

# KULT og læring

Søren Bechmann



Faglig enhed Musikpædagogik

Institut for Didaktik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Aarhus Universitet

2010

## Abstract

KULT står for "Kunst og Kultur" og er betegnelsen for et samarbejdsprojekt mellem fire københavnske gymnasier om undervisning i de kunstneriske fag (billedkunst, dansk, drama og musik). KULT-projektet er karakteristisk ved, at kunst- og kulturinstitutioner samt praktiserende kunstnere i væsentligt omfang inddrages i undervisningen af gymnasieeleverne. - KULT og Læring er et følgeforskningsprojekt, der har til formål at undersøge, hvilke dimensioner i læring der aktiveres i den KULT-relaterede undervisning og i denne sammenhæng at afklare, hvordan den KULT-relaterede undervisning opleves og opfattes af eleverne. - Projektets teoretiske basis er et flerdimensionelt begreb om læring, hvor individuelle kognitive processer såvel som situationsbestemte, sociale og samspilsorienterede processer ansues som væsentlige og nødvendige elementer i forståelsen af enhver læreproces. - Projektets design og metode er tilrettelagt således, at ca. 60 timers feltobservation fordelt på 25 enkeltobservationer af undervisningsforløb kombineres med en spørgeskemaundersøgelse rettet mod de deltagende elever og resulterende i godt og vel 330 elevbesvarelser. Observationsdelen består af kvalitativt orienterede delrapporter baseret på observation af fem udvalgte KULT-projekter og de hertil relaterede undervisningsforløb, mens den kvantitativt orienterede spørgeskemaundersøgelse er rettet mod eleverne i alle KULT-projekter i skoleåret 2009/10. - Følgeforskningsprojektets resultater peger på, at det inden for de kunstneriske fag i gymnasiet kan lade sig gøre at etablere flere forskellige former for fagligt relevant undervisning i et samarbejde med kulturpersoner og kulturinstitutioner. Det fremgår, at eleverne har læringsmæssigt udbytte både individuelt og socialt af et sådant samarbejde, og at de praktiske og organisatoriske udfordringer er overkommelige ved koordinering skolerne imellem. KULT-undervisningen har på forskellig vis givet mange elever mulighed for at forbinde deres læring med den omgivende kulturelle virkelighed i undervisningsforløb, hvor skolens kultur så at sige harmoniseres med den omgivende kultur. Indholdsmæssigt har KULT-undervisningen vist sig at være relevant og i overensstemmelse med de enkelte fags læreplaner og desuden præget af diversitet og kreativitet i udformningen af undervisningsforløbene ud fra aktuelle muligheder. - Følgeforskningsprojekt KULT og Læring har fundet sted i perioden 1/8 2008 – 31/7 2010. I denne periode blev der realiseret 25 forskellige elevorienterede samarbejdsprojekter i KULT-regi fordelt på de omtalte kunstneriske fag. Desuden er der inden for det samlede KULT-projekts rammer arrangeret efteruddannelsesforløb for gymnasielærerne, konferencer og fritidstilbud. KULT-projektet er støttet økonomisk af Region Hovedstaden.

## Indhold

Forord.....	2
1 Indledning .....	3
1.1 KULT .....	3
1.2 Forskningens formål og genstandsfelt.....	3
1.3 Rapportens opbygning .....	4
2 Læringens teoretiske afsæt.....	6
2.1 Læringens tre dimensioner .....	7
2.2 Aktivitetsformerne i de kunstneriske fag .....	9
2.2.1 Reproduktion .....	9
2.2.2 Produktion.....	10
2.2.3 Perception .....	10
2.2.4 Interpretation.....	11
2.2.5 Refleksion.....	11
2.3 Aktivitetsformerne i forhold til læreplanerne .....	12
3 Forskningens design og metode samt konkluderende forskningsspørgsmål.....	12
3.1 Observerende deltager (den kvalitative tilgang) .....	13
3.2 Spørgeskemaundersøgelse (den kvantitative tilgang).....	14
3.3 Rapportens overordnede forskningsspørgsmål.....	15
4 Det professionelle brud.....	16
5 CampX – samtidsteater og skole på samme tid.....	34
6 Klezmermusik – for alle.....	51
7 Learning by Teaching.....	65
8 Forfatterbesøg.....	75
9 Spørgeskemaundersøgelsen.....	90
10 Rapportens sammenfatning og konklusion.....	106
10.1 Kultforløbene og delrapporterne.....	106
10.2 KULT som undervisning.....	108
10.3 KULT som læring.....	108
10.4 KULT som indhold.....	110
Referenceliste.....	111
Bilag 1 (KULT-aktiviteter i projektperioden).....	113

Der er specifik indholdsfortegnelse, bilagsangivelse og figurnummerering til hver af delrapporterne i kapitel 4-9.

## **Forord**

Denne rapport dokumenterer et forskningsprojekt i relation til det såkaldte KULT-samarbejde mellem fire københavnske gymnasier om undervisning i de kunstneriske fag. Projektet benævnes "KULT og læring" og fokuserer på læring og dens indhold i de pågældende fag set i et elevperspektiv.

Projektet er udført i regi af Faglig enhed Musikpædagogik på DPU, Institut for Didaktik med professor Frede V. Nielsen som supervisor og baserer sig på en aftale mellem DPU og KULT ved rektor Povl Markussen. Projektet har haft et toårigt forløb og er afsluttet juli 2010.

Forskningen har primært haft karakter af observation af en række udvalgte undervisningsforløb og er suppleret med en spørgeskemaundersøgelse rettet mod de deltagende gymnasieelever.

De studerede KULT-projekter er karakteristiske ved at inddrage eksterne parter i undervisningen. Dvs. at undervisning i de kunstneriske fag i den aktuelle sammenhæng sker i et samarbejde mellem de pågældende gymnasier, kunst- og kulturinstitutioner udefra og praktiserende kunstnere. Det er altså læring og dens indhold under disse forudsætninger, der studeres, og ikke den daglige undervisning som helhed på det enkelte gymnasium.

Rapportens kap. 1 giver en orientering om projektet som helhed og redegør mere uddybende for rapportens opbygning. Kap. 2 og 3 giver nærmere information om projektets teoretiske baggrund og dets design og metode. De fem efterfølgende kapitler rapporterer undersøgelser baseret på observation af fem udvalgte KULT-projekter og de hertil relaterede undervisningsforløb. Herefter rapporteres om en spørgeskemaundersøgelse, der fokuserer på de involverede elevers oplevelse og opfattelse af den undervisning, de har været deltagere i (kap. 9). I afslutningskapitlet (kap. 10) søges trådene samlet til overskuelige konklusioner.

Søren Bechmann

[www.kultforskning.dk](http://www.kultforskning.dk)

Juli 2010

# 1 Indledning

## 1.1 KULT

KULT står for "Kunst og Kultur" og er betegnelsen for et samarbejdsprojekt mellem fire københavnske gymnasier – Aurehøj Gymnasium, Ingrid Jespersens Gymnasieskole, Nørre Gymnasium og Sankt Annæ Gymnasium. Indholdet i KULT er enkeltstående undervisningsforløb inden for de kunstneriske fag: billedkunst, dansk, drama, mediefag<sup>1</sup> og musik. Forløbene udbydes så vidt muligt til alle fire kultskoler og gennemføres via et samarbejde skolerne imellem. Samarbejdsprojektet indgår som en del af de enkelte skolars innovative strategi, og der lægges stor vægt på dels videndeling skolerne imellem, men især også på samarbejde med eksterne kulturelle institutioner og personer i gennemførelsen af forløb. Undervisningsforløbene kan have karakter af korte forløb såvel som længere og mere tværfaglige forløb. KULT er den overordnede administrative og koordinerende ramme for afviklingen af de enkelte forløb og består rent praktisk af et sekretariat med rødder i den praktiske undervisning. KULT arrangerer relevante konferencer, etablerer nye former for lærerkurser, italesætter initiativerne i medierne og hjælper ikke mindst nye og alternative undervisningsforløb på vej. KULT støttes af Region Hovedstaden. I denne rapport fokuseres på udvalgte undervisningsforløb<sup>2</sup> – altså den del af kultarbejdet, som har rettet sig direkte mod elevernes hverdag.

## 1.2 Forskningens formål og genstandsfelt

Forskningsprojektet benævnes "KULT og læring" og fokuserer på læreprocesser, som udvider klasserummet til i praksis at inddrage tilgængelige erfaringer i omgivelserne i langt højere grad end i en mere traditionel undervisningsform. Forskningens formål er derfor at identificere, beskrive og reflektere disse særlige læreprocesser, som har betydning for de involverede elever.

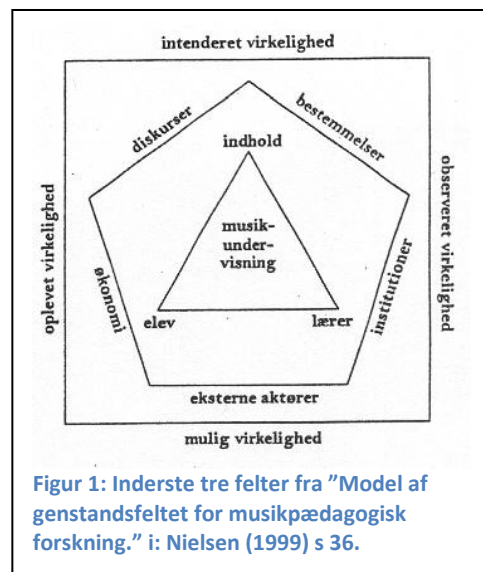
Projektet "KULT og læring" kan overordnet skitses via en model, som er hentet fra den musikpædagogiske forskning. Modellen består i denne gengivelse af tre led, som udgør en didaktisk trekant, en pentagon med rammefaktorbegreber samt et virkelighedsfelt udformet som en firkant (se figur 1). Enhver form for læring er i sagens natur påvirket af forskellige

---

<sup>1</sup> Mediefag var med i oplægget til det oprindelige samarbejdsprojekt, men kom ikke til at spille nogen synlig rolle i undervisningsforløbene. Se evt. bilag 1 (Kultaktiviteter i projektperioden).

<sup>2</sup> I Bilag 1 (Kultaktiviteter i projektperioden) findes en kort beskrivelse af alle de afviklede kultforløb inden for projektperioden.

rammefaktorer. I figur 1 illustrerer pentagonen eksisterende rammefaktorbegreber, som kan relateres direkte til KULT. Først og fremmest italesætter (diskurser) KULT inddragelsen af forskellige institutioner uden for gymnasieverdenen (institutioner) samtidig med, at KULT selv udgør en form for institution med ansatte og forskellige støtteforanstaltninger (økonomi). KULT er desuden en direkte kanal for gymnasielærerne til at komme i kontakt med aktører uden for gymnasieskolerne (eksterne aktører) og sidst men ikke mindst udgør KULT forskellige retningslinier for (bestemmelser), hvordan samarbejdet skal foregå.



Figur 1: Inderste tre felter fra "Model af genstandsfeltet for musikpædagogisk forskning." i: Nielsen (1999) s 36.

Virkelighedsfeltet (firkanten) i modellen angiver

forskningens tilgange, hvorfra en given "virkelighed" via forskellige metoder kan afdækkes. I denne rapport går vejen til afdækning af virkeligheden gennem "observeret virkelighed" (via forskeren) og "oplevet virkelighed" (via elevernes besvarelser af spørgeskemaer). Andre kan have andre tilgange til at beskæftige sig med KULT som et lille stykke af virkeligheden. Der kan være læreren, som taler om KULT som en "oplevet virkelighed". Der kan være administrationen, der taler om KULT som resultatet af en "Intenderet virkelighed". Der kan være beslutningstagere på forskellige niveauer, som betragter KULT som led i en mulig virkelighed. Endelig kan der være tale om et samspil af tilgange. Grundlæggende er imidlertid, at virkeligheden altid afdækkes ud fra en eller flere tilgange. Ved i så tydelig grad at afdække KULT via en observeret og oplevet virkelighed og i forlængelse heraf dokumentere refleksionerne er det projektets mål, at andre må kunne perspektivere deres egen tilgang til KULT som genstandsfelt og måske opdage nye læringsmæssige tilgange og perspektiver i forhold til elementerne i den didaktiske trekant.

