over hvilke etiske spørgsmål, der kan opstå, når man øver sin profession sammen med "virkelige" mennesker.

# Indholdsfortegnelse

---

<b>Forside</b>	<b>1</b>
<b>Resume</b>	<b>2</b>
<b>Indledning</b>	<b>4</b>
<b>Emne</b>	<b>5</b>
<b>Problemformulering</b>	<b>5</b>
<b>Eksisterende viden</b>	<b>5</b>
<b>Forståelsesramme</b>	<b>7</b>
<b>Undersøgellesdesign &amp; Metode</b>	<b>8</b>
Etnografiske metoder	9
Feltnoter og deltagerobservationer	9
#Virkelighedsnær	11
Praksisfortællinger	12
Refleksionsskab	13
Konference	15
<b>Den teoretiske ramme</b>	<b>15</b>
Introduktion til teori	15
Virkelighedsnærundervisning	17
Learning by Doing	18
Social rolleovertagelse & Social intelligens	19
Viden-i-handling & Refleksion-i-handling	20
Æstetik som begreb	20
Æstetisk virksomhed	21
Æstetiske læreprocesser	22
Æstetiske kollektive læreprocesser	23
Æstetiske fordobling	24
Stemthed	25
Grundmodellen & Tematisering	26
Devising	27
Konceptuel devising	28
Kvalificeret empati	28
<b>Analyse</b>	<b>29</b>
<b>Diskussion &amp; Perspektivering</b>	<b>34</b>
<b>Konklusion</b>	<b>36</b>
<b>Bilag fra</b>	<b>36</b>

## Indledning

---

*“Vi erkender i kraft af at handle, gribe tingene og i kraft af at blive påvirket af tingene, blive bevæget af dem, modtage indtryk af og fra dem.” (Paahus, 1995)*

---

I mine praktikforløb har jeg mødt børn og unge med sociale udfordringer og specielle behov, og i det møde, i kommunikationen og i relationsdannelsen til dem, har æstetisk virksomhed spillet en afgørende rolle. Også i uddannelsessammenhæng, har de æstetiske fag og de virkelighedsnære samskabelsesforløb haft stor indflydelse på, hvordan jeg føler mig forberedt på mødet med den social-og specialpædagogiske praksis. Præcis hvordan den virkelighedsnære undervisning udvikler de studerendes professionsrettede viden, kunnen og handlen, søger jeg at besvare igennem dette eksplorative og kvalitative studie. Virkelighedsnær undervisning er som begreb ikke entydigt defineret, og må derfor betragtes ud fra et økologisk-humanistisk perspektiv. Med dette menes, at det er nødvendigt at anskue begrebet i sin kontekst. Forstået således, at konteksten påvirkes af omgivelsernes samspil med individerne og individernes samspil med hinanden. Derfor har jeg valgt at undersøge et specifikt virkelighedsnært undervisningsforløb, med det formål at undersøge hvilken læring, de studerende tager med derfra.

Undervisningsforløbet, tager udgangspunkt i et tværfagligt modul, hvor studerende fra VIAs lærer- og pædagoguddannelser, sammen med studerende fra diakonhøjskolen, i tre uger skal arbejde med en teaterforestilling via devising-metoden. Udover de studerende medvirker 8 repræsentanter fra De Splittergale og 8 ungarske romaer fra Lakatos Family Gypsy Dance Group. De 16 udefrakommende samarbejdspartnere repræsenterer udsatte borgere på kanten af samfundet, og er i denne kontekst; det virkelighedsnære element. Opgaven vil derfor udover at omhandle virkelighedsnær undervisning, i lige så stor grad

omhandle de æstetiske læreprocesser, og hvilken læring de studerende opnår igennem dem. Dette studie er af eksperimenterende karakter, med sit undersøgende blik rettet mod uddannelsesinstitutionen, og ikke den typiske pædagogiske praksis. Til dette kan der argumenteres for, at en kvalificering af den pædagogiske praksis først og fremmest må fordrer en kvalificering af pædagoguddannelsen. En uddannelse hvor *"Kun halvdelen af de studerende vurderer, at uddannelsens kvalitet er god, og hver tredje underviser er utilfreds med vilkårene for at undervise."* (© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut).

Opgaven skal i den kontekst yderligere ses, som et studie i, om virkelighedsnær undervisning kan leve op til de studerendes krav om kvalitet i uddannelsen, og diskutere om disse alternative undervisningsforløb fortjener en varig plads i uddannelsen.

## Emne

"Udvikling gennem æstetiske læreprocesser  
i et virkelighedsnært undervisningsforløb."

## Problemformulering

Hvordan bidrager æstetiske læreprocesser og virkelighedsnære undervisningsforløb til kvalificeringen af den studerendes kompetencer i- og viden om det social-og specialpædagogiske felt?

## Eksisterende viden fra forskning og udviklingsarbejde

Virkelighedsnær undervisning som begreb er endnu ikke entydigt defineret, og jeg har derfor draget nytte af at undersøge begreber, der i min optik, ligger tæt op ad undersøgelsesfeltet;

På UCN (University College Nordjylland) arbejder de med en læringstilgang kaldet "Refleksiv praksislæring", som de i en særudgave af "Tidskriftet for evaluering i praksis; "Ceptra-sriben" uddyber i 6 artikler. Intentionen med Refleksiv praksislæring er at den studerende inddrages i læringsaktiviteter,

knyttet tæt til praksis. Herigennem ønskes en oplevelse af, at den enkelte studerende kommer tættere på en oplevelse af at kunne se sig selv i sin profession, og samtidig får mulighed for at mestre reflekserive teorier og øge sin forståelse af professionens kompleksitet, samt tilegne sig relevante professionskompetencer. (Pjengaard, 2016, s. 6) De individuelle artikler søger at definere reflekseriv praksislæring, igennem relationer til andre klassiske læringsstile, og ved at indtage forskellige perspektiver, og inspirerer hermed til opgavens økologiske-humanistiske perspektiv. Artiklerne lægger vægt på, hvordan det ønskede resultat af denne praksislæring, kunne se ud hos de studerende, men giver ikke et klart svar på hvordan de studerende i virkeligheden udvikler sig igennem læringsaktiviteterne. Dette giver yderligere motivation for dette studie i virkelighedsnær undervisning.

Derudover har jeg orienteret mig i e-publikationen; *"Hvordan uddannes pædagoger? - perspektiver fra et forskningsprojekt"* af Rothuizen & Togsverd fra 2013. Til trods for at undersøgelsen tager udgangspunkt i den nu forældede pædagoguddannelse, er deres temaer ikke uvæsentlige. Der tages udgangspunkt i det pædagogiske i uddannelsen, og diskuterer på baggrund af en survey-undersøgelse, hvad det er der "tæller for de studerende" Derudover indeholder publikationen en artikel om "Vejen mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse", hvori der ledes efter et læringsrum, som tager udgangspunkt i en alternativ forståelse af, at hverken viden eller gængs praksis alene giver et handlingsgrundlag, for en pædagogisk praksis.

---

*"Pædagoger er performers, der, lige som musikere, ingen garanti har for at deres performance lykkes før den er forbi. De kan sørge for at de har mange tangenter at spille på, at de gør sig forestillinger om hvad der kan ske, når de forbereder sig.*

(Hansen, 2013, s.196.)

---

Citatet her er et eksempel på den kompleksitet, der er på spil i uddannelsen af pædagoger, og især på hvordan man uddanner til pædagogisk praksis. Disse kilder anvendes som inspirations- og erfaringsbaggrund for det videre studie, og vil ikke blive yderligere udfoldet i opgaven.

## Forståelsesramme

### “Båden Gynger”

er titlen på den debatskabende teaterforestilling, der blev resultatet af det virkelighedsnære undervisningsforløb mellem lærer-, diakoner- og pædagogstuderende, De Splittergale og Lakatos Family Gypsy Dance Group.

### “Den Gode galskab”

Under overskriften “Den Gode Galskab” gemmer der sig indtil videre syv samskabelsesprojekter, hvor VIA-studerende og udsatte aarhusianske grupper i et tæt samarbejde forsøger at udfordre kunstbegrebet. Projekterne er en del af VIA, Socialforvaltningen og De Splittergales bidrag til Aarhus som Europæisk Kulturhovedstad 2017, og formålet er at sætte fokus på og give stemme til marginaliserede grupper i samfundet igennem arbejdet med kunst, som socialpædagogisk metode. ([via2017.via.dk](http://via2017.via.dk))

### Lakatos Family Gypsy Dance Group

Lakatos Dance Group er en romatrup fra den lille landsby Satoraljaujhely i det nordøstlige Ungarn. Ud af byens 16.300 indbyggere er kun 6,3% af roma- eller sigøjnerafstamning. Det gør dem til en udsat befolkningsgruppe, der kæmper imod fordomme og racisme for at finde deres plads i samfundet. Deres levevej er sigøjnermusik- og dans, og sammen med De Splittergale har de turneret rundt i Europa og med en fælles forestilling i over 15 år. Lakatos Family Gypsy Dance Group vil i opgaven blive refereret til som romatruppen og/eller “de udsatte”.



## De Splittergale

De Splittergale (DSG) er en aarhusiansk gøgler- og gårdsangertrup. Majoriteten af truppens medlemmer, har på et tidspunkt været i berøring med det psykiatriske system, men det kræver hverken musisk talent eller diagnose, at blive optaget. DSG fungerer som selvhjælpsgruppe, og holder til på Kultur og Kontaktsted Kragelund. De Splittergale vil i opgaven blive refereret til som DSG, psykisk sårbare og/eller "de udsatte".

## Undersøgelsesdesign & Metode

I følgende afsnit vil jeg præsentere mine metodiske overvejelser omkring valg af undersøgelsesdesign, samt diskutere hvilken empiri dette har genereret.

I undersøgelsen af dette virkelighedsnære undervisningsforløb, er det relevant at notere sig, at jeg, som tidligere nævnt, selv har deltaget i tre lignende samskabelsesforløb via pædagoguddannelsen, og altså ejer en forforståelse for processens faser. Disse erfaringer kan medføre både fordele og ulemper i iagttagelsen af felten, hvilket jeg finder nødvendigt at have en øget opmærksomhed på. Hastrup beskriver, at man ikke skal være bekymret for, om man har et for fortroligt forhold til en felt, så længe man er parat til at anerkende, at man ikke ved alt, og så længe denne ikke-viden er ens drivkraft. (Hastrup, 2011: s.32)

Det stod klart ved bachelorpraktikkens start, at mine egne oplevelser og erfaringer med virkelighedsnær læring i det æstetiske rum, formodentligt ville blive en udfordring, i måden min empiri blev indsamlet og analyseret på. Min forforståelse for kvaliteten af et virkelighedsnært undervisningsforløb, kunne gå hen og determinere, hvilke teorier og hvilken forskning jeg valgte at bringe i spil i projektet. Derfor valgte jeg en eksplorativ tilgang til dataproduktionen, og anvendte altså den empirisk - induktivemetode, frem for det hypotetisk-deduktivemetodevalg. For at undgå at præge informanterne med mine

forforståelser, lod jeg i flere af metoderne informanterne definere indholdet, inden for den ramme jeg satte op. Jeg valgte samtidig at anvende flere forskellige dataindsamlingsmetoder for, i dette tilfælde, at højne reliabiliteten.

I afsnittet om metodevalg og undersøgelsesdesign, belyses overvejelser og tilgange vedrørende de sekundære metoder, såsom feltnoter og deltagerobservationer, først. Dernæst beskrives og diskuteres en kvalitativ dataindsamlingsform på de sociale medier. Endeligt fremlægges de primære metoder, som optræder i form af praksisfortællinger fra de studerende, "selv-interviews" i et skab på hjul, samt en videodokumenteret konference med tilhørende paneldebat.

## **Etnografiske metoder**

Da jeg ønskede at tilegne mig viden på både en praktisk og socialt forankret måde, og samtidig være distanceret og reflekteret i mine observationer, anvendte jeg en kvalitativ og etnografisk tilgang. Kvalitative metoder som interviews og observationer/feltnoter giver mulighed for at få indblik i de studerendes subjektive oplevelser og erfaringer, samt er etnografien en videnskabelig tænkning, hvis præmis er; at du altid vil påvirke det felt du observere, og at enhver situation er unik, og derfor ikke mulig at udtale dig om generelt. (Larsen & Tireli, 2015; s.85) Det er med den forståelse, at jeg har anvendt de følgende metoder.

## **Feltnoter & deltagerobservationer**

Hastrup præsenterer fem punkter, man bør overveje inden man kaster sig ud i at observere; *Lokalitet, Tid, Deltagere, Aktiviteter og Adgang*. (2011:s.66,67) I tre uger spenderede jeg timer på publikumstribunen, imens projektets 52 deltagere var på gulvet, for at skabe en forestilling. Jeg deltog ikke fysisk i skabelsen af det æstetiske produkt, men blev ofte spurgt til råds, samt om min holdning til diverse

teatertekniske-udfordringer. Jeg valgte ikke at observere, når de enkelte grupper gik hver for sig for at øve, delvist på grund af tidsmangel, og dels fordi jeg vurderede, at min tilstedeværelse ville påvirke kreativiteten og flowet i skabelsesprocessen. Jeg prioriterede altså at bruge mest tid, der hvor flest mennesker var samlet, og hvor jeg igennem underviserne og de medvirkende, havde fået tilladelse til at observere. Alt imens anvendte jeg semistrukturerede deltagerobservationer som metodisk værktøj, hvor jeg bl.a. havde øget opmærksomhed på, hvordan de studerende interagerede med to så forskellige udsatte grupper af individer, som ungarske sigøjnere og psykisk sårbare. Som form valgte jeg nedskrive stikord og refleksioner, samt små sætninger, der senere blev til feltnotater. Jeg søgte med de observationer, at få indsigt i, hvordan rollerne mellem de studerende og de udsatte grupper, lod sig fordele, og især om de studerende havde kompetencer til at kunne skifte imellem at være private, personlige og professionelle i relationen til de udsatte.