### 1.3 Rapportens opbygning

Kap. 1-3 udgør en redegørelse for KULT som genstandsfelt samt en beskrivelse af projektets afsæt i teori og metode. Hertil er knyttet nogle overordnede forskningsspørgsmål, som de efterfølgende delrapporteringer hver på sin måde bidrager til afklaringen af. Rapportens forskningsdel består af 6 delrapporter (kap. 4-9), som udover at kunne læses som en helhed også kan læses som enkeltstående redegørelser. På den måde står det læseren frit for på baggrund af de indledende 3

kapitler evt. at springe frem til de delrapporter, som vækker størst interesse. I et forsøg på at lade delrapporterne fremstå selvstændigt er de fremstillet med specifik indholdsfortegnelse<sup>3</sup>, bilagsangivelse og figurnummerering.

Sidst i rapporten (kap. 10) bringes de vigtigste konklusioner, og der foretages overordnede betragtninger i forhold til hele rapportens forskningsspørgsmål (kap. 3.3). I det følgende skal knyttes et par kommentarer til hver af de 6 delrapporter.

”Det professionelle brud” (kap. 4) udspringer af musikundervisning i samarbejde med to professionelle komponister. Der er fokus på opbygningen af en lektion med udgangspunkt i aktivitetsformer, og der fokuseres i særdeleshed på sidste led i lektionen, hvor eleverne stiller spørgsmål. I delrapporten suppleres med Jean Lave & Etienne Wengers teori om mesterlære og sociale praksisfællesskaber, som anvendes i analyseøjemed.

”CampX – samtidsteater og skole på samme tid” (kap. 5) udspringer af undervisning i dramatik, hvor gymnasieelever fordyber sig i aktuelle teaterforestillinger ved bl.a. selv at skabe parallelforestillinger, som indøves og vises på teatret. Teorien om mesterlære og sociale praksisfællesskaber indgår også i denne delrapport som analyseværktøj i forhold til elevernes produktion af en forestilling.

”Klezmermusik – for alle” (kap. 6) udspringer også af musikfaget. Orkestret Klezmofobia laver workshops for eleverne, så den jødiske musik forekommer aldeles nærværende. Elevernes deltagelse illustreres via forskellige situationsbilleder og analyseres via teori om deltagelsesstrategier af Sven-Erik Holgersen og Kirsten Fink-Jensen.

”Learning by teaching” (kap. 7) udspringer af undervisning i faget billedkunst, hvor elever indstuderer et fagligt indhold, som danner udgangspunkt for et besøg på et af de andre gymnasier. Billedkunsteleverne underviser i forbindelse med besøget en klasse i dansk. Der sammenlignes med eksisterende forskning i elevundervisning og arbejdsprocesserne sættes i forbindelse med teori om Collaborative Learning.

”Forfatterbesøg” (kap. 8) udspringer af danskundervisning, hvor mødet med en forfatter indlejres som et naturligt led i undervisningen. Undervisningens elementer med relation til forfatterbesøget analyseres med afsæt i Gregory Batesons teori om videns- og læringsniveauer.

---

<sup>3</sup> I delrapporterne er henvisninger til nummererede afsnit at forstå som henvisninger i pågældende delrapport, hvorimod henvisninger til nummererede kapitler henfører til rapportens overordnede kapitelinndeling.

”Spørgeskemaundersøgelsen” (kap. 9) udgør i metodisk forstand en form for modstykke i forhold til alle de foregående kvalitative delrapporter. Alle kultforløb i skoleåret 2009/2010 er repræsenteret i spørgeskeundersøgelsen, som via en kvantitativ metode forsøger at give et generelt billede af læringens dimensioner i forhold til elevernes oplevelse af kultundervisning. Spørgeskemaundersøgelsen indbefatter over 330 besvarede spørgeskemaer.

På hjemmesiden [www.kultforskning.dk](http://www.kultforskning.dk) findes delrapporterne i deres fulde længde, ligesom der her findes yderligere oplysninger, relevante links samt baggrundsviden.

På hjemmesiden [www.kultgym.dk](http://www.kultgym.dk) findes den officielle KULT-hjemmeside, som administreres af sekretariatet og som indeholder oplysninger om bl.a. nye samarbejdsprojekter.

## **2 Læringens teoretiske afsæt**

I det følgende redegøres for en opfattelse af begrebet læring, som ligger til grund for rapporten. Der følger en beskrivelse af læringens dimensioner, hvilket tilsammen udgør en bred forståelse af læring som begreb. Denne tilgang til læring præsenteres via teori af Knud Illeris og danner teoretisk basis for alle delrapporterne. Denne brede læringsforståelse må anskues som en form for teoretisk skelet, hvortil andre teorier om læring i de enkelte delrapporter er inddraget for at supplere i den givne kontekst.

Fagene i kultsamarbejdet er trods deres fælles relation til kunst og kultur forskellige. Der må derfor træffes et valg i forhold til at kunne håndtere fagenes indhold under et. I sidste del af dette kapitel skitseres derfor 5 aktivitetsformer<sup>4</sup>, som gennemgående i rapporten relaterer sig til eller udgør fagenes egentlige indhold og derfor også er at betragte som en del af rapportens teoretiske basis.

---

<sup>4</sup> Aktivitetsformerne er hentet fra Nielsen (1998) s 292, men fremstår også ordret i læreplanen for musik.



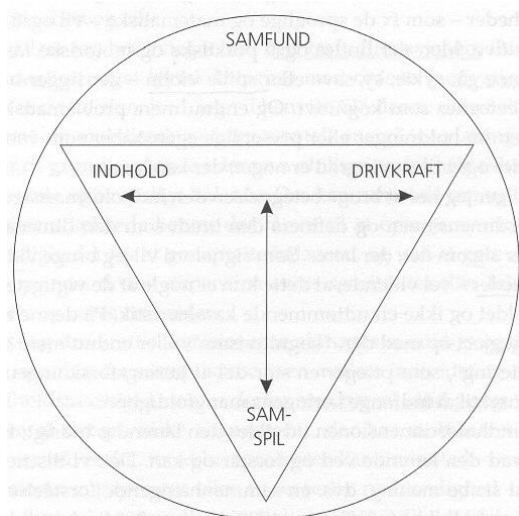
## 2.1 Læringens tre dimensioner

Trekanten i figur 2 vedrører læringens tre dimensioner. Pilene symboliserer to processer, som begge skal være aktive, for at vi kan lære noget<sup>5</sup>. Disse to processer vedrører dels et samspil mellem individet og dets omgivelser (den lodrette dobbeltpil) og dels en proces af individuel karakter (den vandrette), som omhandler psykologisk bearbejdelse og tilegnelse. Den individuelle proces forekommer i samspil med de impulser og påvirkninger, som omgivelserne indebærer, og processerne må derfor

altid betragtes i lyset af hinanden, hvis læringens komplekse karakter skal udforskes. Cirklen omkranser både trekant og pile som symbol på, at ydre samfundsforhold på et generelt plan har afgørende betydning for læringsmulighederne<sup>6</sup>.

Indholdsdimensionen vedrører det, der læres<sup>7</sup> og kan have karakter af viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger, kvalifikationer, kulturtilegnelse, metodetilegnelse, dannelse m.m. Der nævnes bevidst mange eksempler for at overskride den ofte gængse opfattelse af læringens indhold som værende udelukkende af kundskabsmæssig karakter. Indholdsdimensionen skal forstås bredt, men samtidig indikere, at der i forbindelse med læring altid er tale om *nogen*, der lærer *noget*. Indholdselementet vedrører den individuelle og kognitive tilegnelse af dette *noget*. Betragtes denne læringsdimension som dækkende for læring som begreb, kan en antagelse om læring lyde således: Læring henviser til resultaterne af de læreprocesser, der finder sted hos den enkelte.

Samspilsdimensionen vedrører udvikling af den enkeltes socialitet, som kan betegnes som evnen til at engagere sig og fungere hensigtsmæssigt i forskellige former for socialt samspil mellem



Figur 2: Læringens tre dimensioner (Illeris (2006) s 39).

<sup>5</sup> Illeris (2006) s 35

<sup>6</sup> I denne sammenhæng er det oplagt at lade cirklen (samfund) repræsentere af KULT som rammefaktor. Figuren understøtter således modellen af forskningens genstandsfelt (figur 1, kap. 1), men hvor det i kap. 1 handlede om at få sat KULT ind i en forskningssammenhæng, handler det her om at få begrebet læring foldet ud, så det i så høj grad som muligt kan indfange elementer i kulturarbejdet, der har med læring at gøre.

<sup>7</sup> Illeris (2006) s 37

mennesker<sup>8</sup>. Det drejer sig i samspilsdimensionen i højere grad om at blive mere fuldgyldig "deltager" end om egentlig individuel tilegnelse. Kundskab ændrer karakter fra primært på indholdssiden at være at betragte som en form for besiddelse eller vare til i samspilsdimensionen at være en form for aspekt ved en given praksis eller aktivitet. For at illustrere forskellen mellem dimensionerne kan også spørges, hvad målet med læring egentlig er? Ud fra et typisk fokus på indholdsdimensionen vil målet være en form for individuel berigelse, hvorimod et typisk afsæt i samspilsdimensionen vil se en form for styrkelse af fællesskab som det egentlige mål – fællesskab mellem mennesker, mellem institutioner, mellem fag, mellem kunstarter, i samfundet m.m. Betragtes samspilsdimensionen som dækkende for læring som begreb, kan en antagelse om læring lyde således: Læring henviser til samspilsprocesser mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser.

Drivkraften eller det psykodynamiske vedrører mobilisering og udvikling af den mentale energi, som læringen kræver. Det er en vigtig del af tilegnelsesprocessen på det individuelle plan og kan betegnes med ordene motivation, følelser og vilje<sup>9</sup>. Motivation anses ikke for udelukkende at være et forud for læringen eksisterende beredskab men snarere et element i selve læreprocessen, som hele tiden er i spil, og som i større eller mindre grad kan effektuere læringen. Ved at integrere forståelsen for drivkraftdimensionen i læreprocessen etableres samtidig en forståelse for det hele menneske, som går imod den mere klassiske opdeling mellem logos og psyke.

Drivkraftdimensionen udgør altså selv en form for læringsdimension, hvor vigtigheden af følelsesmæssige erfaringer pointeres. Det er nok de færreste, som vil tilslutte sig et læringsbegreb, som udelukkende henviser til drivkraftdimensionen, men der skal alligevel i tråd med de foregående dimensioner opstilles en mulig antagelse: Læring henviser til de psykiske processer, der finder sted i det enkelte individ.

Det kan uden tvivl virke anstødeligt at stille disse antagelser om læring op i så skarp indbyrdes kontrast. Dette er blot tilstræbt for at kunne præcisere essensen af figur 2. De tre dimensioner må ikke opfattes som indbyrdes kontrasterende dimensioner, men derimod som grundlæggende komplementære størrelser, der netop indbefatter hinanden ved at antage, at al læring vedrører alle tre dimensioner. De enkelte antagelser om betydningen af begrebet læring kan være brugbare i konkrete analysesammenhænge, men dimensionerne lader sig i praksis ikke adskille. Når der i

---

<sup>8</sup> Illeris (2006) s 41

<sup>9</sup> Illeris (2006) s 41

forbindelse med delrapporterne fokuseres på en af dimensionerne, er det således ud fra en analysesammenhæng, som forekommer relevant i den givne kontekst. Det ændrer dog ikke ved det grundlæggende faktum, at læring altid indbefatter såvel individuelle som sociale processer. Knud Illeris har opstillet en overordnet læringsdefinition, som indlejrer alle dimensionerne. Dette grundlag afspejler rapportens grundlæggende læringssyn.

*”Læring kan defineres som enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.”<sup>10</sup>*

## 2.2 Aktivitetsformerne i de kunstneriske fag

Det at beskæftige sig med indholdet af et kunstnerisk fag afstedkommer naturligvis forskellig praksis alt efter hvilket kunstnerisk fag, der er tale om. Der kan peges på forskellige typer af aktivitetsformer, som er gennemgående på tværs af de kunstneriske fag, og som derfor kan bruges som analytiske greb i forhold til fagenes konkrete indhold. I læreplanerne for de forskellige kunstneriske fag italesættes disse aktivitetsformer på forskellig vis, hvorfor en nærmere overordnet redegørelse synes nødvendig i denne sammenhæng. I det følgende præciseres 5 overordnede aktivitetsformer, som danner udgangspunkt for forskellige typer af referencer i resten af rapporten.

### 2.2.1 Reproduktion

At reproducere et kunstnerisk produkt er en af de mest grundlæggende discipliner i de kunstneriske fag, men samtidig også den aktivitetsform, som ændrer sig mest alt efter hvilket kunstnerisk fag, der er tale om. Musik og drama eksisterer eksempelvis i tid, hvorimod et billede eksisterer i rum. Billedet kan altså betragtes uafhængigt af reproduktionen, hvorimod allerede komponeret musik nødvendigvis må reproduceres for at kunne opfattes. En reproduktion i forbindelse med billedkunst har karakter af en efterligning eller en kopi, hvorimod en reproduktion i forbindelse med musik udgør den klingende musik. Det kan i det følgende uvægerligt medføre nogen forvirring, men aktivitetsformen forsøges alligevel bibeholdt som en samlende betegnelse for det at frembringe et kunstnerisk produkt, som allerede har været produceret. At reproducere musik drejer sig således om at: *”[...] bringe allerede eksisterende musik til klingende udførelse ved at spille eller synge den eller ved at lede andres sang og spil”<sup>11</sup>.* At

---

<sup>10</sup> Illeris (2006) s 15

<sup>11</sup> Nielsen (1998) s. 297

reproducere i dansk kan handle om at læse noget op, som allerede er skrevet, og reproduktion i billedkunst kan f.eks. handle om at efterligne et eksisterende maleri. Reproduktion kan altså udgøre forskellige former for aktiviteter alt efter hvilket fag, den knytter sig til, men reproduktionen retter sig i alle tilfælde mod en eksisterende repræsentation (en tekst, et nodebillede, et maleri, et manuskript m.m.)

### *2.2.2 Produktion*

Produktion i kunstnerisk øjemed indbefatter skabende og kreative elementer i en form for fremstillingsproces. Hvor der i forbindelse med reproduktion kan siges at være tale om genfremstilling, så handler produktion om fremstillingen af noget nyt og unikt. I produktionen materialiserer den kunstneriske beskæftigelse sig i konkret forstand, og en kunstnerisk produktion giver andre mulighed for i et eller andet omfang at gøre sig nye æstetiske erkendelser. Produktion kan ligesom reproduktion udgøre forskellige former for aktiviteter alt efter hvilket fag, den knytter sig til, men produktion retter sig i alle tilfælde mod skabelsen af et nyt kunstnerisk udtryk. Produktion betragtes i resten af rapporten i nær sammenhæng med reproduktion, hvilket hænger sammen med, at begge aktivitetsformer repræsenterer fagets praktiske udøvelse.

### *2.2.3 Perception*

Perception er et psykologisk begreb<sup>12</sup>, der betegner den proces, hvor den umiddelbare sansning bearbejdes. Perception er noget helt grundlæggende ved enhver form for beskæftigelse med kunst, og perceptionen forekommer først i det øjeblik, at individet aktivt bearbejder sanseindtrykkene og derpå kan kategorisere lyden som værende f.eks. musik. Perception kan forekomme ved bevidst at lytte til musik, betragte et maleri, opleve et teaterstykke eller ved i det hele taget at rette sin opmærksomhed mod et kunstnerisk udtryk. Så snart denne perception giver sig synligt til kende i f.eks. musikalske udtryk eller verbal bearbejdning, forekommer perceptionen ikke længere som selvstændig aktivitetsform men er allerede ved at blive indlejret i andre aktivitetsformer. Perception som selvstændig aktivitetsform er således primært en proces, der foregår på det indre plan hos den enkelte i mødet med kunstens verden. I denne sammenhæng bruges perception også til at betegne aktivitetsformer, hvor eleverne lytter til andre, som fortæller om kunstneriske forhold – det være sig f.eks. et foredrag.

---

<sup>12</sup> Nielsen (1998) s. 314

#### 2.2.4 Interpretation

Interpretation handler om at fortolke. I kunstens verden er det muligt at fortolke på forskellige måder. I det følgende gives et eksempel fra musikkens verden, men der kan foretages paralleller til de andre kunstneriske fag. I musikalsk sammenhæng kan fortolkningen forekomme i relation til reproducerende virksomhed, hvor musikudøveren fortolker en allerede eksisterende musik ved at bringe den til lydlig udfoldelse. Interpretation kan imidlertid også forekomme via en analytisk inspireret tilgang ved at: "[...] udtrykke forståelse og tolkning af musik i et ikke-musikalsk medium.<sup>13</sup>" Et sådant ikke-musikalsk medium er oftest af verbal karakter, men kan også have karakter af f.eks. noget billedligt eller bevægelsesmæssigt. Den analytiske tilgang til interpretation er altid i modsætning til reproduktion og produktion præget af en betragende attitude. I projektet KULT og læring er det centralt, at eleverne ofte bringer deres eget møde med kunsten i spil ved verbalt at redegøre for deres oplevelser af mødet med kunsten. De foretager med andre ord en fortolkning, hvor deres egen erfaringsverden indgår som et vigtigt led i processen. Den analytiske tilgang til interpretation er den oftest forekommende tilgang til begrebet i resten af rapporten.

#### 2.2.5 Refleksion

Den sidste aktivitetsform, refleksionen, vedrører tænkningen om kunst og kunstnerisk virksomhed og udmønter sig i en verbal-sproglig form. Idet såvel interpretation som refleksion i høj grad er verbale aktivitetsformer, kan det være vanskeligt at skille dem ad. Ofte vil der da også være tale om en glidende overgang. Interpretation foregår imidlertid som en forståelse eller fortolkning af kunst, hvor refleksion foregår om eller i den. Refleksion har perspektiverende karakter og distancerer sig i højere grad fra kunsten og ser den i relation til andre forhold som f.eks. samfund, menneske og historie. Her er der tale om refleksion om kunst. Refleksion kan også forekomme i selve den kunstneriske proces. F.eks. kan billedkunstneren føre en form for dialog med sig selv samtidig med at skulpturen formes. Endelig kan disse to former for refleksion glide sammen i et dertil afstemt forhold. En helt afgørende faktor ved refleksion som aktivitetsform er imidlertid, at man i refleksionen kan problematisere og bevidstgøre sig om forhold, der har med de andre aktivitetsformer at gøre. Derved adskiller refleksion sig som aktivitetsform fra de andre ved at kunne rette sig mod disse<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Nielsen (1998) s. 327

<sup>14</sup> Nielsen (1998) s. 341

Aktivitetsformer opstilles undertiden som taksonomiske læreprocesser<sup>15</sup>. I sådanne sammenhænge fremstilles refleksion normalt som værende øverst i aktivitetsformernes indbyrdes hierarki og er derfor ofte betragtet som den væsentligste aktivitetsform.

### 2.3 Aktivitetsformerne i forhold til læreplanerne

Aktivitetsformerne repræsenterer sammenlagt de kunstneriske fags arbejde med fagenes konkrete indhold, og det er tydeligt, at de første aktivitetsformer (reproduktion og produktion) vedrører fagets praktiske side, hvor de sidste (interpretation og refleksion) primært retter sig mod en teoretisk tilgang. De kunstneriske fag har hver især et fagligt indhold fordelt mellem praksis og teori, hvilket fremgår af de enkelte fags læreplaner. Læreplanernes håndtering af de enkelte fags praktiske og teoretiske indhold er forskellig og har ydermere en tendens til at ændre sig over tid. Læreplanerne italesætter således aktivitetsformerne via formuleringer som f.eks. lave en produktion (dramatik), perspektivering af teaterforestillingen (dramatik), visualisere de teoretiske elementer (billedkunst), lærerforedrag (dansk), improvisation (musik) m.m. Aktivitetsformerne anvendes i rapporten til at håndtere den indholdsmæssige forskellighed, som fagene repræsenterer.

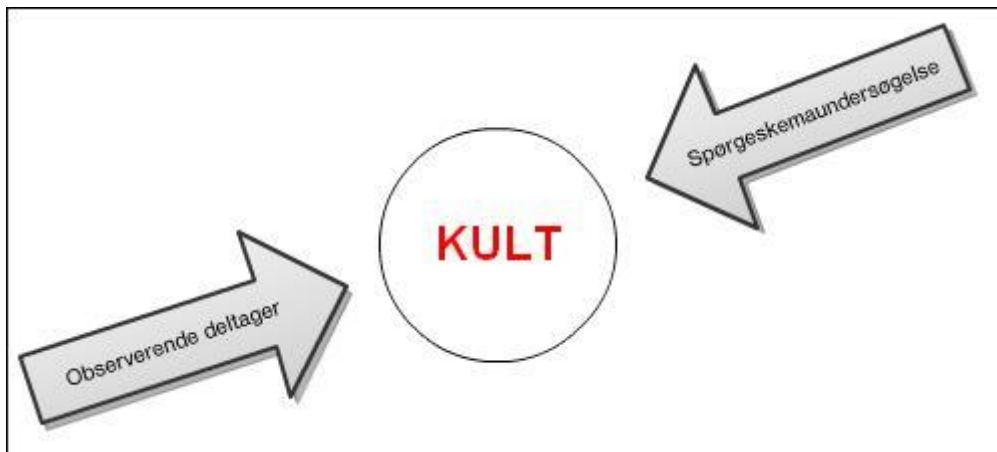
## 3 Forskningens design og metode samt konkluderende forskningsspørgsmål

Projektet "KULT og læring" har overordnet været designet ud fra en triangulerende tilgang<sup>16</sup>, hvor målet har været ikke at opfatte forskellige forskningsmetoder som modsætninger men derimod som forskellige måder at belyse genstandsfeltet på. Dette design er illustreret i figur 3, hvor den "Observerende deltager" repræsenterer en kvalitativ tilgang, hvorimod en "Spørgeskemaundersøgelse" repræsenterer kvantitative normer og tilgange. Dette skal i det følgende præciseres nærmere.

---

<sup>15</sup> F.eks. i læreplanen for musik under "Didaktiske principper".

<sup>16</sup> Triangulering betyder, at data samles ind med flere forskellige metoder og fra forskellige vinkler. Madsen (2003) s 73



Figur 3: Forskningens design.

### 3.1 Observerende deltager (den kvalitative tilgang)

Den kvalitative tilgang tager afsæt i antropologien, som iflg. Den store Danske Encyklopædi er en videnskab, der: *"studerer samspillet mellem sociale forhold og kulturelle forestillinger i såvel et lokalt som et globalt perspektiv."* Antropologien har oftest sit genstandsområde i fjerne kulturer, men relateres i denne sammenhæng til mere lokale forhold. Antropologien operationaliseres via etnografen, der igennem feltarbejde fokuserer på mødet og erfaringen med den fremmede kultur, som derefter belyses via kvalitative undersøgelser. Kvalitative undersøgelser kan have mange former, men i denne sammenhæng er observation valgt som den primære metode. At være til stede i situationerne giver et førstehåndsindtryk, hvilket har været et omdrejningspunkt. Det giver mulighed for naturligt at tale med lærere, elever og professionelle aktører, når lejligheden byder sig, og det gør det muligt at udnytte alle sanser i den sammenhæng, som er elevernes. I arbejdet som observerende deltager er der ofte benyttet videoobservation ud fra en forudgående aftale. Videoptagelserne har været meget diskrete og har gjort det muligt præcist at transskribere udvalgte episoder eller cases. Der har ikke i nævneværdig grad været benyttet formaliserede interviews, men der skal i den forbindelse peges på rapporten "Kompetencer fra kreative fag i gymnasieskolen – hvad er kompetencerne og bruges de?," som netop har haft interviews som det metodiske omdrejningspunkt<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Rapporten er udfærdiget af Ulf Hjelmar og Rikke Plauborg fra AKF.

Som et udgangspunkt for at kunne iværksætte sin analyse fokuserer antropologen Kirsten Hastrup på "forbløffelsen"<sup>18</sup> som værende et redskab til indsnævring af det empiriske felt. Det er i denne sammenhæng også en forbløffelse eller fascination, som ligger til grund for udvælgelsen af de eksakte episoder, der gengives i de enkelte delrapporter. Andre ville muligvis have valgt at fokusere på andre aspekter ud fra deres position.

Et andet vigtigt parameter ved den antropologiske videnskab er bestræbelsen på at opretholde et helhedsperspektiv. "*Det indebærer, at man altid lægger vægt på den større sammenhæng, som emnet indgår i.*"<sup>19</sup> Det er netop dette forhold mellem formen i konkrete undervisningsforløb og KULT som værende et helhedsperspektiv eller ramme, der betragtes som fundamentet i arbejdet og dermed også en faktor i forhold til udvælgelsen af de enkelte episoder – episoderne giver med andre ord et indblik i, hvad KULT som ramme kan medføre i praksis. At benytte en antropologisk metode og yderligere at inddrage videoklip i metoden leder ikke nødvendigvis hen på den tilgang, som her er skitseret. Det er et valg, som er foretaget. Denne forskningsstrategi omtales også som forstående med et ideografisk vidensideal – dvs. søgen efter viden om det enestående i en given hændelse<sup>20</sup>.