---

*“Deltagerobservation betegnes ofte som oxymoron, det vil sige et begreb der er sammensat af to modsatrettede begreber, og deltagerobservation er da også tilsyneladende modsatrettede måder at være til stede og erkende på. Deltagelse indebærer, at man forsøger at deltage i det der foregår, og dermed erfarer det med krop og sanser. Observation, at man betragter og registrerer det, der sker, uden nødvendigvis at tage aktiv del i det.” Hastrup, Rubow, Tjørnhøj-Thomsen, 2011:s.61-62)*

---

Dette citat understreger, at etnografiske metoder, som feltnoter og deltagerobservationer, handler om at kunne positionere sig balanceret, og med en viden om at ens deltagelse, omend den kan være perifær, har betydning for både det felt man observerer, samt ens egne oplevelser og fortolkninger.

For at skabe en relation til projektets deltagere, positionerede jeg mig oftest, i middagspauserne, som aktivt deltagende ved rundbordene. Deltog med small-talk, samt lyttede til succeshistorier og frustrationer. Middagspauserne var et interessant felt at observere, da der, over de tre uger forløbet strakte sig, bl.a. skete en ændring i, hvordan de tre grupperinger af studerende, psykisk sårbare og romaer placerede sig i lokalet. Ligesom der også var studerende, der synes at bibeholde deres professionelle rolle overfor de psykisk sårbare, imens andre studerende synes at danne personlige og private relationer.

På lige fod med de studerende, deltog jeg i et møde initieret af en underviser, hvor der kunne reflekteres frit omkring samarbejdet med de udsatte og processens udfordrende faser. Dette gav mig indblik i, at hvordan de studerende oplevede det virkelighedsnære undervisningsforløb. Her valgte jeg igen stikord og notater som dokumentationsform, men blev udfordret, da mødet lagde op til indbyrdes diskussion, som jeg spontant valgte at være en del af. På dette tidspunkt i processen, havde jeg bevæget mig ind og ud af perifærien, og kunne mærke at det var essentielt for min relation til informanterne, at jeg trådte ud af mørket på tilskuerpladsen og ind i diskussionen. Valget af deltagerobservationer som metode, medførte derudover også en indsigt i metoder og teorier, der anvendes i "felten", såsom "devising" og "syvpunkts-modellen", som vil blive yderligere udfoldet, i det teoretiske afsnit.

## **# VIRKELIGHEDSNÆR**

I Indsamlingen af projektets empiri ønskede jeg, at være aktiv på forskellige platforme samt at vedholde den eksplorative tilgang. Derfor blev de studerende opfordret til at dele deres oplevelser og erfaringer med mig på de sociale medier som facebook, instagram og twitter. På de studerendes facebookside, og til en fællessamling med de 52 medvirkende opfordredes de til at anvende hashtagget #virkelighedsnær, når de oplevede en situation, som virkelighedsnær

undervisning. Med dette tiltag søgte jeg, at få indblik i de studerendes forståelse af begrebet, for dernæst, i samarbejde med de involverede, at analysere og diskutere situationerne, for at nå til en dybere forståelse, af hvornår de studerende "lærte noget af virkeligheden." Jeg valgte denne kvalitative dataindsamlingsmetode, for at få indblik i de studerendes individuelle oplevelser af læring i læringsøjeblikket, og med en formodning om, at studerende i alderen 20-30 år var vant og villige til at anvende sociale medier, som et erfaringsformidlings-værktøj. Det lykkedes imidlertid ikke at motivere de studerende, til at dele deres viden med dette tiltag. Nogle undskyldte med, at de i travlheden havde glemt det, og hos andre kan det være en forbeholdenhed overfor hvilke begivenheder, man deler på de sociale medier. Som motivator og tovholder for dette tiltag, positionerede jeg mig, set i bagklogskabens lys, heller ikke i front, hvilket muligvis var medvirkende til at metoden ingen empiri indbragte.

### **Praksisfortællinger**

I forbindelse med dette tiltag, ændrede jeg min position fra at være observatør og moderatdeltagende, til at være mere direkte undersøgende på en gruppe af de studerende. Gruppen bestod af to pædagogstuderende, to lærerstuderende samt to pædagogstuderende fra diakonhøjskolen. Denne gruppe studerende blev udvalgt tilfældigt, efter en præsentation af mit projekt, til at deltage som informanter, og de oprettede en lukket facebookprofil, hvor de kunne udveksle erfaringer med virkelighedsnær undervisning.

Atter søgte jeg, at opnå indblik i de studerendes oplevelse med virkelighedsnær undervisning, samt hvordan netop denne undervisning ville få indflydelse på deres kommende virke som henholdsvis pædagoger og lærere. Jeg valgte praksisfortællinger som kvalitativ metode og narrativ dokumentationsform, og bad dem fylde facebookgruppen med de fortællinger fra praksis, hvor de oplevede at undervisningen blev virkelighedsnær. Med en viden om, at

praksisfortællinger er subjektive og socialkonstruerede, og ikke dikterer den generelle virkelighed, så er det en humanistisk og fænomenologiske tradition, på både lærer- og pædagoguddannelsen at dokumentere med netop praksisfortællinger. *"Fortællingen danner grundlag for en identificering af den problem- og løsningsforståelse, som den, der har fortalt historien arbejder ud fra."* (Hansen, 2009:s.28) Janne Hedegaard Hansen beskriver følgende, hvordan denne forståelse konstruerer den faglige selvforståelse, og mener at selve arbejdet med praksisfortællinger kan kvalificere pædagogisk praksis. I opgavens analyse har jeg valgt ikke at benytte mig af den empiri der ligger i praksisfortællingerne, da de noget nært samme pointer og refleksioner, kom til udtryk i samtalerne fra "Refleksionsskabet".

### **"Selv-interviews" i "Refleksionsskabet"**

Ud over indsamlingen af de studerendes praksisfortællinger og egne personlige feltobservationer, anvendte jeg et design-antropologisk værktøj, udviklet på et tidligere modul i et kultur-pilotprojekt. Pilotprojektets udvikling bidrog med erfaringer om hvilke motivationsfaktorer, der skaber interaktion og deltagelse, og på baggrund af disse erfaringer, introducerede jeg "Refleksionsskabet". Konkret anvendte jeg et klædeskab på hjul, indrettet med gulvtæppe, taburetter og et videokamera. Væggene var dækket af retro-tapet og Skagensmalerier, og ved indgangen hang en kagedåse. Intentionen var at sætte en scene, hvor stemningen emmede af dagligstue og fortrolighed, samt at manipulere/motivere med en belønning fra kagedåsen, ved endt deltagelse. Placeringen af skabet var bevidst, så ingen af de medvirkende kunne undgå at se det, men samtidig kunne føle sig private, så snart de trådte inden for. Jeg ønskede med "Refleksionsskabet" at skabe et rum for feedback, hvor informanterne ikke blev påvirket af min tilstedeværelse. Min rolle, som interviewer, blev erstattet af et videokamera, for at minimere mit umiddelbare bias. Videokameraet, i sig selv, skabte dog skepsis hos få af informanterne, der skulle beroliges med, at

optagelserne kun skulle anvendes af mig. Den tryghed bidrog til at flere fandt motivation til at deltage. Udenfor skabet hang en introduktion til skabets funktion, således det også kunne anvendes uden min tilstedeværelse.

Erfaringen fra det tidligere pilotprojekt medførte samtidigt, at jeg indrettede skabet med to taburetter, og opfordrede informanterne (de studerende, DSG, romaerne og publikum) til at deltage parvis. Dette valg medførte, at flere følte sig trygge ved at deltage og samtalerne blev ydermere mere dynamiske og reflekterede. Til inspiration havde jeg ovenover kameraet hængt tre A4-ark med ordene "virkelighedsnær undervisning", "empati" og "stigmatisering". Jeg søgte med disse ark, at få indsigt i informanternes forståelser af, hvad virkelighedsnær undervisning er og kan, samt at få dem til at reflektere over en ændring i deres subjektive empatiske kompetence og samfundets stigmatisering af udsatte grupper. Dette var i et forsøg på at søge efter en udvikling i forståelse eller en holdningsændring hos informanterne. Samtidigt var ordene empati og stigmatisering to retninger, som jeg kunne se dette bachelorprojekt om virkelighedsnær undervisning forfølge, og i min empirisk-induktive tilgang lod jeg det være åbent, hvilke temaer informanterne havde størst behov for at fortælle om. Som kvalitativt interviewform læner disse sig op ad en hybrid af gruppeinterviews og fokusgrupper. Gruppeinterviews er som oftest semi-strukturerede interviews, hvor tovejskommunikationens succes afhænger af interviewerens evne til at fordele taletid og opmærksomhed. (Hastrup, 2011; s. 82) I "Refleksionsskabet" overraskede informanterne med en evne til instinktivt at fordele taletid lige, og pådrog sig ligefrem interviewerens rolle, når diskussionen var tæt ved at ophøre. "*Fokusgruppen* adskiller sig fra gruppeinterviewet ved at have de deltagendes fokusmedlemmers indbyrdes diskussion som hovedanliggende" (Hastrup, 2011: s.82). Formålet med at lade informanterne "interviewe"/reflektere på denne måde, var netop at den dynamiske samtale og indbyrdes diskussion ville kunne afføde en indsigt i forskellige holdninger og perspektiver, som jeg via de to klassiske interviewformer muligvis ikke ville have

opnået. Med "Refleksionsskabet" blev der altså skabt et uformelt trygt frirum, med plads til dialog og refleksion, hvor jeg som interviewer helt udeblev. Det resulterede i 33 informanternes subjektive oplevelser af, hvad et virkelighedsnært undervisningsforløb kan.

Min udeblivelse havde dog også konsekvenser for dybden i informanternes svar, da jeg ikke kunne bryde ind og stille opklarende eller uddybende spørgsmål, og ej heller kunne fastholde dem ved de centrale temaer.

I analysen er der udvalgt fem interviews/samtaler fra "Refleksionsskabet", på baggrund af temaerne "virkelighedsnære oplevelser" og "udvikling/ny forståelse". De fem interviews repræsenterer ti studerende, fra både lærer-, diakon - og pædagoguddannelsen.

## Konferencen

Endeligt har jeg valgt, at inddrage videooptagelser fra den konference, der efterfulgte projektets endelige forestilling. Konferencen bød på en række oplæg samt en interaktiv paneldebat med indspark fra bl.a. politikere, undervisere, studerende og individer fra publikum, der kommenterede på emner som tværfagligt samarbejde, virkelighedsnær undervisning og fordomme. De udtalelser, der centrerer sig om den virkelighedsnære undervisningsoplevelse, er derefter blevet transskriberet, så de kan anvendes som citater i analysen. Jeg valgte at inddrage udtalelserne fra konferencen, der markerede afslutningen på undervisningsforløbet, da de medvirkende her fik rum til at udtale sig om deres egne kropslige-, følelsesmæssige- og mentale oplevelser, samt deltage i en reflekteret debat med publikum.

## 4. Den Teoretiske Ramme

Tekster der beskæftiger sig med begrebet virkelighedsnær undervisning har oftest deres fokus rettet på folkeskoleområdet, og på feltet omhandlende



professionsudannelserne, forekommer de, i min optik og i forbindelse med problemformuleringen, utilstrækkelige.

På den baggrund har jeg valgt at inddrage filosoferne og pragmatisterne John Dewey og George Herbert Mead til at supplere Lektor i Teater og Drama Ole Bjørn Rasmussen, i hans bud på definitionen af virkelighedsnær undervisning. Inspireret af Dewey finder man filosofen Donald A. Schön, hvis begreber om "viden-i-handling" og "refleksion-i-handling", kan ses som en overbygning til Deweys "læring gennem handling". Både Dewey, Mead og Schön repræsenterer en pædagogisk retning, der ophøjer selvgjorte erfaringer og refleksioner deraf.

Dernæst belyses de processer og begreber, der hører sig den æstetiske virksomhed og dramafaget til, for at tilegne mig en viden om, hvordan dette konkrete undervisningsforløb påvirkede de studerende. Bennýe D. Austring cand.mag, i dansk og teatervidenskab og Merete Sørensen pæd. og master i drama og æstetiske læreprocesser, inddrages for at give et indblik i begreber som æstetisk virksomhed, æstetiske læreprocesser, æstetisk fordobling samt begrebet stemthed. Hans Henrik Knoop anvendes til at belyse, hvordan ejerskab og engagement er nøgleord i de æstetiske læreprocesser. Kapitlet "*Pædagogik, natur og æstetik*" af Gerd Lütken bidrager til en forståelse af æstetikken som begreb. Dernæst, til at beskrive det dramaturgiske greb og arbejdsmetoden anvendt i selve forestillingsarbejdet, har jeg valgt Torunn Kjølners definition af devising, som begreb og metode. Endeligt vil jeg præsentere begrebet "Kvalificeret empati", og hvordan "kvalificeret empati" repræsenterer den æstetiske fordoblings udbytte.

## Virkelighedsnær undervisning

---

*“Der er ingen pædagogik uden handling”.*

---

Sådan definerer Rasmussen begrebet “virkelighedsnær undervisning” i artiklen *“Kulturprojekter i pædagogikken”* (2002) og læner sig dermed op ad de store tænkere inden for pædagogik og filosofi, John Dewey og George Herbert Mead. Han udfolder dog begrebet virkelighedsnær undervisning som en metode, hvor der anvendes direkte involvering af udefrakommende grupper af børn, såvel som voksne, i et projektorienteret undervisningsforløb. Det fremhæves, at det er i samspillet mellem den udvalgte målgruppe, de studerende og deres vejleder, at der opstår læring, idet refleksion og handling kommer til at hænge sammen. Ydermere er der mulighed for at den erfaring de studerende opnår, kan generaliseres til andre pædagogiske sammenhænge og målgrupper.

I den virkelighedsnære undervisning hævder Rasmussen, at de studerende i den proces er i et læringsrum, *“hvor de formidler anvendelse af udtryk inden for aktivitets-og kulturfaglighedens æstetiske muligheder”* (2002:s.2) Dermed tilegner de studerende sig aktivitets-og kulturfaglige kompetencer i samspillet med den udvalgte målgruppe om et fælles tredje.