De samlede observationer i forbindelse med rapporten udgør ca. 60 timer i elevrelateret undervisningssammenhæng fordelt på ca. 25 observationer. Hertil kommer deltagelse i diverse konferencer, evalueringer, møder m.m. Der har i enhver sammenhæng været tilstræbt et fokus på forskning i elevernes læring, hvilket har udelukket enhver hensigt om at bedømme involverede lærere, enkelte skoler, faglige grupperinger samt organisatoriske sammenhænge.

### 3.2 Spørgeskemaundersøgelse (den kvantitative tilgang)

Spørgeskemaundersøgelsen danner modvægt til den observerende metode, således at også andre aspekter kan komme til udtryk end dem, etnografen via observation og videokamera finder fascinerende. Der er udviklet et spørgeskema (survey), som elektronisk i skoleåret 09/10 har været distribueret ud til flertallet af de elever, som deltog i kultforløb. Denne tilgang er udtryk for en helt anden videnskabelig metode end den antropologiskinspirerede. Der er snarere tale om en metodologi, som med tydelige positivistiske træk nærmer sig et nomotetisk vidensideal. Metoden har dog stadig elevernes læring som sit genstandsfelt og har som mål at kunne generalisere nogle

---

<sup>18</sup> Hastrup (1992) s. 7

<sup>19</sup> Hastrup (1992) s. 7

<sup>20</sup> Rønholt (2003) s. 17



af elevernes oplevelser set i relation til læring. Spørgeskemaundersøgelsens udformning samt den bagvedliggende videnskabelige metode er uddybet i kap. 9 samt i en selvstændig delrapportering<sup>21</sup>, men det skal præciseres, at de to tilgange understøtter og supplerer hinanden. Konkrete observationer har været grundlaget for at kunne udfærdige spørgsmålene i spørgeskemaet, og spørgeskemaet har været medvirkende til at kunne underbygge de afgørende pointer, som trækkes frem i forbindelse med rapportens konklusioner. Konklusionerne bygger således ikke blot på enkelttilfælde eller statistik løsrevet fra elevernes hverdag men på en kombination, hvor de to tilgange forsøges afstemt.

Spørgeskemaerne har været besvaret anonymt, men det er kendt, hvilket kultforløb den enkelte elev har svaret i forhold til. Dette har gjort det muligt også i et vist omfang at benytte spørgeskemaerne kvalitativt, fordi en række udtalelser omkring specielt motiverende forhold i relation til et bestemt kultforløb har været brugbart i forbindelse med flere delrapporter. Spørgeskemaundersøgelsen har altså primært et kvantitativt afsæt, men dele af den har også været kvalitativt anvendeligt. Det fremgår tydeligt af de enkelte delrapporter, hvorvidt dette har gjort sig gældende.

### 3.3 Rapportens overordnede forskningsspørgsmål

På baggrund af den anvendte teori og metode kan sammenfattes nogle centrale forskningsspørgsmål, som de følgende delrapporter helt overordnet retter sig imod:

- (1) Hvilke dimensioner i læring kommer til syne i den KULT-relaterede undervisning?
- (2) Hvilke indholdsdimensioner forstået som kunstfagernes aktivitetsformer er fremherskende i den KULT-relaterede undervisning?
- (3) Hvordan opleves og opfattes den KULT-relaterede undervisning af eleverne?

---

<sup>21</sup> Denne selvstændige delrapport (Spørgeskemaundersøgelse – en kvantitativ tilgang) er vedrørende udformningen af spørgeskemaet langt mere uddybende end kap. 9. ” Spørgeskemaundersøgelse – en kvantitativ tilgang” findes i en netversion under [www.kultforskning.dk](http://www.kultforskning.dk)

## 4 "Det professionelle brud"

### Indhold:

1 Indledning .....	17
2 Konkretisering af praksisfelt .....	17
2.1 Komponistens arbejde – en workshop .....	17
2.2 Deltagerne i workshoppen.....	18
2.3 Empiri og tilladelser til at videofilme. ....	18
2.4 Valg af teori.....	19
3 Lektionen som optakt til "Det professionelle brud" .....	19
3.1 Læreplanen for STX.....	19
3.2 Lektionen som optakt til casen .....	20
4 Transskription.....	21
4.1 Transskriptionens faktuelle forhold .....	24
5 Analyse af casen.....	24
5.1 Mesterlære og sociale praksisfællesskaber .....	24
5.2 Legitim perifer deltagelse .....	25
5.3 Casen – et socialt praksisfællesskab .....	26
5.4 Det professionelle brud .....	27
5.5 SHN som legitim perifer deltager.....	28
5.6 Typer af mesterlære i relation til rammefaktorer .....	30
5.7 Casen i forhold til en taksonomisk læreproces.....	31
6 Konklusion.....	32

## 1 Indledning

"EIIJJJJ.....[Lyden varer 7 sek.]..... Hm. Jeg kan ik' gøre det mer', men saxofonerne ku' gøre det.

Temmelig meget og temmelig godt. Men den er svær at synge videre på." (*Der smågrines rundt blandt eleverne*)<sup>1</sup>.

---

Hvad sker der her? Spørgsmålet indfandt sig samtidig med observationen af ovenstående artikulation. Der var tale om en umiddelbar forbløffelse samtidig med en skjult fascination over, at en professionel komponist kan agere således i en undervisningssituation blandt gymnasieelever. Har komponisten noget særligt at tilføre gymnasieelevernes undervisning, og er et sådant (ud)brud i det hele taget relevant?

Hændelsen, som indgår i en udvalgt case, er blevet omdrejningspunktet for denne delrapport.

Casen udgør i store træk 5 minutters samtale mellem en professionel komponist og en gymnasieklasse. Samtalen udspiller sig i afslutningsfasen af en workshop i forbindelse med projektet "360 grader", hvor gymnasieelever som led i musikundervisningen har mulighed for at møde to professionelle komponister.

Jeg har i forlængelse af min samlede observation af workshoppen fundet det relevant at analysere samt reflektere over, hvordan gymnasieelever og komponister deltager i mødet med hinanden, og hvorledes disse former for deltagelse er relevante i forhold til de didaktiske principper, der er situeret i gymnasieundervisningen.

## 2 Konkretisering af praksisfelt

I dette afsnit vil jeg skitsere projektet "360 grader" samt uddybe faktuelle forhold, der har betydning for observationerne. Jeg omtaler endvidere de forskellige deltagere samt præciserer det teoretiske afsæt, som er specifikt for denne delrapport.

### 2.1 Komponistens arbejde – en workshop

Projektet "360 grader" er et enkeltstående samarbejde mellem Storstrøms Kammerensemble og big bandet The Orchestra, der har: "*sat hinanden stævne i et forsøg på at bryde grænsen mellem den klassiske og den rytmiske musik*"<sup>2</sup>. 7 komponister har som en del af projektet fået til opgave at komponere musikken, og der udbydes desuden fire workshops, der henvender sig til musikskoler

---

<sup>1</sup> Uddrag af min transskription afsnit 4

<sup>2</sup> Jf. udsendt brochuremateriale

og gymnasier. Formålet med disse workshops er, at: *"Unge mennesker hermed får et indblik i komponistens og musikerens arbejde, og i hhv. den klassiske og den rytmiske musiks kulturelle rødder.*<sup>3</sup>" Jeg observerede workshoppen: "Komponistens arbejde". Formålet med netop denne workshop var forud for mødet præciseret i et brochuremateriale og tager sig ud som følger:

- At få indblik i hvordan man arbejder når man komponerer musik.
- At forstå de forskellige strategier bag det kompositoriske arbejde.
- At få indblik i komponistens personlige tankegang og arbejdsmetoder.
- At få indblik i sammenhængen mellem den klingende musik og personen bag musikken.

Workshoppen foregik d. 29. okt. 2008 på Rytmisk Musikkonservatorium i København og varede 45 min. Deltagerne havde netop denne dag mulighed for efterfølgende at overvære en orkesterprøve forud for afviklingen af den følgende dags koncert.

## 2.2 Deltagerne i workshoppen

Workshoppen blev ledet af en professionel saxofonist, komponist og dirigent (benævnes fremover LM), der repræsenterede en rytmisk tilgang til musik, og en Cand. mag i filosofi og musikvidenskab (benævnes fremover SHN), som er huskomponist for Storstrøms Kammerensemble og dermed repræsenterede en klassisk tilgang.

I workshoppen deltog 32 elever fra Aurehøj Gymnasium sammen med deres musiklærer. Eleverne var i deres grundforløb på første årgang og havde alle valgt musik som studieretning. Med dette valg har eleverne musik på C-niveau, hvor undervisningen dog sigter direkte mod A-niveau (gymnasiets højeste niveau), som starter efter jul.

## 2.3 Empiri og tilladelser til at videofilme.

Min empiri består af videoobservation, som i alt udgør 2 lektioner (Workshop + efterfølgende orkesterprøve). Desuden var jeg forud for workshoppen i kontakt med elevernes lærer, som bidrog til forståelsen af elevernes udgangspunkt for at deltage.

---

<sup>3</sup> Jf. udsendt brochuremateriale

## 2.4 Valg af teori

Jeg har fundet det naturligt at tage afsæt i aktivitetsformerne (omtalt i kap. 2.2) i analysen af materialet. Aktivitetsformerne omtales i relation til praksisfeltet i læreplanen, som elevernes musikundervisning tager afsæt i. I læreplanen omtales endvidere taksonomibegrebet i relation til aktivitetsformerne, som derfor også inddrages i analysen.

Komponisterne fremstår umiddelbart som mestre af et håndværk – komposition. Jeg har derfor fundet det naturligt at inddrage Jean Lave & Etienne Wengers teori om mesterlære og sociale praksisfællesskaber i analysen. Det skal dog hurtigt vise sig i analysearbejdet, at teorien udelukkende anvendes som analytisk metafor i forbindelse med sociale praksisfællesskaber. Dette forhold uddybes nærmere i afsnit 5.

## 3 Lektionen som optakt til "Det professionelle brud"

I dette afsnit skitseres dele af læreplanen for musik, som præciserer vigtigheden af alle aktivitetsformerne. Endvidere skitseres forud for en egentlig transskription af den omtalte case en figur, som illustrerer tilstedeværelsen af aktivitetsformerne forud for casen, der foregår sidst i workshoppen.

### 3.1 Læreplanen for STX

I læreplanen for musik på såvel A- som C- niveau fremhæves nogle didaktiske principper, som skal ligge til grund for elevernes læreproces. Det fremgår at:

*"Musikundervisningen beskæftiger sig med følgende niveauer i læreprocessen: perception (lytning, oplevelse), reproduktion (udførelse af eksisterende kompositioner), imitation (eftergørelse), produktion (komposition, improvisation), interpretation (fortolkning) og refleksion (perspektivering), som udgør en taksonomisk læringsproces, hvori både induktive og deduktive principper indgår<sup>4</sup>."*

I læreplanen fremgår det endvidere på samme side, at: *"Musikundervisningen skal etablere kontakt til det øvrige musikliv."*

Et afsæt i aktivitetsformerne kan måske belyse, hvorvidt kontakten med det øvrige musikliv (i dette tilfælde en workshop) i det hele taget kan harmonere med de didaktiske principper, som skal ligge til grund for undervisningen i almindelighed. Jeg stiller derfor aktivitetsformerne op i forhold til workshoppen og analyserer workshoppens taksonomiske niveau.

---

<sup>4</sup> STX Bilag 39 afsnit 3.1 (A niveau) + Bilag 41 afsnit 3.1 (C niveau)

### 3.2 Lektionen som optakt til casen

I figur 1 fremstår de forskellige aktivitetsformer, som de kommer til udtryk i løbet af lektionen.

Formålet med figuren er at påvise og eksemplificere tilstedeværelsen af aktivitetsformerne. Det vil føre for vidt i denne sammenhæng at diskutere alle lektionens led. Jeg har koncentreret mig om de minutter, som har en eksemplarisk værdi i forhold til de enkelte aktivitetsformer. Jeg ser det som en nødvendighed at redegøre for eksistensen af de forskellige aktivitetsformer, da en taksonomisk læreproces i sagens natur ikke kan nå de højeste niveauer uden at implicere de laveste. Et kendskab til workshoppens opbygning er derfor afgørende for efterfølgende at kunne forholde sig til casen, der som omtalt forekommer til sidst i lektionen - næsten som en forlængelse af lektionen.