Afslutningsvis diskuterer Rasmussen balancegangen mellem pædagogikken og æstetikken, idet han sætter spørgsmålstegn ved, om det er processen eller produktet, der skal prioriteres højest. Han pointerer, at det er essentielt at de kommende pædagoger forstår, hvilken betydning for projekterne det har, at både det æstetiske og det pædagogiske er nærværende. Han uddyber, at det kunsteriske udtryk er en kvalitativ anderledes måde at lære på, da de kunstneriske oplevelser lagrer sig som følelser, og intuitive instinkter, der fører til refleksioner med krop, sanser og intellekt (Rasmussen, 2002: s.3) Hertil fremhæves, at de kunsteriske og pædagogiske oplevelser, giver mulighed

for indlevelse og fordybelse i eget og andres liv, og bidrager til at man evner at sætte sig selv i den andens sted.

I Rasmussens optik, bliver resultatet af den virkelighedsnære undervisning, at de kommende pædagoger kan og vil indgå aktivt i fremtidige kulturelle projekter, hvor vigtigheden af de æstetiske læreprocesser og pædagogiske holdninger, kan støtte hinanden til en kvalificering af den pædagogiske praksis.

## Learning By Doing

John Dewey er, især inden for pædagogikken, kendt for sit slagord: "Læring gennem handling" (Løvlie, 2000: s.165). Dewey er filosofisk og pædagogisk tænker, og repræsenterer pragmatismen og progressivismen. Hos Dewey er mennesket en deltager. Han mener, at så længe mennesket er i live, er det umuligt for det at stå udenfor lærings- og forandringsprocesser, altså er selve det at leve, en opdragende proces. Men disse erfaringer vi får igennem livet, skal også indeholde en bestemt kvalitet, mener Dewey. Erfaringer skal være aktive og sociale, og kan bredt defineres, som levende væsners transaktion med omgivelserne. (Brinkmann, 2006,: s.173-185)

Dewey kæmpede for uddannelse, og mente blandt andet, at uddannelse var for det sociale liv, hvad næring og kønslig reproduktion var for det fysiologiske. Dewey betragtede uddannelse, som begreb og proces, tæt knyttet til kommunikation. *"Kommunikation er vores betegnelse for den proces, hvor vi deler og udveksler erfaring på måder, der påvirker og uddanner alle parter. Så i den udstrækning at vi kommunikerer - og det gør vi uundgåeligt som sociale væsner - er vi ifølge Dewey involveret i uddannelsesprocesser."* (Brinkmann, 2006: s.175)

## Social rolleovertagelse

Mead, var psykolog og filosof, og ligesom Dewey pragmatiker og progressivist inden for uddannelsesområdet. Meads motiv var at modernisere uddannelsestænkningen, og han tildelte skolen og andre uddannelsesinstitutioner en central rolle, som social institution i samfundet. (Vaage, 2000, s.83-105)

---

*“Det som vi leder efter, er på en eller anden måde at introducere selve livets vitale elementer i skolen. Vi har været ofre for en undervisning, som har været afgrænset til klasserummet, uden at medtage livet udenfor. Pædagerne og især de moderne reformpædager har været på udkig efter måder hvorpå man kan bringe livet udenfor ind i klasserummet.” (Mead 1908/1968:45)*

---

Mead leder altså efter, lige som Rothuizen og Togsverd, efter et læringsrum med en alternativ fortolkning af, hvordan læring kan udformes.

Mead repræsenterer en retning inden for socialpsykologien, kaldet symbolsk interaktionisme, og fremhæver betydningen af individets udvikling igennem samspillet med omverdenen. Hertil anvender han begreberne social rolleovertagelse og social intelligens.

**Social rolleovertagelse** kan ses, som et middel til at forstå andre. Teorien om social rolleovertagelse går ud fra den antagelse, at barnets udvikling af selvopfattelse og opfattelse af andre, bygger på barnets evne til at indtage forskellige sociale roller. Evnen til rolleovertagelse betragter Mead, som nøglen til etisk og social udvikling. (Holm, 2001:s. 70)

**Social intelligens** beskrives som evnen til at kunne indtage den andens perspektiv. Denne evne bidrager til udvikling af bevidstheden om ens egen person, i det man ser sig selv, med andres øjne. (Holm, 2001: s.71)

## Viden-i-handling & Refleksion-i-handling

---

*“Det, vi har mest brug for er at undervise de studerende i, hvordan de træffer beslutninger under vanskelige forhold, men det er lige præcis det, vi ikke ved hvordan man underviser i.” (Schön, 2013: s. 11)*

---

Med dette citat rammer den amerikanske filosof Donald A. Schön hovedet på sømmet, i forhold til at beskrive den kompleksitet, der ligger i, at forberede nogen på noget ukendt. Hans to begreber, “Viden-i-handling” og “Refleksion-i-handling” er processer mennesket gennemgår uden at være i stand til at argumentere for dem via sproget. Begge begreber dækker over flere ting; **“Viden-i-handling”** kan bl.a. forstås som tavs viden, vurderinger, og som “ting vi ved, men som vi ikke kan forklare, hvordan vi ved”.

**Refleksion-i-handling** anvendes når vores spontane viden-i-handling ikke slår til., og er når vores umiddelbare refleksioner midt i en handling, kan få os til at ændre vores handling imens vi udfører den. Refleksion-i-handling kan derved have et subtilt udtryk, hvor man ikke udadtil reagerer på, at man er nødsaget til at ændre sin vante handling. (Schön, 2013: s.22-31)

## Æstetik som begreb

Ordet æstetik kommer fra det græske “aisthesis”, der betyder sansning, fornemmelse, følelse, og er som udgangspunkt et meget vidtfavnende begreb. (Rothuizen & Togsverd, 2016: s.228) Æstetik har, igennem filosofihistorien, som begreb udviklet sig i forskellige retninger, og også i dag benyttes begrebet i tre forskellige sammenhænge; “Det skønne og Harmoniske”, “Smag (hverdags æstetik)” og “Erkendelse gennem sanserne”. Dette er tre problematiske begrebsafklaringer, mener Austring og Sørensen, idet vi ikke længere kan garantere det skønne, som værende skønt. Hverdagsæstetikken og smags-

begrebet er for upræcist, og for individuelt præget, imens *“æstetikken som erkendelse gennem sanserne, er for bred og upræcis, idet al erfaringsbaseret erkendelse har en sanselig dimension, uden nødvendigvis at være æstetisk baseret.”* (Austring og Sørensen, 2006, s.44)

Austring og Sørensen endelige definition på æstetik lyder derfor:

---

*“Æstetik er sanselig symbolsk form,  
der er særlig velegnet til at kommunikere fra, til og om følelser.”*

---

## Æstetisk virksomhed

I fortællingen om hvordan æstetisk dannelse og opdragelse vinder indpas i Europa, tager Austring og Sørensen os med igennem en tid, hvor humanismen og reformpædagogikken pionerer, og hvor pædagogiske fyrtårne som Holberg, Rousseau, Grundtvig og Steiner præger den didaktiske og pædagogiske tænkning. Især Dewey, som tidligere nævnt, slog til lyd for, at læring ikke skulle være et produkt af mekanisk kundskabstilegnelse, men derimod af handling; *“Learning by Doing”*. *“Han så ikke de æstetiske, kunstbaserede aktiviteter som isolerede fag (drama, musik, billedkunst, dans) men som beslægtede og ligeværdige æstetiske formsprog, “methods of life”.* (Austring og Sørensen, 2006:s. 79)

Det er netop via disse æstetiske formsprog, at vi får mulighed for at eksperimentere bevidst eller ubevidst - med at udtrykke noget om os selv og om verden. Processen i at udtrykke sig æstetisk, kaldes æstetisk virksomhed, og gælder både når vi tegner, danser, spiller teater og musik, men også når vi udfolder os indenfor hverdagsæstetikken, med vores påklædning eller boligindretning. *“Den skabende proces er altså det centrale, konstituerende træk ved æstetisk virksomhed.”*(Austring & Sørensen, 2006:s.69)

Det er imidlertid ikke al skabende virksomhed, der er æstetisk. Aktiviteter hvor man ikke helliger sig fordybelsen i den skabende proces, kan ikke betegnes som æstetisk virksomhed.

## Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser tilbyder sig som en læringsmåde, der gør det muligt for os, dels at bearbejde og begribe mangfoldighed, dels at udvikle identitet og personligt forankret viden om verden i et samfund, hvis kontekst ifølge sociologen Giddens, er hyperkomplekst. Giddens påpeger, at vi som enkeltindivider i dette modsætningsfulde og hyperkomplekse samfund er *kulturelt frisatte*. Vi overtager ikke længere, igennem socialiseringen, entydige fælles samfundsværdier, og må i stedet, som medlemmer af samfundet i samspil med andre medlemmer, vælge vores eget værdisæt og danne vores egen identitet. (Austring og Sørensen, 2006: s.82)

De æstetiske læreprocesser, bliver præsenteret i en socialiseringskontekst, hvor Austring og Sørensen lader sig inspirere af Hansjörg Hohrs holistiske socialiseringsteori. Mennesket indgår i løbet af sin udvikling i en række forskellige former for socialisering, hvor hver livsalder har sin egen dominerende læringsmåde. Læringsmåderne er alle lige nødvendige, og følger os livet igennem, som arenaer for forskellige læringsmuligheder. Læring gennem æstetisk virksomhed er en af disse, og med afsæt i Hohn og Lorenzer, deler Austring og Sørensen læringsmåden op i tre kategorier, der alle er forbundet med hinanden og som optræder kronologisk i socialiseringen. (Austring og Sørensen, 2006: s.83)

- Den **empiriske** læringsmåde er den første mennesket anvender og som udvikles via det direkte sansende møde med verden. I videnskabsteoretisk forståelse kunne denne læringsmåde betragtes som en fænomenologisk tilgang.
- Den **æstetiske** læringsmåde er en overbygning til den empiriske dog uden at erstatte den. Det er her vi anvender æstetisk-symbolisk form til at bearbejde og kommunikere om vores oplevelser af verden. Læringsmåden kan karakteriseres som en fortolkningsproces, og forstås som en fænomenologisk, hermeneutisk og socialkonstruktivistisk tilgang.
- Den **diskursive** læringsmåde repræsenterer det teoretiske logistiske møde med verden, og er den sidste læringsmåde vi mennesker tager i brug. Den anvender diskursiv symboldannelse som fortolknings - og formidlingsredskab, og læner sig op ad positivistiske og socialkonstruktivistiske tilgange.

Austring og Sørensen opsummerer æstetisk læreproces og definerer:

---

*"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"* (2006: s. 107)

---

## Kollektive æstetisk læreprocesser

Æstetiske udtryksformer, der anvendes i egen spontane æstetiske virksomhed er i udgangspunktet solistiske, hvorimod aktiviteter med flere deltagere betegnes, som kollektive æstetiske læreprocesser. Det kan være rolleleg i sandkassen, eller værkstedsfaglige aktiviteter, som kan foregå i et fælles potentielt rum, og derfor anses som værende kollektive. I kollektive æstetiske processer er der mulighed for at spejle sig i hinanden i den skabende proces undervejs, og i kulturens

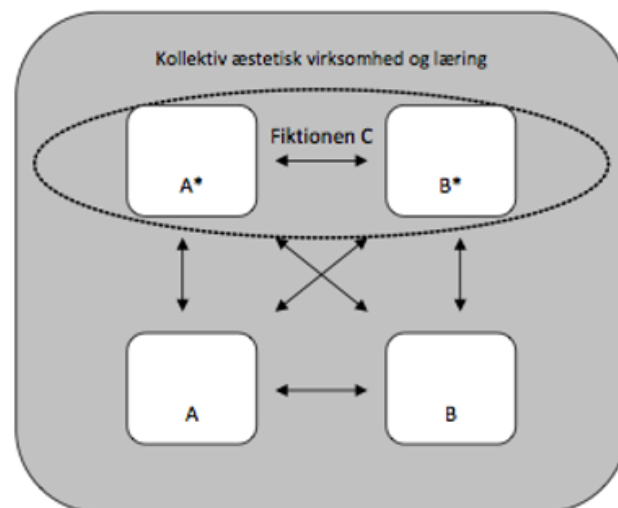


tilbudte formsprog. Denne spejling, refereres til som værende en helt særlig læreproces, kaldet æstetisk fordobling. (Austring og Sørensen, 2006: s.172)

## Æstetisk fordobling

I arbejdet med kollektiv æstetiske virksomhed, som musik, dans og teater, opstår der en særlig type læreproces, lanceret af Janek Szatkowski, som værende et udtryk for en særlig karakter af kollektiv æstetisk interaktion; *“Den æstetiske fordobling”*. Dobbeltigheden er her skitseret af Aud Berggraf Sæbø (2003), der har videreudviklet Szatkowskis oprindelige model (1985) og tilføjet den stiplede linje, der markerer fiktionen.

Modellen illustrerer den proces, hvor de individuelle deltagere supplerer, reagerer og komplementerer hinandens formudtryk, som dernæst etablerer nye udspil og en ny indsigt udvikles. Det helt særlige her er “at deltagerne på én gang er til stede i processen som sig selv, og som rollefigurer med bevidsthed om både sig selv, de andre og fiktionen” (Austring og Sørensen, 2006: s.172-175)



• M. Sørensen 2006 s173

“Æstetisk fordobling” kan derfor forstås som en dobbelt bevidsthed, der udvikles i de involverede, når de spejles i hinanden. De krydsende pile i modellen illustrerer, at på både det personlige plan(A&B) og det fiktive

plan(A\*&B\*) påvirker og forholder deltagerne sig til hinanden og udveksler derigennem aktualiserede erfaringer. Processen er stærkt akkumulativ, da der ifølge Szatkowski, foregår en hurtig forøgelse af gruppens samlede erfaring i forløbet, og jo flere deltagere, der investerer viden og erfaringer i processen, jo større mulighed for læring er der til stede for den enkelte.

## Stemthed

Når man skal undersøge, hvilket udbytte de studerende har opnået igennem et virkelighedsnært undervisningsforløb, som "Båden gynger", er det relevant at kigge på måden, hvorpå de indgår i de forskellige processer. Jeg vil her benytte mig af Mogens Paahus' begreb om stemthed, som han karakteriserer som menneskets engagerede, men totalt åbne ubetingede møde med livets fænomener. Han konkluderer, at uden oplevelser af stemthed, er det faktisk ikke muligt at tale om æstetisk læreprocesser. (Austring & Sørensen, 2006: s.162.)

---

*"Kvaliteten af den æstetiske læreproces er derfor afhængig af den følelsesmæssige genklang, som de implicite æstetiske oplevelser sætter igang, samtidig med at den følelsesmæssige genklang igen er afhængig af den fordybelse og koncentration, hvormed den enkelte indgår i oplevelsen"* (Austring og Sørensen, 2006:s.162)

---

Da filosofen Paahus betragter stemthed og holdning som vidt forskellige begreber, bliver det ikke nær så relevant at observere om de medvirkende indgår med en positiv eller negativ holdning, men nærmere om de kan lade sig "rive med". På den måde ligger stemthed sig, som begreb, tæt op af teorien om "Flow", som blandt andet forskningsdirektør og Lektor på DPU Hans Henrik Knoop har beskæftiget sig med. I artikelen "Kreativitet i pædagogik og uddannelse" pointerer han, at man først får gang i læreprocesserne, når man

engagerer sig helhjertet i noget, der både er meningsfyldt og som man føler ejerskab over.

## Grundmodellen & Tematisering

Grundmodellen er Austring og Sørensen's bud på, hvordan man kan igangsætte kollektive æstetiske læreprocesser i det pædagogisk-didaktiske arbejde.

De understreger, at en æstetisk læreproces handler om at lære *noget*, og foreslår at læreprocessen derfor fokuserer på et tema, der "fra en given vinkel beskæftiger sig med hvordan det føles at være menneske i verden" (Austring og Sørensen, 2006; s.178). Der findes flere pædagogiske og didaktiske grunde til at pege på fælles tematisering af den æstetiske virksomhed. Her nævner Austring og Sørensen, at det fælles fokus er nødvendigt i forhold til at etablere et fælles potentielt rum, hvor muligheden for æstetisk fordobling kan opstå. For de

<b>1. Impuls</b>	Her indsamles eller skabes indtryk af en art, der kan motivere deltagerne til at udtrykke sig.	<b>Empirisk læring</b>
<b>2. Optakt</b>	Her skabes et fælles fokus, en stemthed, som udgangspunkt for den skabende proces.	
<b>3. Eksperiment</b>	I denne fase øves der og laves skitser og foreløbige formudtryk.	
<b>4. Udveksling</b>	Midtvejs fremlægges skitserne internt i gruppen til gensidig inspiration.	<b>Æstetisk læring</b>
<b>5. Fordybelse</b>	Her skabes efterhånden de færdige produkter i en fokuseret medieringsproces.	
<b>6. Præsentation</b>	Produkterne præsenteres for og kommunikerer med et eksternt publikum.	
<b>7. Evaluering</b>	Til sidst udtrykker deltagerne sig æstetisk og/eller diskursivt om proces og produkt.	<b>Diskursiv læring</b>

Model 22. Grundmodellen

Benny D. Austring og Merete Sørensen i "Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser", side 179

medvirkende bliver det, med dette fælles fodslag, altså nemmere at forblive i flow, samt at bygge kreativt og konstruktivt videre på hinandens ideer.

De 7 forskellige proceselementer i "Grundmodellen" visualiseres i ovenstående model. I takt med, at det æstetiske produkt indsamles, skabes og præsenteres, sker der hos de involverede parter, en æstetisk læreproces. Modellen placerer her de tre former for læring, empirisk, æstetisk og diskursivt, ud fra forskellige faser i processen.

## Devising

"To device" er et verbum fra engelsk, der rummer betydningen af at planlægge, opfinde eller skabe noget nyt. I Kjølners optik er devising først og fremmest en måde at lave teater på, og en tænkning som accepterer mange måder at skabe kunst på. Hun pointerer at nøglebegreberne i devisingprocessen er dramaturgi og komposition, og at man kan devise teater topstyret eller som en kollaborativ proces, hvor alle medvirkende er med fra start til slut. (Kjølner, 2009:s.355)

Devised Theatres varemærke er materialeproduktion, og det handler om at finde eller skabe det materiale, der kan laves en forestilling ud af. Det er væsentligt at alle har en kreativ aktie i forestillingens tilblivelse, hvilket ikke er ensbetydende med at alle bidrager på lige linje. Instruksen og de dramaturgiske beslutninger kan hurtigt blive allemandseje og det kræver god kemi og tillid til, hvad den kunstneriske kollaborativitet kan blive til. (Kjølner, 2001: s.1-6)

Hun pointerer derudover, at der ikke noget "naturligt hieraki" i en devising proces, og at man i produktionen må arbejde med "flydende hierakier".

---

*"Fordi det ikke handler om at iscenesætte eller dramatisere en tekst eller et bestemt koncept, er det en måde at lave teater på, der kan føles ustyrlig og kaotisk. En del af udfordringen ligger i at kunne udholde en sådan usikkerhed og samtidig være kunstnerisk konstruktiv." (Kjølner, 2001:s.6)*

---

Dette citat påpeger, at en devisingproces kan være udfordrende at være i, og at det kræver udholdenhed, at kunne rumme det kreative kaos.

## Konceptuel Devising

Ud af devising udspringer metoden "konceptuel devising", der adskiller sig ved at tænke teater som visuel kunst mere end som dramatisk kunst. Det er i konceptuel devising indtænkt, at der formuleres et koncept, der kan fungere som et princip, benspænd eller tema, der gælder alle i alle arbejdets faser. Kjølner inddeler her processen i tre faser, hvori der "erfaringsmæssigt ligger den største konceptuelle og kunstneriske udfordring i kompositionsfasen." De tre faser er:

- *Materialeproduktionsfasen*
- *Kompositionsfasen*
- *Isenesættelsesfasen.*

Kjølner uddyber, at der kræves kunstnerisk og pædagogisk stor kompetence, i tilrettelæggelsen og ledelsen af de kreative processer. Der genereres ofte mere materiale, end forestillingen har brug for, og noget bør oftest udelades. Derfor pointerer Kjølner, at "*ingen bør få et personligt ejendomsforhold til enkelte dele af materialet.*" (Kjølner 2009:s 362)

## Kvalificeret empati

Afslutningsvis beretter Austring og Sørensen om at den kollektive æstetiske virksomhed, med dens iboende mulighed for æstetisk fordobling, kan rumme læring på flere niveauer samtidig. Deltagerne kan gennem det skabende arbejde, tilegne sig en viden om formsproget og dets færdigheder, samtidig med at de udvikler deres subjekt-i-verden-viden og følelsesintelligens. Dette, mener Austring og Sørensen, kan udkrystalisere sig i en form for særlig læring, med relevans for al pædagogik, kaldet "Kvalificeret empati".

---

*“Kvalificeret empati er en fokuseret empati, som ikke alene er en habitusstyret følelse med den anden, men skal forstås som en reflekteret følelse som den anden.”*  
(2006:s.193)

---

Det forventes, at i de situationer hvor de udsatte og de studerende spiller overfor hinanden, som beskrevet i den æstetiske fordobling, vil de påvirke hinanden, både personligt og i fiktionen, og der vil igennem de følelser og impulser de spejler i hinanden, opstå en form for empati, hvor henholdsvis de udsatte og de studerende kan træde i hinandens sted og altså indtage den andens perspektiv. Ydermere understreges, at denne proces reflekteres i diskursiv forstand, og empatien bliver således ikke alene følt, oplevet og italesat, men også sat til diskussion.

## Analyse

I behandlingen af den indsamlede empiri har jeg bl.a. anvendt meningskondensering som analysemetode, for at kunne danne mig et indblik i de studerendes oplevelser på en struktureret måde. Konkret har interviews og konference-videoklip undergået transskribering, for derefter at blive sorteret i temaer. De tre temaer fik overskrifterne: “Virkelighedsnær Undervisning”, “Ny forståelse” og “Empati & Relationer”. Med disse overskrifter, blev citaterne inddelt i 3 displays. (Se gerne **bilag 15, 16** og **17** for displays).

Jeg vil nu med anvendelse af den præsenterede teori, søge at besvare opgavens problemstilling i en analyse af citaterne. I første del af analysen vil jeg søge at forstå, hvordan virkelighedsnær undervisning defineres gennem de studerendes citater?

I anden del, vil spørgsmålet om hvilken læring, udvikling eller ny forståelse de studerende tager med fra det virkelighedsnære undervisningsforløb, være drivkraften? Endeligt vil jeg forsøge, at samle citaterne fra arbejdet med displays, for at rammesætte begrebet virkelighedsnær undervisning.

## DEL 1 VIRKELIGHEDSNÆR UNDERVISNING

---

*“Det er det her med at komme ud og **møde de her mennesker i virkeligheden.** For en ting er jo at sidde og have en hel masse teori om og **kan have sine ideer om hvordan psykisk sårbare er**, men noget andet er, at komme ud og møde dem i virkeligheden, **snakke med dem** og finde ud af, at K\* er pisse god til at spille guitar, J\* han er skide sjov og - altså - det der med, at **de er jo også bare mennesker.**” (pæd.stud.)*

---

Af citatet fremgår der, at den studerende - igennem den virkelighedsnære undervisning - har haft mulighed for at be- og afkræfte hendes idéer, om hvordan psykisk sårbare er. I mødet med dem, opdager hun, at de har menneskelige egenskaber og kvaliteter, og hun kommer frem til en erkendelse af, at psykisk sårbare, “bare” er mennesker. Ordet “også” implicerer at de “bare er mennesker” lige som hende selv. Dette udsagn, om “at erkende og anerkende, at de udsatte også er mennesker” er et udsagn, der optræder flere gange i den indsamlede empiri, og det kan derfor tyde på, at netop denne form for erkendelse kan være et resultat af den virkelighedsnære undervisning. Af citatet fremgår også, at hun har kommunikeret med dem. Dertil ville Dewey hævde, at begge parter via kommunikationen bliver involveret i en uddannelsesproces, hvor de påvirker hinanden og erfaringsudveksler. Erfaringen, den studerende gennem kommunikationen har opnået, er bl.a. at J\* har humor. En egenskab, hun synes var væsentlig at formidle, for at forstå præmissen om menneskeligheden ved J\*.

I næste citat om undervisningsforløbet er essencen, at de studerende har svært ved at undgå læring;

---

*"Ja, fordi **du kan ikke distancere dig**. Når du står i en dans og der lige pludselig er en fra De Splittergale, der bestemmer sig for, at de vil være med, og at det **ikke var planlagt** - så bliver man revet ud, så er man nødt til at **"go with the flow"** (pæd.stud.)*

---

Af dette citat fremgår, at den virkelighedsnære undervisning fordrer, at man er nødsaget til at engagere sig og interagere med omgivelserne, og hvor det ikke er muligt at fjerne sig fra læringen. Hertil ville Dewey hævde, at intet menneske, har mulighed for at stille sig uden for læringen- og forandringsprocesserne, idet livet, som tidligere nævnt, er en opdragende proces i sig selv. Af citatet fremgår der yderligere at *"når noget ikke er planlagt - er man nødt til at go with the flow"*, hvilket kan tyde på, at deltagerne i den virkelighedsnære undervisning har tillagt sig en kreativ, laissez-faire - men tillidsfuld indstilling til både processen og produktet.

Ud fra citatet kan man også argumentere for, at der i den virkelighedsnære undervisning er skabt en ramme, hvor kreativiteten og rummeligheden som værdier er vægtet højt, og hvor kvaliteten af de æstetiske læreprocesser i følge Paahus er i top. Dette kan Paahus argumentere for i forhold til teorien om stemthed, som karakteriseres ved de engagerede, åbne og ubetingede møder med livets fænomener, idet de studerende lader sig rive med og handler på de udfordringer, der opstår i nuet. Schön ville argumentere for, at det netop er i disse uventede situationer, at der opstår refleksion-i-handling, og hvor de studerende øver sig i rollen som reflekterende praktikere.

Efter at have analyseret og fortolket på, hvordan de studerende definerer oplevelsen af den virkelighedsnære undervisning, vil jeg igennem yderligere to citater, analysere på det faglige og personlige udbytte af forløbet.



## DEL 2 LÆRING, UDVIKLING ELLER NY FORSTÅELSE

---

*“Men der kan man bare **godt se den kultur de har**, altså den måde de lever deres liv på, på en eller anden måde. **Det afspejler sig i den måde, de danser på.** Og det **synes jeg faktisk har været enormt spændende**, altså sådan **en øjenåbner**, hvis man kan sige det sådan.” (pæd.stud.)*

---

I dette citat fremgår det, at den studerende oplever, at hun ved at se nogle danse, har fået indsigt i en kultur og en måde at leve på. I Austring og Sørensens optik repræsenterer dansen et æstetisk formsprog. Et sprog, som man ubevidst eller bevidst eksperimenterer med for at udtrykke noget om sig selv, og om den verden man kommer fra. Den studerende får igennem dansen mulighed for at deltage i en kollektiv æstetisk interaktion, hvori deltagerne på én og samme tid er til stede i processen som sig selv, men også som sin danse-karakter. Som tidligere præsenteret kaldes denne proces æstetisk fordobling, og herigennem udveksles erfaringer. Dette kan være svaret på, hvorfor den studerende, føler at hun har opnået større kulturel indsigt. Modsat kan den studerende også have en forforståelse af hvad romakultur er, og på den måde være optaget af at få opfyldt sine forventninger/fordomme i det kollektive æstetiske møde. Her vil kvaliteten af den æstetiske læring være lav, idet den studerende ikke indgår i processen med den åbenhed der kræves.

---

*“Fx da jeg så den der scene med K\* første gang, hvor det er de kører ham rundt. **Så fik man den der følelse af**, sådan; hvordan de (red. De Splittergale) må have det.” (pæd.stud.)*

---

Det fremstår i dette citat, at den studerende har haft en følelsesmæssig oplevelse under den skabende proces. Der kan argumenteres for, at den studerende, i

følge Mead, udvikler sin sociale intelligens, idet hun følelsesmæssigt får en oplevelse af at træde i K's sted og højner derigennem sin egen personlige bevidsthed. Den følelsesmæssige oplevelse hun får, er et tegn på fordybelse i den æstetiske læreproces. I denne kontekst vil udbyttet af den æstetiske læring derfor, i følge Paahus' teori om stemthed, være høj.