Tidsrum	0:00-0:42	0:42-2:43	5:29-10:55	12:47-15:00
Aktivitetsform	-	Perception	Refleksion ( <i>om</i> musik)	Refleksion ( <i>om</i> musik)
Indholdsbesk.	Information om observatørens deltagelse	Der lyttes til musik, som danner udgangspunkt for resten af lektionen	Samfund, menneske og historie i forhold til klassisk musik	Samfund, menneske og historie i forhold til jazz
Tidsrum (fortsat)	18:07-22:10	24:44-28:15	28:15-29:00	37:35-42:51
Aktivitetsform	Interpretation	Imitation	Reproduktion	<b>Interpretation + refleksion (<i>i</i> musik)</b>
Indholdsbesk.	Med udgangspunkt i indiske ragaer	Elever imiterer Lars og deles op i grupper	Eleverne synger indisk inspireret musik	<b>Elever stiller udfordrende spørgsmål, som besvares</b>

↑ Case ↑

Figur 1: Eksempler på aktivitetsformerne i den samlede lektion/workshop.

Figur 1 vidner om eksistensen af alle aktivitetsformerne (undtagen den produktive aktivitetsform) forud for casen. Grundstenene må i relation til den taksonomiske læreproces derfor siges at være lagt i forhold til, at eleverne kan træde ind i en reflekterende proces i relation til de aspekter ved den produktive aktivitetsform, der er genstand for workshoppens formål<sup>5</sup>. Jeg har anset det som

<sup>5</sup> I en tilhørende og mere omfattende netversion af denne delrapport (se evt. [www.kulturforskning.dk](http://www.kulturforskning.dk)) er der redegjort yderligere for alle aktivitetsformerne, herunder især "imitation," og aspektet omkring fraværet af den produktive aktivitetsform er endvidere diskuteret. Essensen heraf er, at eleverne via refleksion kan beskæftige sig med produktion, fordi den reflekterende aktivitetsform netop kan bøje sig mod de andre (som omtalt i kap. 2.2.5). Det interessante er blot, at læreplanen opstiller refleksion som øverste led i en taksonomisk proces, hvorved

væsentligt at påpege disse aktivitetsformers tilstedeværelse i løbet af lektionen for netop at antyde det taksonomiske niveau, som går forud for casen. Det er oplagt at spørge, om man f.eks. lærer noget om komposition ved at synge indiske ragaer? Det skulle gerne stå klart, at de forskellige aktivitetsformer i kraft af deres tilstedeværelse kan opfattes som trin ind i en reflekterende proces. Svaret må derfor være et ja, som dog forudsætter en efterfølgende refleksion, der retter sig mod komposition.

#### 4 Transskription

I dette afsnit følger transskriptionen af udvalgte case, som danner fokus i denne delrapport. Jeg har givet de elever, som stiller spørgsmål, numre. Dette udelukkende for at illustrere, at der er tale om forskellige elever samt for at gøre henvisningerne til disse udsagn helt entydige i resten af afhandlingen. Der forekommer i transskriptionen flere eksempler på en onomatopoietisk skrivemåde i forbindelse med SHN's artikulationer. Dette er et forsøg på så vidt muligt at gengive SHN's verbale interpretation af instrumentale spillemåder så præcist som muligt. Tallene i parentes angiver tidspunktet for hændelsen i forhold til lektionens starttidspunkt.

---

LM: (37:33) "Jeg håber, at I kan få noget ud af det. Har I nogen spørgsmål til det her, inden vi går derover?"

Elev 1: (37:41) "Hvordan skriver I musik, sådan, man kan jo ikke bare sidde og jamme, men hvordan præcis?"

SHN: "Ja. Det er sørme et godt spørgsmål. Øhm. Jeg har været ved at rive håret ud af mig selv på det her projekt, for jeg anede ikke, hvad jeg skulle stille op. Hvad for en musik skulle jeg overhovedet skrive? Man må jo prøve at få fat...Det gælder om at få fat i et eller andet, som man synes lyder af noget ik'. Ligesom Lars fortæller ik' (*SHN kigger og peger over på Lars og begynder i det hele taget at bruge kroppen mere aktivt i sin artikulation*) ...han har den der (*der nynnnes hurtigt*) ba ba ba ba, ba bæj nje nje nje et ne et. Så har han det. Så kan han gå videre derfra. Nu ved jeg ikke rigtig, hvordan du skriver, men..."

LM: (*bekræfter hurtigt*) "ja ja"

SHN: "...det kan vel ikke være så forskellig fra os andre..."

---

tilstedeværelsen af andre aktivitetsformer i sagens natur bliver nødvendige. Figuren illustrerer imidlertid, at der faktisk forekommer en så stor variation af aktivitetsformer forud for casen, at det i sig selv må siges at være grunden til, at refleksionerne i slutningen af lektionen overhovedet kunne finde sted.

LM: "Nej"

SHN: "Man har den der ting, og så bevæger man sig videre. Det jeg havde og gå ud fra, det var det her: *(SHN træder et par skridt frem i lokalet og råber en skarp efterligning af en enkelt saxofontone med begge hænder knyttet foran brystet)* (38:20) EIIJJJJ..... (38:27) Hm. Jeg kan ik' gøre det mer', men saxofonerne ku' gøre det. Temmelig meget og temmelig godt. Men den er svær at synge videre på." *(Der smågrines rundt blandt eleverne)*

Elev 2: (38:37) "Så havde du så den tone der og så skrev du bare ned?"

*(LM begynder at samle sine ting sammen bag ved SHN)*

SHN: "Så fik jeg lavet, hvordan jeg ku' få de der 5 saxofoner. De skiftes til at gå ned. IJ.....*(SHN efterligner en glidende nedadgående saxofonlyd)*. Hvis der er fem, der arbejder lidt på skift, så bliver det sådan en meget bred og tyk lyd, der kan gå ned. Og så var der resten, og så tænkte jeg, nu er det et jazzorkester, så skal der også, hva' skal jeg gøre ved den der rytmegruppe? Øh, de ku' sige duh, duh, duh duh, mens de andre siger IJ...Og kammerorkestret, dem kan man slet ikke høre, når de gør det, så de måtte jo bare... Der havde jeg to muligheder. Enten kunne de lave ingenting, eller også kunne de bevæge sig en helt masse og så ku' jeg håbe, bare lidt af det kom igennem. Og jeg valgte så situation nr. to, så de bevæger sig en helt masse, så der kommer altså et eller andet lydbillede bag ved det hele. Så tænkte jeg, når de nu er i gang med at lave alt det derovre, så ku' det være sjovt at høre dem en gang imellem, så derfor bliver de der IJ...de bli'r så afbrudt. Puk. Så er de væk, så kan man høre, der er de andre bag ved. Baaarbaar. Og så kommer de ind igen IJ..."

Elev 3: (39:36) "Er det ikke bare kontrolleret larm?"

SHN: "Jo, men det er ikke bare kontrolleret larm, det er netop kontrolleret larm. Det er...hvis man har sådan en tendens til at synes, det er fedt, det syns jeg, så er det en dejlig ting." "Ja"

Elev 4: (39:48) "Går I meget øh teoretisk til værks, eller... i forhold til akkorder, øh fornemmelsen...på nær det der..."

*(LM har nu fået pakket sin taske og fået jakke på. Han bøjer sig ned efter sin cykelhjelm, som ligger frit fremme under et bord i lokalet, som har fungeret som kateder)*

SHN: "Jeg gør det mange gange, øh det har jeg gjort mange gange, men det her har jeg ikke gjort det. Det har været endnu en grund til, det har været svært for mig at skrive det. Fordi jeg havde en masse musik, men jeg ku' ikke ligesom læne mig tilbage og sige: jeg ved godt, hvad jeg er i gang med, nu ved jeg, nu er jeg der, nu skal jeg så der hen og der hen og jeg har styr på det hele. Jeg



havde ikke styr på en pind. *(LM påfører sig cykelhjelm og tager langsomt, mens SHN snakker, et par skridt frem i lokalet og indtager en henvendende attitude i forhold til SHN)* Jeg sad bare...jeg havde skrevet det ind i mit computerprogram, Sibelius, hvor man kan skrive tingene ind i, og så kan man høre sådan nogenlunde, hvordan det lyder ik'. Det var hvad jeg havde og så lyttede jeg mig frem."

(40:22) *(henvendt mod LM)* "Du er på vej væk?"

LM: "Ja"

SHN: "Vi kommer også om lidt."

LM: *(LM går ud af lokalet)* "Ja, super. Vi ses."

SHN: "Godt. Det var sådan set. Øh, Det var med til at gøre det svært, at jeg ikke havde noget teoretisk..., men at jeg prøvede at lytte... og så havde jeg den der ide med, at de forskellige mennesker skulle have hver deres melodi, med hver deres type musik. I første omgang, så var bigbandet en type musik, så var kammerorkestret noget andet. Og så var der også, bigbandet er også mange ting, for de kan jo ik' alle sammen hyle og skringe, altså trompeterne kan ik' lave sådan en hyl og skrigen der. Du sku', de må spille noget andet. Så de brugte melodi sådan da dap ba dam, da dap ba dam. Og så bli'r det så til mer' da dap ba dam, lapa da dap dap ba dam. Ba dap. Så de kommer sådan..." *(henvendt mod en elev, som markerer)* "Ja"

Elev 5: (41:07) "Hvor langt tid har I brugt på det?"

SHN: "Altså på skrivemaskinen har jeg brugt fra marts til september, og så har vi haft en enkelt...musikerne har haft en enkelt prøve i, tror det var i starten af oktober. Det var der, hvor vi optog det I hørte derfra der, og så har de haft prøver mandag tirsdag onsdag er det i dag, ja, nu øver vi så i dag. Så, det er den tid vi har brugt. Det er meget almindeligt, at man selv med sådan nogle store ting, at man har relativt få prøver, det har igen at gøre med noderne. Musikerne er professionelle musikere, dvs. de læser noder, som I andre læser aviser ik'. Man har de der ting, som man kan læse og så kan man spille det, og så går det ud på, prøverne går ud på at få tingene til at passe sammen. *(SHN bevæger sig ind foran katederet og sætter sig på det. Armene inddrages mere aktivt i artikulationen)* Den ene ting er, den eneste musiker, han sidder jo kun med sit eget, kun med det han selv skal spille, han aner ikke, hvad de andre spiller. Han ved bare, hvornår han selv skal sætte ind og ikke sætte ind. Og rundt omkring ham, så spiller alle andre alt muligt, og nogen gange har det noget at gøre med det, han selv spiller, det ved han ikke. Det er noget af det,

man skal finde ud af til prøverne – nu skal du holde øje med den der ovre, det kan være han spiller... du skal gå sammen med...nåå ja...og så laver de sådan et lille notat. Det er meget det man bruger tiden på, at få sådan nogle ting helt samlet."

Elev 6: (42:18) "Ja, for de kan jo ikke rigtig sidde i deres egen verden. Ville det ikke blive noget rod eller hvad?"

SHN: "Ja, for de kan ikke rigtig...altså de kan ik', omvendt, vi kan ikke ha' at øhh, vi kan ik' vide, hvad det er alle de andre spiller, det kan de ikke bruge til noget. De kan faktisk kun bruge deres egen. Så når man laver sådan noget, øh skriver det ud, de selv skal spille, så laver man ind imellem noget, man kalder stiknoder, altså man fortæller lige her, der spiller det instrument det og det, her spiller det instrument det og det, så kan de ligesom orientere sig undervejs – nåå, nu er han der, nu er han der. Han har lige præcis den tone, som jeg skal ramme. Det er også godt at vide, sådan så man prøver lige at lytte efter, sådan så det bliver fuldstændig rent." (42:51)

---

#### 4.1 Transskriptionens faktuelle forhold

Transskriptionen gengiver en situation, som i tid har et omfang på i alt 5 min. og 18. sek.

Efterfølgende er der besvarelser af faktuelle spørgsmål omkring orkestrets navn og sammensætning, som i alt udgør 1 min. og 38 sek. Denne del er ikke transskriberet.

## 5 Analyse af casen

Jeg vil i dette afsnit foretage en analyse af casen med udgangspunkt i teori af Jean Lave og Etienne Wenger omhandlende mesterlære og sociale praksisfællesskaber. Jeg starter med kort at præsentere nogle nøglebegreber i teorien og bruger dem sideløbende med de tidligere omtalte aktivitetsformer løbende i forhold til casen.

### 5.1 Mesterlære og sociale praksisfællesskaber

Mesterlære er i sin grundform en praksis for tilegnelse af færdigheder, kundskaber og værdier, der har eksisteret i århundreder. Der er oprindeligt tale om en tilgang til læring, der ikke bygger på skolestiske forhold, men på produktionsorienteret samvær, som fører til læring for de aktører i samværet, der i modsætning til mesteren kan betegnes som lærlinge. Læring foregår med andre ord gennem: "[...] deltagelse i et praksisfællesskab med gensidige forpligtelser for mester og

*lærling i en specifik social struktur over en længere periode*<sup>6</sup>." Et konkret eksempel på et sådant forhold er f.eks. en tømmerlærling, der indgår i et praksisfællesskab (f.eks. på byggepladsen) og afslutningsvis erhverver et svendebrev. Praksisfællesskabet udgør således en form for handlingssystem, hvori deltagerne agerer i en indbyrdes forståelse for fællesskabets struktur. Denne tilgang til mesterlære er en historisk baseret tilgang, der nok er vigtig som grundlæggende forståelse for teoriens udgangspunkt, men som langt fra kan siges at være dækkende for de forhold, hvorunder teorien om mesterlære og sociale praksisfællesskaber anvendes i dag. Professor J. Lave og titulær professor E. Wenger har i samarbejde udviklet teorien til også at kunne anvendes som metafor i relation til lærer-elev-forhold, som foregår i mange helt forskellige former for praksisfællesskaber. Deres teori lægger især vægt på sociale forhold i praksisfællesskaberne. Dette udvider mesterlæreprincippet til også at kunne fokusere på læring, der foregår situeret via måden at deltage og være til stede på i det sociale praksisfællesskab. Læring som begreb ændres herigennem i retning af et spørgsmål om deltagelse i sociale praksisfællesskaber fra traditionelt at have været et begreb, som udelukkende omhandler tilegnelse af viden. Udgangspunktet for at anvende J. Lave og E. Wengers teori, der i bred forstand betegnes som "Situert læring," er, at: *"[...] læring er en måde at være i den sociale verden på, ikke en måde at lære den at kende på."*<sup>7</sup> Afgørende for at forstå læreprocessen bliver således at analysere, hvorledes de enkelte deltagere er til stede på.

Workshoppen adskiller sig i forhold til en traditionel tilgang til mesterlæreprincippet på flere afgørende punkter. Der er ikke tale om en mester, som udfører et håndværk – i så fald skulle gymnasieeleverne være sammen med en komponist, som rent faktisk sad og komponerede. Der er heller ikke tale om et praksisfællesskab, som forløber over en længere periode, men derimod et meget afgrænset møde, der kun varer 45 min. Jeg bruger således mesterlæreprincippet som metafor for at kunne udnytte relevante begreber til at analysere de former for deltagelse, der finder sted i, hvad man kan kalde, et akut praksisfællesskab.

## 5.2 Legitim perifer deltagelse

Idet det forudsættes, at læring finder sted i form af deltagelse, er det fordelagtigt at kunne sætte ord på, hvorledes deltagelsen finder sted. I teorien om situert læring optræder begrebet "legitim

---

<sup>6</sup> Nielsen, K. (1999) s. 20

<sup>7</sup> Lave (2003) s. 27

perifer deltagelse" som et analytisk perspektiv, hvorigennem læreprocesserne kan analyseres. Begrebet kan bruges til at analysere relationerne mellem nyankomne og erfarne i et givent socialt praksisfællesskab. Det er vigtigt at påpege, at flere praksisfællesskaber nemt kan optræde side om side og evt. være mere eller mindre overlappende. Begrebet legitim perifer deltagelse er ikke en pædagogisk prækriptiv metode, men derimod et analyseredskab til at kunne beskrive forskellige måder at deltage på i et socialt praksisfællesskab – en deltagelse og dermed en læreproces, der ikke som udgangspunkt er præget af gentagelse af andres præstationer eller overføring af viden gennem undervisning.

Det er fristende i et forsøg på at redegøre for begrebet straks at skille det ad i dets komponenter. Begrebet giver imidlertid ikke mening, hvis dets delelementer anskues separat ud fra deres respektive modsætninger. Legitim skal ikke forstås som modsætning til illegitim, ligesom der ikke i et socialt praksisfællesskab opereres med en central deltager. Perifer deltagelse handler ligeledes ikke om at krybe langs panelerne, men snarere om en kvalificerende position, hvorigennem deltageren helt legitimt kan skifte placering i praksisfællesskabet som led i den enkeltes læringsbaner. Det er ikke muligt at afgrænse begrebet legitim perifer deltagelse. Det kan naturligvis ses som en svaghed i en mere skolastisk præget tilgang til læring, men det giver på den anden side mulighed for at udnytte begrebet til at analysere mangfoldige forhold, hvor der kan finde læring sted. Jeg vil i afsnit 5.5 bruge begrebet til at analysere SHN's deltagelse.

### 5.3 Casen – et socialt praksisfællesskab

Jeg har mere end antydnet, at der ikke forekommer komposition i den samlede lektion, og det gør der heller ikke i casen til sidst i lektionen. Praksis er en undervisningssituation, som er forskellig fra gymnasieelevernes dagligdag, idet den rent geografisk foregår et andet sted, og i særdeleshed fordi deres sædvanlige musiklærer deltager på en måde, hvor han ikke er den, der definerer målet for praksis – hverken overordnet eller i situationen. Praksisfællesskabet er således kendetegnet ved undervisning, der har komposition som sit egentlige tema. Målet er at opnå forståelse for komposition, som kan siges at udgøre en helt anden praksis bestående af komponister, hvori SHN (og LM) normalt fungerer som mestre. I kraft af deres egenskab af at kunne agere som mestre i dette for lektionen distancerede praksisfællesskab er deres deltagelse i indeværende lektion tydeligvis præget af at være dem, der definerer praksis i lektionen. Det er dem, der gennem lektionen har taget initiativ til at skifte aktivitetsform. De har med andre ord fungeret som lærere i

undervisningssituationen, hvor gymnasieeleverne via deres primært observerende og lyttende rolle har været legitime perifere deltagere. I casen ændrer flere gymnasieelever deres måde at deltage på. LM's første sætning (37:33) i casen (jf. afsnit 4) signalerer tydeligvis, at lektionen er ved at være slut, og at de skal til at gå over til koncertprøven. Dette afføder imidlertid en række spørgsmål, som jeg har skitseret i figur 2. Tidligere spørgsmål i lektionen har i de få tilfælde, hvor de opstod, primært været i

forbindelse med lærerens refleksion over den aktuelle komposition set i forhold til samfund, mennesker og historie. Casens spørgsmål (figur 2) retter sig i højere grad mod komposition generelt og

1. "Hvordan skriver I musik, sådan, man kan jo ikke bare sidde og jamme, men hvordan præcis?"
2. "Så havde du så den tone der og så skrev du bare ned?"
3. "Er det ikke bare kontrolleret larm?"
4. Går I meget øh teoretisk til værks, eller... i forhold til akkorder, øh fornemmelsen...på nær det der...?"
5. "Hvor langt tid har i brugt på det?"
6. "Ja, for de kan jo ikke rigtig sidde i deres verden. Ville det ikke blive noget rod eller hvad?"

Figur 2: Elevernes spørgsmål samlet på listeform.

er af mere reflekterende karakter, idet de fjerner sig fra den konkrete komposition (især 1 og 4) og i højere grad perspektiverer denne. Der forekommer endda et meget kritisk spørgsmål (3 og delvis 4), hvilket kan siges at udgøre en form for forhandling i forhold til de roller, som indtil nu har eksisteret i praksisfællesskabet. Med spørgsmål 1 definerer en elev for første gang hvilken aktivitetsform (den reflekterende), som skal gøre sig gældende. Casen omhandler derfor en reflekterende aktivitetsform, hvor gymnasieeleverne i modsætning til tidligere spørgsmål synes mere deltagende via deres reflekterende spørgsmål. Denne reflekterende aktivitetsform retter sig direkte mod produktion som aktivitetsform (herunder komposition) og demonstrerer deltagelse, som går i retning af målet for workshoppen. Dette er tydeligt i deres måde at spørge på. Spørgsmålene signalerer, at de reflekterer over - og samtidig ønsker at få indblik i – grundlæggende kompositoriske forhold.

#### 5.4 Det professionelle brud

Første elevspørgsmål afføder straks en helt ny deltagelsesstrategi for SHN. Spørgsmålet ændrer simpelthen kriterierne for praksisfællesskabet. Der forekommer et brud i SHN's måde at være til stede på. Hans første svar på elev 1's spørgsmål (37:41) afslører, at spørgsmålet ikke lader sig enkelt besvare. Han starter med at svare henholdende ("Ja. Det er sørme et godt spørgsmål. Øhm."), som om spørgsmålet næsten kommer bag på ham. Han indrømmer endda, at han faktisk

ikke ved, hvordan LM skriver – dette til trods for, at de har arbejdet sammen om projektet. Bruddet bliver synligt, idet SHN rent fysisk begynder at træde frem i rummet – herved forlader han sin sædvanlige plads bag et bord, som har karakter af kateder. Han bliver mere kropslig i sin artikulation, idet han i stigende grad slår ud med armene og tydeligvis rent kropsligt forsøger at underbygge sin tale. Hans position er derved ændret således, at han i højere grad står tættere på de andre. Vigtigst er imidlertid hans måde at være i musikken på. SHN formår at give instrumenternes udtryk i kompositionen et nyt musikalsk udtryk. Dette forekommer i min transskription som onomatopoietisk skrivemåde, hvilket indikerer, at det naturligvis ikke lader sig nedfælde præcist på skrift. Disse musikalske udtryk forekommer i alt 10 gange i casen med varierende intensitet og omfang. Tydeligst, kraftigst og mest intenst forekommer et sådant udtryk i svaret på første spørgsmål (38:20). Artikulationen varer 7 sek. og indikerer det egentlige brud. Denne konstatering bygger jeg udover udtrykkets omfang også på elevernes reaktion, som antager en smågrinende karakter.

#### 5.5 SHN som legitim perifer deltager

Som udgangspunkt kan SHN's deltagelse karakteriseres som en form for legitim perifer deltagelse, idet jeg har skitseret praksisfællesskabet som værende en undervisningssituation. SHN er jo sædvanligvis netop ikke lærer men derimod komponist. Denne position kan imidlertid være overordentlig svær at observere i lektionen forud for casen, eftersom SHN (og LM) i kraft af deres status som kompositoriske mestre har påtaget sig en lærerrolle, hvis affødte aktivitetsformer efter læreplanen at dømmes ikke ændrer sig meget i forhold til gymnasieelevernes almindelige aktivitetsformer. Man kan spørge, om dette i almindelighed ikke er meget naturligt? Hvis en person skifter praksisfællesskab, må han nødvendigvis tilstræbe at finde en kendt legitim rolle, som modsvarer praksisfællesskabets forventninger. Det er med andre ord forventeligt, at SHN optræder som lærer men også sandsynligt, at han nødvendigvis i et vist omfang må træde ud af rollen som almindelig lærer, såfremt hans position som værende mester i et andet praksisfællesskab skal gøre nytte.

I forhold til aktivitetsformer kan SHN's deltagelse på den ene side siges at være præget af en interpreterende tilgang. Han giver i sine 10 omtalte musikalske artikulationer musikken et nyt udtryk. Han forsøger ikke blot at imitere instrumenternes klang, men signalerer samlet set med sin krop og sine bevægelser instrumenternes rolle og intensitet. Jeg vil dog alligevel karakterisere

hans tilgang som primært reflekterende, idet han i sin samlede artikulation befinder sig i musikken samtidig med, at han fører en form for dialog med sig selv (foranlediget af elevernes spørgsmål), som retter sig mod komposition. "Dialogen med sig selv" kommer til syne i hans måde at bygge sætningerne op på. Hvor han (og LM) i hele lektionen indtil casens begyndelse har talt i hele sætninger, er casen præget af mange sætninger, som brydes op og ikke opbygges sprogligt korrekt – f.eks. (i svaret på spørgsmål 2 (38:37): "Og så var der resten, og så tænkte jeg, nu er det et jazzorkester, så skal der også, hva' skal jeg gøre ved den der rytmegruppe?" og i svaret på spørgsmål 4 (39:48): "Jeg gør det mange gange, øh det har jeg gjort mange gange, men det her har jeg ikke gjort det.")