Citatet eksemplificerer æstetisk virksomhed:

Sætningen "**da jeg så den der scene med K**" symboliserer den empiriske læringsmåde, da den studerende her oplever det direkte sansende møde med verden. Sætningen: "**Så fik man den der følelse af, sådan; hvordan de må have det**" symboliserer den æstetiske læringsmåde, idet den studerende indtager K's perspektiv og forestiller sig, hvordan hans liv føles. Hun anvender æstetisk-symbolisk form til at bearbejde hendes oplevelser af verden. Den diskursive læring består i, at hun er i stand til at formidle og fortolke sine refleksioner om sig selv og sin oplevelse.

På baggrund af de studerendes citater om virkelighedsnær undervisning, har jeg her søgt at rammesætte begrebet med deres ord. (se evt. bilag 15)

---

*"Virkelighedsnær undervisning giver **mulighed** for at komme **tættere på virkelighedens mennesker**, og **tvinger dig** til at se **deres perspektiv**, idet du **ikke kan distancere dig**, og derfor må **lære at handle i nuet**. Virkelighedsnær undervisning er **direkte samtaler** og **samspil** med udsatte grupper, og derved en **forståelse** af hvordan man også kan **være menneske**. Det **modsatte** af virkelighedsnær undervisning er **Power points, distanceret professionalisme, fiktive borgere** og **fokus på diagnosen** fremfor mennesket"*

---

\* Definitionen af virkelighedsnær undervisning, er specifik tilegnet "Båden gynger"-projektet og kan kun anvendes som reference på undervisningsforløb af samme slags.

## Diskussion & Perspektivering

Analysen efterlader os med et indblik i diverse kompetencer udviklet igennem forskellige processer i forløbet, og hertil er det relevant, at diskutere; hvornår er det, det virkelighedsnære og hvornår er det de æstetiske læreprocesser, der er årsag til de studerendes læring og udvikling? Det er umiddelbart ikke så let at svare på. Godt nok hører æstetisk fordobling de æstetiske læreprocesser til, men i den æstetiske fordobling, giver det virkelighedsnære mulighed for, at den studerende kan stå overfor en, der repræsenterer det social-og specialpædagogiske praksisfelt. Man kan i dette tilfælde argumentere for, at det er koblingen imellem de to, der medvirker til, at der bliver skabt relationer, nedbrudt fordomme og skabt fælles aktualiserede erfaringer.

Det kan også diskuteres, hvorfor der i opgaven ikke er anvendt teori, der taler imod denne form af undervisning; altså som et modsvar til Dewey, Mead og Schön. Men da opgaven skal ses, som et studie i at undersøge de muligheder for læring, der findes i det virkelighedsnære undervisningsforløb, har jeg valgt teori der, så at sige "åbner" min empiri. Hvis undersøgelsen skulle fortsætte ville det være relevant, at undersøge hvad denne undervisningsform ikke kan.

Derudover kan man diskutere, hvilken værdi det, for Campus C som institution, har at invitere udsatte grupper til at deltage i undervisningen. Igennem min faglige drøftelse med underviserne og tovholderne for de virkelighedsnære undervisningsforløb, har de delt erfaringer om, hvordan nogle af de udsatte "bliver hængende" efter samskabelsesprojekterne er forbi. De deltager i undervisningen, laver kunst på Whiteboards og køber mad i kantinen. Det, at man kan møde Sigøjnere og Splittergale, der spiller musik rundt på campus, kan således ses som en iltning af miljøet på institutionen. Campus C, som institutionen, bliver derved rollemodel i rummelighed og fortaler for mangfoldighed.

Den faglige drøftelse, som jeg refererer til i det foregående afsnit, har været sparsom under selve projektet, og der vil ikke yderligere blive refereret dertil. Dette er som tidligere nævnt grundet studiets eksperimenterende karakter.

Som beskrevet i indledningen vil dette studie også undersøge, om undervisningsforløbet kunne leve op til de studerendes krav om kvalitet. Hertil tolker jeg ud fra citaterne, at læringen og oplevelsen ved dette undervisningsforløb, var af større kvalitet, end de studerende var vant til.

Men diskussionen, om hvorvidt de virkelighedsnære undervisningsforløb fortjener en varig plads i uddannelsen, har flere perspektiver. Først og fremmest et økonomisk aspekt. Virkelighedsnær undervisning er en dyr måde at undervise på, idet både undervisere og studerende er i læringsrummet 30+ timer i 3 uger. Den billige løsning, som er tavleundervisning i store hold eller selvstudie, vinder, særligt i disse sparetider, indpas, men den løsning ville få Dewey, Mead og Schön til at protestere, over hvor paradoksalt det er, at pædagoger undervises i fx erfaringspædagogik via et Power Point-show.

I tilblivelse af dette studie var det nødvendigt at fravælge perspektiver, teorier og derved retninger, som undersøgelsen kunne tage. Med den indsigt i, hvordan disse undervisningsforløb påvirker de studerende, kunne det være relevant at dykke endnu dybere ned i, hvornår og under hvilke vilkår, at læringen har sine bedste betingelser. Videre kunne det også være være fagligt relevant, at følge med i de udsattes oplevelser og udvikling igennem disse æstetiske og virkelighedsnære forløb, da det ud over at give de studerende en indsigt i udsathed, også aktiverer de udsatte og inkluderer dem i fælleskaber for uddannelse og kultur. Det etiske aspekt, der ligger i at øve sig i sin profession, sammen med virkelige mennesker, handler om ansvar. Hvornår er du som studerende villig til at tage et ekstra ansvar, et pædagogisk ansvar, over for nogle

udsatte, som du ikke bliver bedømt på, at være sammen med. Omvendt er det også en øvesituation for mange af de udsatte, der igennem kontakten og relationen til de studerende, udvikler sociale kompetencer til at kunne "holde ud" at være i forløbets forpligtende fællesskaber.

Der ligger et kæmpe potentiale iboende de studerende, der har medvirket i disse forløb, og dermed et udviklingspotentiale for fremtidige undervisningsforløb, som dette. De studerende har på egen krop og via mesterlære-tilgange, opnået håndværksmæssige kompetencer til selv at kunne igangsætte fx et devisingforløb, når de er færdiguddannede.

## Konklusion

De studerende har igennem det virkelighedsnære undervisningsforløb "Båden gynger", samt en aktiv deltagelse i æstetiske læringsprocesser, opnået indsigt i det social-og specialpædagogiske felt, i kulturelle og socioøkonomiske problemstillinger og i borgerens perspektiv. Den studerende har tillært sig kompetencer inden for de æstetiske fags formudtryk og processer, og i tværfaglig kommunikation og samarbejde. Derudover er det væsentligt at nævne, at de interviewede studerende udtrykker en ændring i deres for forståelse af udsathed og udsatte, der har bidraget til et mere nuanceret og holistisk syn på borgerne. Desuden har de studerende igennem æstetiske kollektive processer og den æstetiske fordobling, skærpet deres empatiske evne, højet den personlige bevidsthed og fået mulighed for at øve sig i at reflektere-i-handling.

## Referenceliste

Austring & Sørensen, Benny D. & Merete (2006): *"Æstetik og Læring"*,  
Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, Svend. (2006): *"John Dewey. En introduktion."* København: Hans Reitzels  
Forlag

Dewey, John. (2008). *"Erfaring og opdragelse"*. København: Hans Reitzels Forlag

Hansen, Janne Hedegaard. (2009) *"Narrativ dokumentation - En metode til udvikling af  
pædagogisk arbejde."* Akademisk forlag

Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen, Kirsten, Cecilie & Tine. (2011). *"Kulturanalyse - kort  
fortalt."* Samfundslitteratur

Hiim, H. & Hippe, E. (2004): *"Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En  
studiebog i didaktik."* København: Gyldendal.

Holm, Ulla. (2003). *"Empati for professionelle - mødet mellem hjælper og  
hjælpesøgende."* Hans Reitzels forlag

Jensen & Brinkmann, Elsebeth & Svend. (2011). *"Fællesskab i skolen - udfordringer og  
muligheder."* Akademisk forlag

Kjølner, Torunn (2001): *"Noget om devising"*. I: DRAMA, Nordisk Dramapædagogisk  
Tidsskrift. Nr. 1

Kjølner, Torunn. (2009) *"Devising og konceptuel devising"*. I: Lene Kobbarnagel:  
*Skuespilleren på arbejde*. København. Frydenlund. s. 253 - 272.

Knoop, Hans Henrik, (2009) *"Kreativitet i pædagogik og uddannelse"* CIRIUS: *"Ti bud på  
kreativitet og innovation."* Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

Knudsen & Jensen, Anne & Carsten Nejst. (1999). *"Ungdomsliv og læreprocesser i det  
moderne samfund."* Billesø & Baltzer

Madsen, Bent. (2005). *"Socialpædagogik (integration og inklusion i det moderne  
samfund."* Hans Reitzels forlag

Pjengaard, Søren, m.fl. (2016) "Refleksiv Praksislæring" *Tidsskrift for evaluering i praksis: Ceptra-striben* nr. 20, UCN forlag

Rasmussen, Ole Bjørn (2002) "Kulturprojekter i pædagoguddannelsen" Tidsskrift "Vinduet", årg. 56, Gyldendal Norsk Forlag

Ringsted, Suzanne og Froda, Jesper: (2008) "Plant et værksted", Hans Reitzels Forlag

Rothuizen & Togsverd, Jan Jaap & Line, (2013), "Hvordan uddannes pædagoger? - perspektiver fra et forskningsprojekt" . Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC

Schön, Donald A. (2013). "Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udforming af undervisning og læring for professionelle." Forlaget Klim

Thuen & Vaage, Harald & Sveinung. (2000) "Opdragelse til det moderne" Forlaget Klim

Togsverd & Rothuizen, Line og Jan Jaap. (2016). "Pædagogiske ballader - perspektiver på pædagogens faglighed." Samfundslitteratur

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut "Vurderinger af kvaliteten på den nye pædagoguddannelse- Delanalyse 1" Hentet fra: <https://www.eva.dk/projekter/2016/undersogelser-af-paedagoguddannelsen>

## Bilag

*OBS: Interviews fra "Refleksionsskabet" er transskriberet ordret, dog er de indledende og afsluttende kommentarer sorteret fra, da de ingen betydning for de centrale temaer har. Navne nævnt i interviews er anonymiseret, så kun forbogstavet er transskriberet.*

### UDDRAG FRA "REFLEKSIONSSKABET"

**Bilag 1 # Interview 14** - (2 Pædagogstuderende)

**A:** Okay. det første jeg lige sådan, jeg sad faktisk og tænkte på det nu her, det var at, øh; for nogle år siden, der så vi én af de her forestillinger, - øh - da vi lige var startet og dengang der tænkte jeg, at DET her, det er fandme skørt. Det var så underligt og grænseoverskridende, at det skulle jeg aldrig nogensinde have med at gøre.

Og - øh - nu sidder vi her. Og vi har lige afsluttet vores sidste forestilling.

**B:** Ja, vores sidste forestilling.

**A:** Så gjorde vi det sgu selv.

**B:** (Nikker)

**A:** Jeg ved ikke hvad denne her (pædagog red\*) uddannelse gør. Hvis man engagerer sig, og gerne vil have noget virkelighedsnær undervisning, så kan man virkelig få det.

**B:** Mmm (Nikker)

**A:** Fordi det bliver ikke mere virkeligt end det her.

**B:** Nej, det må man sige. Det der med ikk', for en gangs skyld ikk' bare at sidde og læse om de mennesker det handler om, men rent faktisk at lave noget sammen med dem. At kunne tage direkte kontakt. At finde ud af deres perspektiv, på en ikke-distanceret måde, på en eller anden måde.

**A:** Ja, fordi du kan ikke distancere dig. Når du står i en dans og der lige pludselig er en fra De Splittergale, der bestemmer sig for, at de vil være med, og at det ikke var planlagt - så bliver man revet ud.

**B:** Ja, så er man nødt til at "go with the flow"

**A:** Ja.

**B:** Og så bare finde ud af at improvisere sig ud af det.

**A:** Ja. Altså det der planlagte, det er vi så vant til som studerende. Vi vil det SÅ gerne. Vi vil så gerne have det planlagt og sat i rammer, men det kan man bare ikke altid. Det kan man ikke læse sig til, det er man simpelthen nødt til at lære på egen krop. (PAUSE)

Det var det, tror jeg, jeg havde at sige.

**B:** Så er det også bare med at gribe chancen for at, for en gangs skyld at være sammen med nogle mennesker, man ikke lige ville møde til dagligt, og at finde ud af alle de der ideer man havde om dem ..

**A:** Man er venligst tvunget til at være sammen - på den gode måde.

**B:** Og at finde ud af, - det lyder sådan lidt som en kliche, men det der med rent faktisk at se mennesket bag. At finde ud af alle de der ideer man har, jamen det behøver nødvendigvis ikke at være sådan, fordi de er så meget mere end det.

**A:** Ja.

## **Bilag 2 # Interview 7 - (Pædagogstuderende)**

**A:** Ja, hmm.. Hvad kan man lære at det her, som man ellers ikke ville kunne?



Jeg tror, øhm, det at vi har taget udgangspunkt i mange stigmatiseringer og fordomme, som er om de grupper vi nu har involveret, men også personligt, at der er nogle stykker der tager udgangspunkt i enkelte individers egne problemer og så videre. Det tror jeg får én til sådan, at forstå lidt mere, hvad der ligger bag alle de her fine begreber som stigmatisering eller empati eller whatever det nu ellers måtte være.

Øhm, bliver du lidt mere tvunget til at se det i øjnene, eller hvad skal man sige, når det menneske der faktisk har været udsat for det, står lige overfor dig.

Øhm, derudover tror jeg også bare det, at vi, hvis man ser sådan lidt mere gruppeagtigt på det, at (PAUSE) at få nogle, dels nogle professioner, men også nogle grupper af mennesker, som dels er udsat for nogle fordomme, men som også har en kultur, som har et verdensbillede, som har måder at være på. Det tror jeg er sundt for alle, at blive udfordret på sin egen måde at være på.

Øhm, og måde at forstå det hele på, og det synes jeg, at det her projekt gør virkelig godt.

Øhm ja. (PAUSE)

Det er sådan en lille biting. Nu er jeg jo pædagog, men det der med at få et nyt greb på diagnosebegrebet, synes jeg. For her der snakker vi jo ikke om de forskellige diagnoser der i skuespillertruppen, men vi snakker med de mennesker der er der i stedet for, kan man sige. Hvor man godt nogle gange kan opleve lidt det modsatte ude i institutionerne. Altså.

Ja, det var det.

### **Bilag 3# Interview 9 - (2 pædagogstuderende)**

**A:** Øhm, hvad skal vi starte med? Vil du starte?

**B:** Sigøjnerne måske?

**A:** Ja, det kan vi godt,

**B:** Jeg synes, det har været inspirerende, fordi de er så dygtige til det musikalske, og sådan..

**A:** Ja,

**B:** Og i forhold til kommunikation, der kan man godt mærke, at der er sådan, i forhold til det sproglige, som i hvert fald for mit vedkommende gør at jeg måske ikke får kommunikeret så meget med dem - udover når man står der og danser med dem.

**A:** Ja, lige i forhold til Sigøjnerne, der synes jeg, - det snakkede vi om på et tidspunkt i løbet af den første uge, at man faktisk kan lære helt vildt meget om deres kultur, bare ved at se dem

danse. Øhm, og med det mener jeg, den der måde som sådan mædende fører sig frem på og kvinderne står sådant og er enormt feminine i baggrunden, og sådan noget, ikk?

Altså hvis man, ej jeg ved ikke. Det er måske også bare .. Men det har jo også med fordomme at gøre. Men hvis man har set sådan noget som "Gypsy life" eller, hvad hedder det, øhm..

Hvad hedder det på, på Kanal 5?

**B:** (*Trækker på skuldrene*).

**A:** Øhm, der sådan "My Blg Fat Gypsy Wedding" for eksempel, der ser man også hvordan, men det er jo nok også stereotyp, men hvordan de typer er. (*griner*)

Og det er egentlig, men altså. Og det er ikke på en dårlig måde, at jeg siger det her, men. Men der kan man bare godt se den kultur de har, altså den måde de øhm, lever deres liv på, på en eller anden måde. Det afspejler sig i den måde, de danser på. Og det synes jeg faktisk har været enormt spændende, på en eller anden måde, altså sådan en øjenåbner, hvis man kan sige det sådan.

**B:** Ja. Ja, de har sådan noget med deres kropssprog også.

**A:** Så synes jeg det har været enormt spændende at høre dem snakke om deres liv i Ungarn. Det har været enormt rørende. Øhm, der var en af dem der sagde, jeg kan ikke huske hvem det var, det er også lige meget, men at - på et tidspunkt, der sagde at når de var i Ungarn følte de sig som Sigøjnere, men når at de er i Danmark, så føler de sig som mennesker. Og det rammer mig bare lige i hjertet, når de siger sådan. Jeg får sådan en klump i halsen, fordi jeg synes det er så uhyggeligt, at de lever under de forhold dernede. Øhm ja.

Så på den måde bliver jeg endnu mere glad for at have været en del af det her projekt, sådan at kunne gi' det til dem, hvis man kan sige det sådan. Altså give dem den oplevelse.

**B:** Ja.

**A & B:** (*griner begge to*)

**A:** Ja, men altså. Jeg synes også at, jeg har snakket meget mere med De Splittergale end jeg har snakket med Sigøjnerne.

**B:** Ja.

**A:** Det er i høj grad dem, jeg har fået en relation til, føler jeg. I forhold til projektet. Det har været pisse fedt, synes jeg. Jeg synes.. Ja. Men det er jo det virkelighedsnær undervisning kan, hvad sådan et projekt som det her kan; Det er det her med at komme ud og møde de her mennesker i virkeligheden. For en ting er jo at sidde og have en hel masse teori om og kan have sine ideer

om hvordan psykisk sårbare er, men noget andet er, at komme ud og møde dem i virkeligheden, snakke med dem og finde ud af, at K\* er pisse god til at spille guitar, J\* han er skide sjov og - altså - det der med, at de er jo også bare mennesker. Ja.

**B:** Ja, - jeg tror også, i forhold til stykket, at det kommer lidt tættere på, når det er "dem" (red. De Splittergale) der rent faktisk står i den situation. Altså de er vant til det der system, som.. Som er lidt hårdt.

**A:** Ja

**B:** Ja

**A:** Ja, og hele, sådan hele processen at være i det her med at skulle arbejde sammen om det, både med dem, fordi .. Det er jo lidt noget andet, hvis de (red. De Splittergale) har en dårlig dag, end hvis vi har det. Der er jo lige nogle andre ting, at man skal tage hensyn til - eller måske tage mere hensyn til end med os i hvert fald. Øhm, men det er jo også der at vores faglighed ligesom kan komme ind og komme i spil - fordi vi prøver det af med kroppen i stedet for bare at sidde og have teori... Tænker jeg.

Og man kan jo sige; nu når du har skrevet empati og.. Jamen det kommer jo ind under det, fordi. Det får man jo eller det har man jo forhåbentligt, men det får man måske i højere grad for de her mennesker, når man sidder og er i den situation hvor man er sammen med dem.

**B:** Ja.

**A:** Jeg tror ikke jeg har så meget mere ..

**B:** Jeg kan heller ikke lige finde på noget mere.

#### **Bilag 4 # Interview 8 - (2 pædagogstuderende fra diakonhøjskolen)**

**A:** Så ruller kameraet så?

**B:** (griner) Jep. Hvordan synes du om hele forløbet?

**A:** Jeg, jeg er blevet rigtig glad for det. Mest her i slutningen af projektet faktisk.

**B:** Ja.

**A:** Hvor vi ligesom, hvor det bare kører og hvor man får det ud.

**B:** ... Hvor det begynder at give mening også?

**A:** Ja. I starten var det ret kaotisk. Der var virkelig mange bolde i luften og .. bum bum bum bum.. Men jeg synes simpelthen, når vi sådan er henne ved forestillingerne og sådan noget ..

**B:** Så er det rigtig fedt.

**A:** ... Så er det rigtig rigtig fedt! Så bliver man lidt .. sådan lidt stolt af det bagefter.

**B:** ... (taler i munden på hinanden) Ja, ja og det lige pludselig giver mening alle de der små ...

**A:** Alle de brudstykker..

**B:** ... ting vi har lavet, sådan undervejs.

**A:** Ja, helt sikkert.

**B:** Ja.

**A:** Hvad synes du om det S\*?

**B:** Ja, jeg synes det har været fedt og hårdt, og frustrerende og spændende og altså sådan ... det HELE. Hele molevitten igennem, tror jeg. Øhm, ja men som du siger, så det er også sådan først nu her, at jeg sådan synes at NU er det blevet fedt.

**A:** Ja, hvor man får sådan lidt ejerfornemmelse over det.

**B:** Ja.

**A:** ... Fordi at vi kommer jo ude fra diakon

**B:** Ja.

**A & B:** Diakonhøjskolen ... (begge griner)

**A:** Og øh, vi er jo ikke så mange i forhold til lærere og pædagogholdet.

**B:** Nej - det er rigtigt, der kan jeg godt .. Der har jeg måske følt, at vi har været sådan lidt for få måske..

**A:** Ja, ja .. Sådan lidt på udebane til at starte med i de her kæmpe glas.. Glas...

**B:** Ja, men så alligevel er vi kommet hurtigt, føler jeg i hvert fald, at vi er kommet hurtigere ind på folk, ikk'også? Eller sådan.

**A:** Mmm.. ja, folk har været helt vildt søde, og jeg har ikke mærket, at der har været sådan imellem lærere og pædagoger, har jeg ikke ..

**B:** Nej

**A:** Jeg har ikke kunne skelne dem imellem hinanden.

**B:** Nej, det har jeg heller ikke. Nej, nej, nej, nej.

**A:** Det har ligesom bare været ...

**B:** ... en stor familie nærmest.

**A:** En stor flok på en eller anden måde.

**B:** Ja

**A:** .. Og så i forhold til De Splittergale - Hvad tænker du der?

**B:** Det synes jeg er mega fedt at prøve, også med de der fordomme vi havde de første dage, fordomme til hinanden og sådan noget.

**A:** Ja - hvem var overhovedet, men kunne ikke helt... (taler samtidigt)

**B:** Ja, hvem er hvem?

**A:** Hvem var overhovedet De Splittergale? Hvem var hvad?

**B:** Ja, og at de måske slet ikke er så Splittergale, som man måske havde forestillet sig. Det er i hvert fald det jeg oplever altså, at vi er jo egentlig alle sammen bare mennesker. Et eller andet sted, ikk?

**A:** (Nikker)

**B:** Og så er der jo nogle der har det lidt lettere end andre, med ting. Øhm, og så synes jeg bare det er en fed måde, at .. At vise det på. Altså det her teater og musik og sådan noget. Altså det er noget vi alle sammen kan være enige om.

**A:** Mmm.

**B:** Det er en fællesnævner - et fælles tredje.

**A:** Jeg er også blevet meget overrasket over hvor meget... De bringer meget personlighed i spil, synes jeg. Især fra De Splittergale, de bringer virkelig sig selv ud.

**B:** Og det synes jeg er vildt fedt og vildt modigt.

**A:** Det er ret modigt, ja. Det er også noget der - når man selv har set stykkerne, så bliver man bare bevæget af det.

**B:** Mmmm, bestemt.

**A:** Og så synes jeg også, at det var været befriende. Jeg synes ikke sådan, at øhm... At tilgangen til dem (red. De Splittergale) har ikke været sådan professionel eller..

**B:** Nej.

**A:** Det har bare været meget sådan

**B:** Det gør vi bare- agtigt, måske.

**A:** ... mellemmenneskeligt, på en eller anden måde.

**B:** Ja lige præcis, ja,

**A:** Ja, så det har også været rigtig befriende, egentlig.

**B:** Ja. Og jeg synes også, vi har jo fået lov til at vise, hvem vi er - alle sammen, synes jeg.

**A:** Ja.

**B:** Der er ikke sådan noget med; Nej det er for mærkeligt, eller det kan man ikke. Jeg har fået indtryk af at vi har fået lov at udtrykke os, som vi har lyst til. Egentligt, har jeg ikke ret eller hvad?

**A:** Ja, der er plads til.. Jo du ... (mumler) Føler i hvert fald at der har været plads til alles galskab.

**B:** Ja, præcis.

**A:** Man har ikke rigtig ku' over .. Man har kunne overdrive, hvis man ville overdrive - og så er den blevet taget derfra.

**B:** Ja, netop.

(PAUSE)

**B:** Var det ikke bare det?

**A:** Tak for nu box.

#### **Bilag 5 #Interview 15** - (1 diakon & 1 pædagogstuderende)

**A:** Jeg synes, det der virkelighedsnærundervisning, det er sådan... Jeg oplevede meget det der med, at vi er mange forskellige grupper, men vi har ikke sådan lært hinanden at kende så meget inden. Vi gik bare sådan igang. Uden at have lært hinanden at kende.

**B:** Ja.

**A:** Og så har vi så opdaget det i små øjeblikke, sådan "Åh der er et eller andet der, man.. " sådan. Fx da jeg så den der scene med K\* første gang, hvor det er de kører ham rundt (red. i kørestol). Så fik man den der følelse af, sådan; hvordan de (red. De Splittergale) må have det.

**B:** Ja, jamen sådan havde jeg det også, da jeg, da vi var i de der små grupper, og jeg arbejdede med S\* (red. Deltager fra De Splittergale). Så var vi fem personer, og så S\* fortæller omkring det her med, hvordan det egentlig er at være kasterbold i det her system her. Øhm, og det gik også bare helt ind. (tager sig til brystet). Og så at se hvordan den egentlig har udviklet sig, hvordan det (red. scenen) er blevet til. Det, synes jeg, har været mega lærerigt.

**A:** Ja.

**B:** Helt vildt.

**A:** Og også det der, i forhold til at lære sigøjnerne at kende, ved at se dem danse og lære, især en af de første gange, hvor vi skulle lære en af deres sange... Hvor svært det var at lære, ja deres sprog. - Men så havde vi ligesom noget ved at vi alle sammen kunne den samme sang, så kunne vi sådan synge sammen med dem - det gav en forståelse og ... (Overdøves af lyd udenfor skabet).

**B:** Ja, jeg synes også i det her tværfaglige projekt her, så har man, jeg har i hvert fald personligt, kommet ind og prøvet at være så fordomsfri som overhovedet muligt. Men, så det at man er kommet ind, og i hvert fald lige i starten, kan jeg huske at jeg tænkte, at... så havde man måske lidt flere fordomme end jeg egentlig gik og troede jeg havde.

**A:** Ja.

**B:** Men hvordan de egentlig sådan bare er blevet fjernet. Især, altså især, nu kan det godt lyde forkert, men den med sigøjnerne, altså virkelig. Det er bare væk. Altså, det synes jeg er mega fedt.

**A:** Det er rigtig nok, det der med ... også det der med, at man har mødt folk gennem det her. Altså man er bare sådan gået til det sammen. Det har givet meget. Også sådan i forhold til lærere og pædagoger, synes jeg det der med at; altså vi er jo meget ens på mange områder, men på mange områder er vi også bare meget forskellige. Den forståelse for, og det tror jeg, at man kan bruge senere i sit arbejde, med at... altså vi er alle sammen bare mennesker. Hvis man prøver...

**B:** Ja.

**A:** Det er måske også endda empati, det der med at lære at forstå den anden. Som hun sagde hende til sidst, altså, vi må også se det fra sagsbehandlerens side. De GÅR ned med stress, altså. Så sådan hele tiden at huske mennesket bag. De er personer..

**B:** Ja, lige præcis. For sagsbehandleren bliver jo også presset ovenfra, ikk. Men jeg synes specielt det har været rigtig spændende, det med lærerne og pædagogerne, og hvilke fordomme der faktisk var til at starte med.