Hans sproglige opbygning kan måske bunde i, at han selv løbende må reflektere over sin egen tilstedeværelse i det praksisfællesskab af komponister, hvori han er mester? Jeg vil kalde det en verbaliserende form for selvrefleksion. Man kan med andre ord spørge om, hvem det er, som lærer noget i processen? Idet gymnasieeleverne stiller reflekterende spørgsmål, tyder det på eksistensen af en læreproces; men SHN's måde at reflektere på antyder, at også han selv lærer noget i sin tilstedeværelse i praksisfællesskabet. Vigtigt at bemærke i SHN's måde at reflektere på er, at han i meget høj grad trækker på sin rolle som mester i praksisfællesskabet af komponister. Han benytter sig via sin særprægede måde at interpretere på og sine kraftige kropslige udtryk af virkemidler, som ikke normalt hører til i et praksisfællesskab, der er præget af undervisning. Idet han går på kompromis med den mere traditionelle lærerrolle, der har præget størstedelen af lektionen, kan man sige, at han i praksisfællesskabet skitseret som en undervisningssammenhæng i højere grad bliver en synlig legitim perifer deltager, der ligesom eleverne er i en reflekterende aktivitetsform. Til gengæld er hans deltagelse i langt højere grad præget af hans position som mester i det praksisfællesskab, der vedrører komponister. Dette kommer helt tydeligt til udtryk i det brud (38:20), som jeg har omtalt (afsnit 5.4). Det må siges at være en helt enestående situation set i forhold til formålet for workshoppen. SHN åbner sig via sin egen form for refleksion, hvilket giver andre mulighed for at "få indblik," som netop udgør størstedelen af formålet med workshoppen jf. afsnit 2.2. I besvarelsen af spørgsmål 3 (39:36) kommer distancen til en almindelig lærerrolle også helt tydeligt frem, idet SHN fokuserer på sin egen holdning som argumentation for egen praksis ("Det er...hvis man har sådan en tendens til at synes, det er fedt, det synes jeg, så er det en dejlig ting.").

Det er helt afgørende at slå fast, at der i casen ikke *bare* er tale om en reflekterende aktivitetsform men en reflekterende aktivitetsform, der via SHN's måde at være reflekterende til stede på rækker ind i et praksisfællesskab af komponister, der ligger uden for rækkevidde under traditionelle skolastiske forhold. Karakteristikken af SHN's deltagelse skal altså på ingen måde ses som noget negativt, men tværtimod som en deltagelsesform, der peger direkte mod målene for workshoppen!

Jeg har kun perifert i min analyse (afsnit 5.3) beskrevet LM's deltagelse i casen. Dette fordi han fra at have spillet en meget synlig rolle forud for casen træder ud af praksisfællesskabet mhp. at indgå i et andet. Han er til forskel fra SHN aktiv musiker i den efterfølgende orkesterprøve og gør sig derfor klar til at gå. Dette er synligt, idet han sideløbende med besvarelsen af spørgsmål 1 – 4 går stille rundt bagved SHN og samler sine ting sammen. Til sidst påfører han sig cykelhjelm. Dette ændrer helt hans udtryk og er et tegn på, at han træder ud af praksisfællesskabet. Dette er yderligere synligt allerede i besvarelsen af spørgsmål 1 (37:41), hvor han blot hurtigt og bekræftende svarer: "Ja, ja", når SHN reflekterer over, hvordan man skriver musik. Dette står (om end LM's adfærd i situationen er nødvendig og naturlig) helt i kontrast til SHN's synlige og meget engagerede deltagelse i casen. Det bekræfter blot, at casen som sådan er et appendiks til den egentlige lektion, som opstår i kraft af såvel elevernes som SHN's reflekterende tilgang.

#### 5.6 Typer af mesterlære i relation til rammefaktorer

I et forsøg på at perspektivere casen i forhold til KULT som overordnet ramme vil jeg præcisere to grundlæggende typer af mesterlære. Den første er den traditionelle historiske personcentrerede tilgang til mesteren som værende den, der kan fungere som rollemodel og som kan siges at udgøre nøglen i forhold til tilegnelse af det indhold, der er nødvendigt for at kunne opnå fuld deltagelse<sup>8</sup> i et praksisfællesskab. Den anden tilgang drejer sig om en decentreret tilgang til mesterlæreprincippet, hvor det bliver: "*[...] lærlingens deltagelse i praksisfællesskabet, der er den afgørende faktor*".<sup>9</sup> En decentreret tilgang til mesterlæren er præget af mere åbne strukturer og: "*En decentreret opfattelse af mester-lærlingrelationerne fører til en forståelse af, at mestringsen*

---

<sup>8</sup> Begrebet "fuld deltagelse" må ikke sidestilles med det misvisende begreb "central deltagelse". Lave (2003) s. 38

<sup>9</sup> Nielsen, K. (1999) s. 17



*ikke er til stede i mesteren, men i organisationen af det praksisfællesskab, som mesteren er en del af<sup>10</sup>.*"

På den ene side har jeg redegjort for, at det i høj grad er SHN, der udviser en reflekterende adfærd, som åbner muligheden for, at gymnasieeleverne kan få indblik i kompositionens bagvedliggende faktorer. Dette fører primært hen mod en mere traditionel mesterlæretilgang centreret om en person, men modsat er det også tydeligt, at det er elevernes spørgsmål, som afføder denne gensidigt reflekterende aktivitetsform. I et helhedsperspektiv skal det derfor bemærkes, at det er selve organiseringen af praksisfællesskabet, som giver alle deltagerne i workshoppen mulighed for at mødes og dermed indgå i den reflekterende aktivitetsform. SHN var med andre ord ikke på samme måde tvunget ud i refleksion af sin egen position som komponist, hvis ikke han havde indgået i et akut praksisfællesskab med gymnasieeleverne, og eleverne havde omvendt ikke haft muligheden for at kunne reflektere på den måde, hvis ikke SHN indgik i det akutte praksisfællesskab. Denne decentraliserede tilgang må derfor ses i relation til KULT, som er den overordnede ramme for organiseringen af praksisfællesskabet.

#### 5.7 Casen i forhold til en taksonomisk læreproces

Det vil være oplagt at spørge, om deltagerne ikke blot kunne have startet refleksionerne fra casen noget før? På den måde var der mere tid, og man ville være sikker på at kunne nå det. Det er jo oplagt, når jeg hævder, at det er denne del af lektionen, som rækker direkte ind i målene for workshoppen. Her er det vigtigt at overveje, hvad det er, som fører til muligheden for den reflekterende aktivitetsform, der forekommer i casen. Det er sandsynligt, at det er lektionens opbygning. Dette begrundes jeg ud fra den taksonomiske tilgang, som er omtalt i læreplanen og som lektionen et langt stykke hen ad vejen netop følger. Lektionens opbygning får karakter af et springbræt, som leder over i casen. Det er tankevækkende og fascinerende, at to professionelle komponister i løbet af kun 40 min. når omkring så mange aktivitetsformer, at der er dannet grundlag for at nå det højeste reflekterende niveau.

De første 37 minutter af lektionen kan også betragtes som et stillads, som de to komponister får bygget op. Teorien om scaffolding (stilladsning) har udgangspunkt i Lev Vygotskys begreb om "zonen for nærmeste udvikling" og stammer derfor fra den kulturhistoriske skole, som Vygotsky var en del af. Teorien illustrerer, hvordan læreren eller mesteren aktivt kan støtte eleven i

---

<sup>10</sup> Lave (2003) s. 80

læreprocessen og senere i højere grad lade eleven styre læreprocessen<sup>11</sup>. I casen er det tydeligt, at det i højere grad bliver eleverne, som styrer (ved på eget initiativ at fortsætte spørgsmålrækken), hvor det tidligere i lektionen var SHN og LM, som satte dagsordenen. Man må derfor spørge, om det ikke netop er lektionens opbygning (stilladset), der gør, at eleverne når til et punkt, hvor de selv tør spørge såvel aktivt som kritisk?

## 6 Konklusion

Såvel gymnasieelevernes som komponisternes deltagelse kan analyseres i forhold til seks forskellige aktivitetsformer, som udgør kernen i de didaktiske principper, der ligger til grund for musikundervisningen i gymnasiet. Alle aktivitetsformer undtagen "produktion" ser ud til at forekomme i workshoppen. I workshoppens afsluttende fase tyder alt på tilstedeværelsen af en reflekterende aktivitetsform, som såvel en professionel komponist som flere gymnasieelever synligt deltager i. Det vidner om tilstedeværelsen af læreprocesser, som udover at pege direkte mod målene for workshoppen vedrører musikundervisningens højeste niveau i den taksonomiske opstilling af aktivitetsformerne, der fremgår af læreplanen for gymnasiets musikundervisning. Læreprocesserne i workshoppen vedrører produktion via en reflekterende aktivitetsform, som indtræder i forlængelse af en varieret undervisning.

Især den ene af de to tilstedeværende komponister udviser tydelige tegn på selv at reflektere over sin egen måde at komponere musik på. Der er således grundlag for at formode, at det ikke kun er eleverne, som indgår i læreprocesser. En professionel komponist, som indgår i fællesskabet med gymnasieelever, ser også ud til at kunne lære noget foranlediget af elevernes måde at deltage på.

Den reflekterende aktivitetsform, som retter sig direkte mod komposition, ser for elevernes vedkommende ud til at indtræde i workshoppens slutfase. Dette understøtter formodningen om tilstedeværelsen af en taksonomisk læreproces, men indikerer samtidig, at muligheden for en sådan reflekterende aktivitetsform nemt kan overses og ikke indtræder som nogen selvfølge.

---

<sup>11</sup> Lave (2003) s. 234

Opbygningen af lektionen vidner om et didaktisk overblik blandt de implicerede professionelle komponister. Mødet med professionelle komponister indebærer muligheden for mere end blot kontakt med det professionelle miljø. Et møde med professionelle komponister ser ud til at kunne være relevant i forhold til de didaktiske principper, som i øvrigt ligger til grund for musikundervisningen i gymnasiet.

Analysen peger i retning af, at en professionel komponist kan trække på sin indsigt i et kompositorisk fællesskab til gavn for gymnasieelevernes læringsmuligheder i en undervisningssituation. Den professionelle ser i min analyse ud til i sin omgang med gymnasieeleverne at kunne tale *inden for* et praksisfællesskab af komponister i modsætning til øvrige lærere, som nødvendigvis i højere grad må basere sig på tale om kompositorisk praksis *udefra*.

## 5 CampX – samtidsteater og skole på samme tid



### Indhold

1 Indledning .....	35
2 Konkretisering af praksisfelt .....	36
2.1 Undervisningsforløbene med CampX – udformning og karakter .....	36
2.2 Indsamlede empiri.....	37
2.3 Valg af teori .....	38
3 Transskription.....	38
4 Mesterlære og sociale praksisfællesskaber .....	42
4.1 Legitim perifer deltagelse.....	43
4.1.1 Bo og Marcus .....	44
4.1.2 Morten .....	44
4.1.3 Jonas .....	45
4.1.4 Lærerne.....	45
4.2 Casen i forhold til resten af undervisningsforløbet.....	45
5 Motivation.....	46
6 Konklusion.....	50

## 1 Indledning

Der er tonsvis af kasser, lamper, rekvisitter og andet udstyr. Den ene ende er dækket af et stort stillads, som ved nærmere eftersyn forestiller et kæmpe reolsystem udført i metal. Rundt omkring i reolsystemet er der placeret forskellige ting såsom en kæmpe kaffeautomat, mapper, kasser og andre ting. Det er vanskeligt at se, hvad det egentlig er for et rum. Nedenfor stilladset, som er beregnet til tilskuerpladser, sidder 12 gymnasieelever. Alt imens der går folk rundt og skramler med kasser og rekvisitter, sidder eleverne intenst og lytter. En ambulance suser med fuld udrykning forbi lige udenfor på gaden, men ingen af de involverede parter tager særlig notits af støjen. Der sker noget. Vi er på teatret CampX på Frederiksberg. Eleverne har dramatik og indgår i et forløb, hvor de samarbejder med det professionelle miljø inden for deres fag. Det er en del af læreplanen og repræsentanterne fra det professionelle miljø virker alle meget engagerede. Eleverne har forud for dagens undervisning været inde og overvære en prøve på en forestilling, og i dag møder de bl.a. overdramaturgen, produktionslederen og regissøren, som hver især fortæller om deres rolle i forhold til opsætningen. Senere skal eleverne overvære en forpremiere samt en testaften. Testaftenen er særlig speciel for teatret, for her opføres en hel forestilling for et udvalgt publikum, som efterfølgende interviewes. Teatret bruger erfaringerne fra disse testaftener i det videre udviklingsarbejde. Det er tydeligvis alle parter i processen, som lærer.