**A & B:** (Griner)

**A:** (Imens hun griner) Ja, det var rigtigt ubehageligt at sidde der på gulvet.

**B:** Mange fordomme som man nu gik og havde, men også det der med at vi kan lære af hinanden. Altså.. Jeg kunne forestille mig, hvis man var lærer, i hvert fald hvad jeg har hørt, at de har lært, at man behøver ikke at have det hele så rammesat. Det kan godt være sådan lidt mere afslappet. Og jeg har måske fået det ud af det, at jeg måske er blevet sådan lidt mere ... Øhm, der må godt være lidt mere... hvad hedder det?

**A:** Lidt mere målbevidst?

**B:** Ja, lidt mere målbevidst, ikke også, for det har jeg måske manglet lidt, og måske ikke gået så meget op i, men det... Det er også vigtigt.

**A:** Ja, det synes jeg også er noget, jeg har lært meget i denne her proces, det der kan man, hvordan kan 52 mennesker blive enige om at lave et stykke. Altså hvordan har vi gjort det uden nogen konkret instruktør. Uden at flå hovederne af hinanden. (Griner)

**B:** Ja, det tvivlede jeg også på nogle gange. (Griner højt)

**A:** Og det lykkedes. Og det tror jeg har været de der små grupper, der ligesom har kunnet arbejde sammen. Øhm, og alle har kunnet byde ind med hvad de nu kunne, og nogen har haft et digt med, nogen har kunnet en sang. Det synes jeg, også med den dag K\* kom, så havde han lige lavet sit digt om til en sang. Så var jeg sådan; "Hold da op, kan du også det? Har du også det at byde på?"

**B:** Ja, helt vildt. Der har været så meget. Og så synes jeg også.. Du sagde før, det der med empati for lærerne og pædagogerne. Så synes jeg også, faktisk, at det har været sådan hele vejen rundt, gensidig at dem med diagnoser også har haft empati for de studerende og omvendt, og for sigøjnerne og sådan noget. Det synes jeg ... Det har simpelthen været fantastisk.

**A:** Ja, jeg blev også meget ramt af hende fra publikum, som sagde det der med, at det sådan giver et billede på, at alle er udsatte. Altså at der ikke er nogen snart i vores verden, der ikke på en eller anden måde er udsat. Man kan jo sige, at vi har jo to udsatte grupper med i stykket (red. De Splittergale og Romatruppen), men der er også os, som studerende som også på mange måder er udsatte.

**B:** Alle de her ting vi skal leve op til. som de viser i stykket som, at vi skal se godt ud, vi skal være de bedste i skolen, vi skal stræbe efter noget. Vi skal, hvad var der mere ... Jo, vi skal også være sociale.

**A:** Ja, og vi skal tabe os, træne og spise kage. (Griner)

**B:** (Griner) Ja, vi skal bare være glade og have mange venner ikke også? Ikke være ked af det, ikke være ked af det. Nej nej, du må ikke bare være en "looner." Det, synes jeg, var mega godt at vise, at de studerende kan også være udsatte.



## Konference udklip:

### Bilag 6 #VIA - Underviser 1

"Virkelighedsnær læring, det er at vi lærer af hinanden, og den form vi egentlig har brugt her, den dramaturgiske form, er jo en form der hedder devising eller collage eller sammensætning af ting, kan man sige, som forskellige folk kommer med.

Så kan man selvfølgelig sige, at vi har jo brugt det romaerne kan i forvejen; at spille og danse. Vi har brugt det De Splittergale kan; at være Splittergale. Vi har brugt det de studerende kan; os' at være studerende på en eller anden måde.

Og den virkelighedsnære læring er, kan man jo sige, jamen vi kan jo spørge romaerne direkte, jamen er det okay at vi gør sådan og sådan, er det okay, at vi kalder jer for sigøjnere? Eller skal vi kalde jer for romaer?

Så kan de sige; "Kald os sigøjnere", - så er den ude af verden.

Vi kan sige til muslimen, "må vi kalde dig muslim?"

Må vi kalde dig indianer? Må vi kalde dig hva' som helst?

Kan vi få lov at sige de ord, som måske er lidt forbudt at sige i den her tid.

Ja, det kan vi godt, for vi kan jo spørge her direkte i den virkelighedsnære undervisning, når vi er her. Vores studerende kan spørge en af De Splittergale, jamen når du har det sådan der, hvordan har du det så egentlig?

Hvad betyder den diagnose for dig, eller noget? De kan selvfølgelig gå ind og læse om det, alle mulige rapporter og alt muligt, - det skal de også rent teoretisk - men i et projekt som det her, kan man bare spørge direkte, fordi vi har jo eksperterne lige ved hånden, fordi vi har det helt inde på livet.

... vi er jo egentlig eksperter især på det liv vi er i, og der hvor vi er.

Men i forhold til den læring der gælder lige nu for vores studerende, er det jo rigtig vigtigt i det her co-creation; Jamen hvordan arbejder man sammen, hvordan arbejder man i og med en metode, som den her, som de kan tage med herfra og bruge med borgere, børn, unge.

Et projekt hvor vi også selv har sat os nogle dogmer, hvor man siger, vi har bestemt at alle skal være på scenen på en gang. Vi har også bestemt at vi spiller i vores eget tøj, for

at man ikke på forhånd skulle kunne sige; "Jamen det' nok sådan én eller sådan én eller sådan én".

For vi er jo ikk', det er jo ikke en zoologisk have vi laver. Men vi er jo egentlig bare nogle mennesker som går sammen, snakker sammen, bruger hinanden, skriver det her stykke på gulvet, med vores kroppe, med vores stemmer, med vores "know how", med de ting vi kommer med, som egentlig bliver proppet ind i det her. Og det er så egentlig det vi kalder for, ja virkelighedsnær læring, men hvem lærer af hvem? I har måske også lært noget."

### **Bilag 7 #Publikum (lærerbaggrund, sidder i Kulturudvalget & Byrådet)**

"Jamen, når jeg ser på projektet her, så tænker jeg, og det er jo fordi vi lever i både et samfund og en tid, hvor jeg synes, for at blive accepteret så skal man være mere og mere (*kan ikke tydes*)... Her tænker jeg; hvordan kan vi via sådan nogle fællesskaber her, hvordan kan vi opbygge nogle fællesskaber, hvor vi kan rumme hinanden?

Jeg synes jo, det her det er en måde at lære at forstå hinanden, og det at bruge, det synes jeg jo er fedt, det at bruge kunsten til at komme ind og forstå hinanden, eller i hvert fald opleve hinanden.

Men også det at vi faktisk kan, og det er jo også det jeg hører fra de studerende her, at de studerende vokser med opgaven. Og det gør andre vel også, der er inde over projektet. Her tænker jeg på udsatte grupper, for eksempel.

Hvordan kan vi danne nogle, jeg ved godt at det er nogle kunstige fællesskaber, fordi vi danner dem i et projekt. Men vi skal danne de her fællesskaber, hvor vi lader folk vokse. "

### **Bilag 8 #VIA - Underviser 2**

"Jeg tænker rigtig meget, uddannelsesmæssigt i Danmark, der bliver vi mere og mere akademiske, alle uddannelser, også de fag som - hvad kan man sige - er handlefag, som det her jo er. Og der synes jeg, at der trænger til - altså intellektet fornægter jeg ikke, og

jeg synes, det er rigtig rigtig godt med teori og alle de der ting - men jeg synes, at alle de der mere æstetiske fag trænger til at få et løft i uddannelsen.

Og jeg synes, at det her, det er også et bevis på det, fordi det er en, og for mig er det utroligt vigtigt at de studerende, der er med i det her projekt, kan transformere det om til mindre projekter, når du kommer ud og arbejder som lærer i en skole i en tredje klasse, eller kommer ud og arbejder på en institution.

At de kan sige, den model som vi arbejder med her, det var en kæmpe stor og flot forestilling der tog tre uger og vi havde alle 40 lamper, - jeg har lige siddet og talt lamperne- , alle 40 lamper igang og sådan noget. At kunne transformere det om til et mindre projekt med de ældste i en vuggestue, for den sags skyld. Fordi, vi har en model der hedder devising, vi har nogle forskellige, en der hedder syvpunktsmodellen, som man kan navigere efter. At man ikke på forhånd kommer med et færdigt manuskript, men at man har en model, hvor man kan tage et tema ind og så kan man udvikle på det, i forhold til...

Så jeg tænker rigtig meget i, hvordan kan man som lærer, pædagog og diakon, og social rådgivere, som vi har haft med at gøre. Hvordan kan man få nogle muligheder for at lave, eller for at arbejde på en anden måde, eller stimulere på anden måde.

Og vi er jo i en rigtig svær tid i forhold til det, altså regeringsmæssigt. Der er jo ingen partier, jo måske Alternativet, der snakker lidt nu, der taler ret meget om æstetik.

Altså de taler alle sammen om dansk og matematik. De bliver nedprioriteret hele tiden, de æstetiske fag, fordi de har ikke noget, de har ikke nogen nytteværdi, de kan ikke måles.

Som vi også siger, man kan ikke måle det her, man kan ikke måle den her forestilling. Hvad er det de studerende har fået ud af? Det kan vi ikke måle endnu, det kan vi først på længere sigt. Og så har det jo ingen nytteværdi, fordi hvordan kan vi bruge det til noget, når vi ikke kan måle det? Og det synes jeg er rigtig væsentligt.

(PAUSE)

Men jeg har det også sådan i forhold til det her projekt, at det her projekt havde overhovedet ikke kunne lade sig gøre, hvis ikke vi havde fået penge fra Kulturbyen.

Fordi uddannelse er efterhånden bare, nogle powerpoints og en computer. Den undervisning, der foregår i det her nye glashus, hvis du går rundt her, så er det at du ser folk sidde med computere, de sidde med powerpoint, mens der står en underviser ved en tavle, i gammeldags forstand, og underviser.

Og det er jo fordi, det koster ikke ret meget. Du kan have hundrede, tohundrede studerende siddende der. Det koster rigtig meget at være herinde i tre uger, med mange studerende.

Og den eneste mulighed for at vi har kunnet gøre det her, sammen med De Splittergale, det er fordi at Kulturbyen har støttet med ret mange penge, ellers var det overhovedet ikke blevet til noget.

(PAUSE)

Men det jeg tænker, det er de der æstetiske fag, musiske æstetiske fag. Der er lavet undersøgelser i England, der viser noget om, at børn der har haft de æstetiske fag, at de er lykkeligere, man bruger lykke, lykkeligere mennesker.

Der er lavet nye undersøgelser i Danmark også, man er begyndt at se om man kan måle det nu, af at børn der har de æstetiske fag, faktisk i Danmark også, bliver meget mere tolerante, har et meget lettere liv og er bedre til at være sammen med andre mennesker. Så er det da paradoksalt, at hvis man skal give penge til kultur, at det først er når man så er blevet voksen, og skal ind i en institution og se noget teater eller se noget musik. Jeg mener, at man skal prioritere, helt vildt, at børn i skoler, i institutioner, får de æstetiske oplevelser.

For det er dér, det grundlægges. Det er dér det grundlægges, at de kommer ud og oplever kulturen, at pædagoger og lærere har redskaber til at sætte æstetiske, musiske projekter i gang. Det kræver, at man prioriterer det højere.

I øjeblikket er det, på både pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, der er det idræt og sundhed. Det er det eneste der tæller, det er idræt og sundhed. Det tror jeg også er lidt mere målbart. Der er ingen, der taler æstetik!

Jeg hørte en radioudsendelse med Jacob Bundsgaard, der er borgermester i Aarhus, for tre år siden. Han talte på et program i en halv time om hvor vigtigt det æstetiske var i

forhold til børn. Han er vist også lærer, tror jeg. Han er i hvert fald meget optaget af det æstetiske. Jeg har aldrig hørt ham sige et ord om det, efter han blev borgermester.

Han snakkede om det i et radioprogram, om hvor vigtigt børns æstetiske oplevelser er, hvor meget der skal være kultur til børn og så videre. Så bliver han borgermester, - så hører vi ikke mere.

Jeg har ikke hørt ham sige et eneste ord, jeg ved ikke om I andre har? Jeg tænker, det er nødt til at blive prioriteret, de æstetiske fag, helt ned til vuggestuer og op igennem børns liv, så de får et rigere liv, og ja. "

### **Bilag 9 #Repræsentant fra De Splittergale 1**

"Os, der kommer. Os der er "borgerne", vi har lige så mange fordomme om behandlerne, ikk? Jeg kan huske, da jeg her for et par år siden startede på et projekt, der skulle der være nogle diætister og nogle skolelærer-studerende også, "Fy for satan nogle svin", tænkte jeg, da vi startede. (Publikum griner)

Jeg har ikke haft en særlig god skolegang. Og jeg havde fordommene med fra dengang. Men så kommer de måske og siger; Jeg har en moster, der også er psykisk syg, nu hedder det psykisk sårbar, men jeg kalder det psykisk syg. ... "

### **Bilag 10 # Repræsentant fra De Splittergale 2**

"Jeg hedder M\*. Jeg er med i De Splittergale, og jeg har arbejdet rigtig mange år som sygeplejerske. Og så har jeg så fået lov at være med til det her projekt, hvor jeg virkelig har oplevet en stor respekt for alle de der ideer, vi selv er kommet med, og et fantastisk samarbejde. Og det vælger jeg at sige, fordi når jeg som sygeplejerske, er gået træt hjem og energiforladt fra mit arbejde, så er det ikke på grund af patienterne. Så er det på grund af dårligt samarbejde med mine kollegaer.

Så derfor synes jeg, at den måde i har arbejdet sammen på her, det giver mig virkelig håb for fremtiden og for de unge mennesker, der skal ud og arbejde. Og det er så vigtigt, det er noget af det vigtigste at kunne. Så skal alt det andet nok komme. Det var bare det jeg ville sige. ”

## **Bilag 11 # Studerende 1**

”Jeg er studerende, lærerstuderende. Og jeg vil gerne sige, nu taler vi meget omkring det der med mål, og at vi ikke kan måle, hvad vi har fået ud af det her forløb. Men jeg synes nu, vi har det forløb der hedder DTE (red. det tværfaglige element), og det har de andre også samtidigt. Det handler om, at vi skal samarbejde med pædagoger og andre. Og de andre har meget teori, men jeg synes det fede ved vores, det er at vi har været igang med det, vi har haft det tæt på, vi har været ude og lave det, i stedet for hele tiden bare at sidde og snakke om det. For det gør vi meget i vores uddannelse, i alle fag. Vi sidder og snakker om, ”hvad skal vi gøre når vi kommer ud?”

For der er ikke særlig meget praktik på læreruddannelsen, og det er noget vi savner.

Men det at man kommer ud og få nogle øvelser, konkrete øvelser. Også det der dramapædagogik vi havde i foråret, hvor vi også havde om de æstetiske fag.

Hvor vi hele tiden havde det sådan, hvordan gør vi i praksis? Hvordan får vi det faktisk ud til børnene? I stedet for at sidde og snakke om, at så kunne man gøre det her eller det her. Men at få det igennem kroppen, fysisk, det gør noget helt andet. Og det kan godt være at det ikke kan måles med tal, men det kan måles ved at man snakker med folk.

Og vi kan mærke hvor meget vi har rykket os, hvordan vi bare er kommet tæt på hinanden på en helt anden måde, end de andre DTE-forløb, jeg i hvert fald har hørt om.  
(PAUSE)

Det er jo ikke det, at teorien ikke er vigtig, men det er det med at koble det med det praktiske ... ”

## **Bilag 12 # Studerende 2**

“Til det der vil jeg gerne sige, at jeg faktisk slet ikke havde været på læreruddannelsen, hvis ikke jeg havde været med her, så havde jeg simpelthen droppet ud. Fordi, det er så hårdt med alle de Power Points og alle de fiktive børn vi snakker om. Og alt det med at du skal paces igennem din uddannelse, du skal være den dygtigste lærer nogensinde, men vi lærer aldrig at bruge redskaberne, vi lærer aldrig, hvordan vi kan bruge alle de teorier vi får proppet ind i hovedet. Så det har haft stor betydning for mig, at kunne være i mit eget liv, ved at kunne spille det. Ved at kunne få lov til at udleve en lille skuespillerdrøm, og få lov til at være en del af et større fællesskab. Få en masse gode mennesker ind i mit liv, frem for at se på en masse ligegyldige kedelige Power Points om Wolfgang Klafki.”

## **Bilag 13 # Studerende 3**

“Som pædagog, der har vi noget der hedder en studieordning, der består af fire kvadranter, og det er initieret forskelligt. Der er initieret af lærer, og så i fællesskab, og så skal man også gøre det selv. Bare lige for at summe op, alt det vi har gjort på denne uddannelse; så fandt jeg mig selv, for nogle fredage siden - hvor vi havde været her en hel uge fra ni til tre, ude i Søvangs fælleslokale, for at se film; dokumentar om De Splittergale og få Sigøjner-show. Og det var nødvendigvis ikke noget jeg ville have gjort på andre uddannelser. Og igår der har vi været her fra klokken ni til klokken halv ni, vi har været her tolv timer, og folk bliver her alligevel i en time, fordi det har været så godt at arbejde sammen. Så jeg synes bare lidt, at det er noget konkret, man kan sige om det, at folk de vil det virkelig gerne selv. ”

## **Bilag 14 "Publikum (Underviser på Gøglerproduktionsskolen)**

"Jeg har også en ting. Jeg ved snart ikke, hvor jeg skal starte henne, men jeg er meget inspireret af det hele. Men jeg synes alligevel, at jeg lige ville hugge på det der med jer som studerende. Jeg arbejder på Gøglerproduktionsskolen, hvor vi har øhm.. Hvor vi arbejder med en gruppe meget sårbare unge mennesker, som altså har sluppet, for manges vedkommende, håbet omkring det der med at kunne klare en uddannelse, fordi det er fuldstændigt uoverskueligt ikk? Og vi har så på artistlinjen vores ramme kan man sige, og vores æstetiske læringsrum er jo cirkusdiscipliner, artisteri og teater. Og vi har brugt meget tid på at finde ud af, hvad det egentlig er, det hele det drejer sig om. Hvad er det vigtige her?

Og det er ... Der står i papirerne ifølge loven at vi skal gøre dem afklarede i forhold til en uddannelse, og så skal de blive gode demokrater, men vi kom frem til at det vigtigste sådan set på det tidspunkt, lige der hvor de er i deres liv, det er nok hvis vi kan gøre dem - jeg ved ikke, om det giver nogen mening, men inspirationsparate.

Altså det der med at være i stand til at indgå i et samarbejde, hvor man kaster sig ind i det med liv og sjæl og siger: ja til det hele, bliver inspireret, mærker man vokser, mærker man vokser i fællesskab. Og vi har kogt det ind til, at det handler om relationer, relationer, relationer. Og der er, må jeg sige, alle de der æstetiske fag, ekstreme guldgruber, i forhold til at danne de der relationer fordi de er så krævende i forhold til hvad man er nødt til som person at investere, hvis man vil være med.

Det hele. Det er det hele man får involveret, det er det hele man får vist. Det er det hele man får vist de andre, ja, og bliver spejlet i. Og det er der, der ligger sådan et kæmpe potent rum der i de relationer, i de her æstetiske fag, som man ikke kan afdække på andre måder. Eller, jeg kan ikke se hvordan man ku'.. Og det er der undervisningen ligger, der er der man bliver undervist, der den virkelige læring ligger. Så pyt med at man kun ender med at jonglere med tre bolde, og der er en der står ved siden af og jonglere med fem kegler. Det er fuldstændig ligegyldigt, fordi de er blevet hammer gode til at arbejde sammen om det. "



Bilag 15 - Display : Virkelighedsnær undervisning

Begreb	Kilde	Citat
	2 stud. pæd.udd. #Interview14 Bilag 1	<p>“ Jeg ved ikke hvad denne her (red. pædagog-) uddannelse gør. Hvis man engagerer sig, og vil have noget <b>virkelighedsnær undervisning</b>, så kan man virkelig få det.”</p> <p>“..det bliver <b>ikke mere virkeligt end det her</b>”</p> <p>“Det med, for en gangs skyld ikk’ bare at sidde og læse om de mennesker, det handler om, men rent faktisk <b>at lave noget sammen med dem</b>. At kunne tage <b>direkte kontakt</b>. At <b>finde ud af deres perspektiv</b>, på en <b>ikke-distanceret</b> måde...”</p> <p>“<b>du kan ikke distancere dig</b>. Når du står i en dans og der pludselig er en fra De Splittergale, der bestemmer sig for, at være med, og det ikke var planlagt - så bliver man revet ud. “</p> <p>- “Ja, så er man nødt til at <b>“go with the flow”</b>”</p>
	Stud. pæd.udd #Interview7 Bilag 2	<p>“Du bliver <b>tvunget til at se det i øjnene</b>, når det menneske, der faktisk har været udsat for det, står lige overfor dig.”</p> <p>“Vi snakker jo ikke om de forskellige diagnoser der i skuespiller-truppen, men <b>vi snakker med de mennesker</b> der er der i stedet for.”</p>
<b>Virkelighedsnær Undervisning</b>	2 stud. pæd.udd. #Interview9 Bilag 3	<p>“Men det er det virkelighedsnær undervisning kan, hvad et projekt som det her kan; Det at komme ud og <b>møde de her mennesker i virkeligheden</b>. En ting er at sidde og have en masse teori om, og man kan have sine ideer om, hvordan psykisk sårbare er, - noget andet er, at komme ud og <b>møde dem i virkeligheden, snakke med dem</b> og finde ud af, at K* er pisse god til at spille guitar, J* er skide sjov. Altså - det med, <b>at de er jo også bare mennesker.</b>”</p> <p>“Jeg tror også, i forhold til stykket, at <b>det kommer lidt tættere på</b>, når det er “dem” (red. DSG) der rent faktisk står i den situation. De er vant til det der system, som er lidt hårdt.”</p>
	Stud. Lærerudd. #Konf. Bilag 11	<p>“Det fede ved vores (red.projekt) er, at vi har været igang med det, vi har haft <b>det tæt på</b>, vi har været ude og lave det, i stedet for hele tiden bare at sidde og snakke om det.”</p>
	Underviser #Konf. Bilag 6	<p>“Vi kan jo <b>spørge direkte</b> i den <b>virkelighedsnære undervisning</b>, når vi er her. Vores studerende kan spørge en af De Splittergale, “jamen når du har det sådan, hvordan har du det så egentlig? “Hvad betyder den diagnose for dig”</p>
	Stud. lærerudd. #Konf. Bilag 12	<p>“.. jeg havde faktisk slet ikke været på læreruddannelsen, hvis ikke jeg havde været med her, så havde jeg simpelthen droppet ud. Fordi, det er så hårdt med alle de <b>Power Points</b> og alle <b>de fiktive børn</b> vi snakker om.”</p>

Bilag 16 - Display : Udvikling & Ny forståelse

Begreb	Kilde	Citat
	2.pæd.stud. #interview14 Bilag 1	<p>“..nogle år siden, så vi én af de her forestillinger, da vi lige var startet og <b>dengang tænkte jeg</b>, at DET, det er fandme skørt. Det var så underligt og grænseoverskridende, at <b>det skulle jeg aldrig</b> nogensinde have med at gøre. Nu sidder vi her, og har lige afsluttet sidste forestilling. - <b>Så gjorde vi det sgu selv.</b>”</p> <p>“..at gribe chancen for, at være sammen med nogle mennesker, man ikke lige ville møde til dagligt, og <b>finde ud af</b>, at alle <b>de ideer man havde</b> om dem, det lyder som en kliche, men det med faktisk <b>at se mennesket bag</b>. At finde ud af alle de <b>ideer man har</b>, jamen det behøver nødvendigvis ikke, at være sådan, fordi de(red. udsatte) er så meget mere end det. “</p>
Udvikling ell. Ny forståelse	Pæd.stud. #interview 7 Bilag 2	“.,tror jeg er sundt for alle; <b>at blive udfordret på sin egen måde at være på, og måde at forstå det hele på</b> , og det synes jeg, at det her projekt gør virkelig godt. “
	2.pæd.stud. #interview 9 Bilag 3	“...man kan se den kultur de har, - den måde de lever deres liv på, det afspejler sig i den måde, de danser på. Og det synes jeg har været <b>enormt spændende</b> , altså sådan <b>en øjenåbner</b> “
	2.stud. diakon #Interview 8 Bilag 4	<p>“... måske slet ikke er så Splittergale, som <b>man havde forestillet sig</b>. Jeg oplever, at <b>vi er jo egentlig alle sammen bare mennesker.</b> “</p> <p>“Jeg er <b>blevet meget overrasket over</b> hvor meget, de (red. DSG) bringer personlighed i spil.”</p>
	1 pæd.stud.& 1 stud. diakon #Interview 15 Bilag 5	<p>“..den scene med K*, hvor de kører ham rundt. <b>Så fik man den følelse af, hvordan de</b> (red. DSG) <b>må have det.</b> “</p> <p>“Den <b>forståelse</b> for, og det tror jeg, man kan <b>bruge senere</b> i sit arbejde, med at <b>vi er alle sammen bare mennesker.</b>”</p> <p>“S* fortæller, hvordan det egentlig er at være kasterbold i det her system, og <b>det gik bare helt ind</b> (tager sig til brystet) Det, synes jeg, har været <b>mega lærerigt.</b> “</p> <p>“..måske lidt flere fordomme <b>end jeg egentlig gik og troede</b> jeg havde. Men hvordan de egentlig sådan bare <b>er blevet fjernet</b>. Især om sigøjnerne, virkelig. De er bare væk.”</p> <p>“den dag K* kom, og havde lavet sit digt om til en sang. Var jeg sådan; <b>“Hold da op, kan du også det? Har du også det at byde på?”</b>”</p>
	Rep. fra DSG #Konf. Bilag 9	“Os der er “borgerne”, vi har lige så mange fordomme om behandlerne. .. da jeg her for et par år siden startede på et projekt, skulle der være nogle diætister og nogle skolelærer-studerende også, <b>“Fy for satan nogle svin”, tænkte jeg, da vi startede.</b> Jeg har ikke haft en særlig god skolegang. Og jeg havde <b>fordommene med fra dengang.</b> “

## Bilag 17 - Display : Empati og Relationer

Begreb	Kilde	Citat
Empati & relationer	2.pæd.stud. #interview 9 Bilag 3	<p>“når de var i Ungarn følte de sig som Sigøjnere, men når at de er i Danmark, så føler de sig som mennesker, - <b>det rammer mig lige i hjertet</b>, når de siger sådan. Jeg får en <b>klump i halsen</b>, fordi jeg synes det er så uhyggeligt, at de lever under de forhold dernede. På den måde bliver jeg endnu mere glad for, at have været en del af det her projekt,- at kunne gi’ det til dem. Altså <b>give dem den oplevelse.</b>”</p> <p>Det er i høj grad dem(red. DSG), jeg har fået en <b>relation til</b>. Det har været pisse fedt.</p> <p>“..<b>noget andet, hvis de (red DSG) har en dårlig dag</b>, end hvis vi har det. Der er lige nogle andre ting, at man skal tage hensyn til - eller <b>måske tage mere hensyn til end med os</b> i hvert fald, - men det er også der, at vores faglighed kan komme i spil - fordi vi prøver det af med kroppen, istedet for at sidde og have teori“</p> <p>“Det (red. empati) får man måske i højere grad for de her mennesker, når man er i den situation, hvor man er <b>sammen med dem.</b> “</p>
	2.stud. diakon #Interview 8 Bilag 4	“Og så synes jeg, at det var været befriende. Jeg synes ikke sådan, at <b>tilgangen til dem</b> (red. DSG)har været <b>professionel</b> . Det har bare været meget <b>mellemmenneskeligt</b> , på en eller anden måde.”
	1 pæd.stud. & 1 stud. diakon #Interview 15 Bilag 5	“Det er måske også endda <b>empati</b> , det der med at <b>lære at forstå den anden.</b> ”