Hjemme på skolen arbejder eleverne med at forberede en parallelforestilling, hvor de i egen praksis integrerer erfaringerne fra det professionelle miljø. Deres eget stykke skal afslutningsvis indøves og opføres på teatret, hvor eleverne får lov at bruge præcis de samme kulisser som de professionelle aktører.

Inden eleverne går hjem fra dagens session, er der tid til at nærstudere reolsystemet – det er nemlig en del af scenen. Eleverne klatrer rundt i det, snakker med hinanden og klatrer videre. Stemningen er afslappet.

Ovenstående er et udsnit af mine observationer, som jeg har gjort mig ved at følge to undervisningsforløb i drama. Begge forløb er foregået i et samarbejde med samtidsteatret CampX. Udgangspunktet for mine observationer er et forsøg på at skildre nogle af de forhold, som karakteriserer en sådan undervisning samt reflektere over, hvilke betydninger det kan have i forhold til elevernes læring.

Jeg vil i denne rapport fokusere på begrebet motivation samt spejle mine observationer i teorien om situeret læring.

## 2 Konkretisering af praksisfelt

I dette afsnit vil jeg skitsere udformningen af samarbejdet mellem gymnasieskolen og teatret samt præcisere det teoretiske afsæt, som er specifikt for denne delrapport.

### 2.1 Undervisningsforløbene med CampX – udformning og karakter

To gymnasieklasser fra to forskellige gymnasier havde i skoleåret 2008/09 hvert deres forløb med CampX. De to forløb havde begge en varighed af knap 3 mdr. og fandt sted i henholdsvis slutningen af 2008 og starten af 2009. Eleverne fra de to gymnasieklasser mødte ikke hinanden og havde forskellige lærere, men personalet på CampX var gennemgående og gymnasielærerne kunne udveksle erfaringer. Begge forløb tog udgangspunkt i en aktuel forestilling på teatret, hvortil klasserne så skabte en parallelforestilling<sup>1</sup>, som afslutningsvis blev opført i teatrets professionelle setup – den samme scene som blev brugt til teatrets egen forestilling. Eleverne i de to forløb besøgte hver især teatret 5-6 gange fordelt over perioden og havde yderligere mulighed for at få besøg på skolen i forløbets slutfase. Teatret brugte i begge forløb elevernes respons i forbindelse med testforestillingerne som led i deres egen løbende evaluering. Forestillingerne på teatret havde naturligvis forskellig karakter, ligesom elevernes udgangspunkt var forskelligt. Det faglige indhold af de to forløb var derfor ikke identisk, hvilket kort skal præciseres.

Det første forløb tog udgangspunkt i forestillingen "Den sømand han må lide". Eleverne (12 stk.) havde drama på C-niveau, og deres faglige fokus i samarbejdet var begrebet devising, som dækker over en speciel form for arbejdsproces, hvor der udnyttes forskellige dramatiske teknikker til at skabe en teaterforestilling. Eleverne kunne således arbejde med disse teknikker på klassen; via besøg på teatret høre og se, hvordan en sådan arbejdsproces foregår blandt professionelle i relation til en bestemt forestilling, og endelig kunne eleverne i professionelle rammer forsøge selv at gøre sig erfaringer med en sådan arbejdsproces. I forløbets afsluttende fase, hvor elevernes egen forestilling skulle færdiggøres, var der tilkoblet en professionel instruktør som sparringspartner.

---

<sup>1</sup> En parallelforestilling er ikke baseret på en reproduktion, men snarere en selvskabt produktion med visse lighedstræk.

Det andet forløb tog udgangspunkt i forestillingen "Hush Little Baby". Eleverne (27 stk.) havde drama på B-niveau, og deres faglige fokus i samarbejdet var dramatisk spænding og sequensering, der omhandler, hvordan man i dramatisk form opbygger en spænding, som kan videreføres og viderebearbejdes i næste scene eller sequens. Endvidere fokuserede eleverne meget på karakterarbejde, som drejer sig om et bestemt dramatisk udtryk. Øvelserne på klassen var meget praktiske, hvorved eleverne gjorde sig erfaringer, som kunne sættes i spil i forhold til opbyggelsen af deres egen forestilling. Eleverne havde ligeledes en professionel instruktør tilknyttet i forløbets slutfase, hvor de forskellige scener løbende kunne blive evalueret og rettet til, så parallelforestillingen fremstod som en helhed.

Om end det konkrete faglige indhold af de to forløb havde forskellig karakter, vil jeg alligevel behandle forløbene under et i det følgende. Dette skyldes den overordnede struktur, som bærer præg af et aktuelt samarbejde med udgangspunkt i teater såvel som elever. Endvidere var der i begge tilfælde tale om parallelforestillinger, som kom i stand via løbende besøg på teatret samt en professionel instruktør, som kunne arbejde med eleverne i professionelle omgivelser. Jeg ser det som en styrke og tilmed en forudsætning for succes i et videre samarbejde mellem gymnasieklasser og et teater, at de implicerede parter havde forståelse for både elevernes forskellighed og teatrets aktuelle agenda.

## 2.2 Indsamlede empiri

Min samlede observation af samarbejdet med CampX har karakter af flere forskellige former for empiri. Jeg har primært haft mulighed for direkte at observere udvalgte dele af de to forløb. Ofte fik jeg tilladelse til diskret at videofilme mhp. senere at kunne efterbearbejde observationerne. Videooptagelserne alene har et omfang af ca. 15 timer. Observationerne er foregået dels i klasseværelset og dels på teatret.

Der er foretaget en spørgeskemaundersøgelse<sup>2</sup> via Lectio, som eleverne i det andet forløb har svaret på. Undersøgelsen har til formål at afdække forskellige forhold omkring elevernes læring – herunder motivation. Besvarelserne indgår i en større kvantitativ undersøgelse i forhold til kultforløb generelt (kap. 9) men indgår også særskilt her.

---

<sup>2</sup> Spørgeskemaet findes som bilag til kap. 9.

Der har været samtaler og mailkorrespondance med de implicerede lærere, hvilket har været uundværligt i forhold til det samlede overblik. I denne sammenhæng er der også givet tilladelse til at filme under udvalgte scener.

Jeg har via gymnasiernes konferencesystem "Lectio" haft indblik i elevernes undervisningsplan og har desuden set eksempler på elevernes skriftlige arbejde i forbindelse med forløbene.

### 2.3 Valg af teori

Overdramaturgen, produktionslederen, regissøren, lydmanden og instruktøren fremstår alle som mestrer af forskellige former for håndværk. Tilmed foregår store dele af forløbet i naturlige rammer set i forhold til de forskellige typer af håndværk. Jeg har derfor i denne delrapport fundet det naturligt at inddrage Jean Lave & Etienne Wengers teori om situeret læring og sociale praksisfællesskaber som led i mit analysearbejde.

## 3 Transskription

I dette afsnit følger min transskription af en udvalgt case på 20 min., som efterfølgende er genstand for analyse. Transskriptionen<sup>3</sup> er udformet som en selektiv udskrift med det primære formål at give et indtryk af, hvordan der foregår interaktion mellem de involverede parter i udviklingen af det endelige produkt. Kursiverede markeringer i parentes - f.eks. (*mortenA*) - angiver afsnit, som der relateres til i den efterfølgende analyse.

Casen udspiller sig i slutfasen af det andet undervisningsforløb. Alle elever befinder sig på teatret, hvor små grupper skiftes til at være på scenen for i samarbejde med instruktøren at færdigudvikle og tilpasse deres bidrag til den samlede forestilling. Den faste scene består bagerst af en væg med en stor glasrude i. Skuespillerne har mulighed for at agere bag ved glasruden. I casen forekommer 2 elever (Bo og Marcus - skuespillere), som spiller scenen efter deres selvfremlagte manus. Morten er instruktør og har haft mulighed for at skimme alle elevernes oplæg. Sidst er der Jonas, som er lydmand. Han sidder langt fra scenen oppe under loftet og eksperimenterer løbende med lyd og lys. Jonas er egentlig lydtekniker og arbejder freelance for teatret i forbindelse med

---

<sup>3</sup> En transskription er altid udtryk for en fortolkning. Denne transskription kunne også betegnes som en selektiv udskrift i litterær stil.



forestillingen "Hush Little Baby". Han satte en helt ny lydmixer op dagen før og bruger således tiden til løbende at gøre sig erfaringer med den nye hardware.

---

Jonas: Vi er i barscenen nu ik'?

Morten: Ja, vi er i barscenen nu – med to mænd

Jonas: Hvilken gruppe er I i?

Morten: Vi er gruppe 4.

Jonas: Er vi i Manila eller er vi i København?

Morten: Vi er i Kastrup

Marcus og Bo gengiver kort scenens opbygning for Morten, som spørger ind til enkelte dele. De bliver enige om, hvordan bevægelserne skal være i løbet af scenen.

Bo: *(boA)* Måske vi kunne skaffe to øl her til i morgen, så man kan se, vi sidder i baren.

Person fra kulissen: Der står allerede to på den anden side.

Morten: Jeg har bedt om at få store fade med store glas med juice i til i morgen.

Er du klar Marcus, prøv at giv' det et skud, så ser vi, hvad der sker.

*(forklaringA)* De to drenge påbegynder scenen, men Morten afbryder, for at forsøge med en ide, han lige fik. Han fortæller, at de skal prøve at udnytte glasruden som sådan en, man kun kan se igennem fra den ene side. De konfererer om, hvem det så er, der skal kunne se og bliver enige om, at det er Bo, som udefra kan se ind i lufthavnens glasgang, som er bag ved ruden. Bo skal banke for at få kontakt med Marcus på den anden side. Marcus skal spille, som om glasset er ugenomsigtigt fra hans side. Marcus og Bo improviserer straks ideen ind i deres manus og spiller scenen. De får løbende at vide, at det er godt, og at de skal tale højere. Morten afbryder og tager fat i noget lyserødt pynt, som hænger i baren.

Morten: Undskyld, hænger det sådan her i forestillingen?

Jonas: Nej, nej, du må gerne tage det ned.

Morten og de to drenge konfererer kort igen. Imens eksperimenterer Jonas med lyden i lufthavnen. De prøver scenen igen.

Bo: Hej, hvordan var flyveturen.

Marcus: Supergod. Lidt lang, men...

Bo: Ja, jeg har bestilt en øl. Jeg tænkte, vi kunne tage den herovre (peger på baren)

Bo: Nå, hvordan var der så, dernede i Filippinerne?

Marcus: Skønt, fint, fint. Man er jo gået hen og blevet solbrændt og sådan noget, ik'

Bo: Ja, det er jo selvfølgelig godt nok, men er det ikke også Filippinerne hende der jeres aupair Rachel kommer fra?

Marcus: Jo, det er det.

Bo: Har du forresten hørt, at det er blevet ulovligt for en filippinsk pige at tage til DK som aupairpige?

Marcus: Jo, men ved du hvad, jeg tænker – hun var jo nok taget herop uanset om vi havde taget hende eller ej. Så ... Hun er super god ved børnene, og Tobias elsker karry, så det går jo perfekt ik' og selvfølgelig skulle de lige vænne sig til i starten at have en ny ik', men så var det jo, at vi købte de der tomatplanter ikke og sådan noget. Rachel kommer fra en farm, og hun elsker sådan nogen afgrøder og sådan noget ik'. I det hele taget elsker hun at gå rundt med sådan en vandkande og vande, så det var sådan et bondingprojekt, vi prøvede at lave.

Bo: Der har Mette og jeg sådan fået vores liv sat i perspektiv, må man sige. Mette har sådan noget med, at vi skal rende rundt og hænge mad op til fuglene, så vi havde købt de her fuglekugler, som jeg så skulle hænge op. Så ville vores aupair hjælpe mig og så spørger hun: "Hvorfor hænger I egentlig dem her op?" Jeg svarer: "Fuglene skal jo have noget at spise." (*jonasA*) (Der forekommer kraftig lyd af lufthavn, idet Jonas eksperimenterer med baggrundslyden). "Jamen på Filippinerne spiser vi fuglene..."

Morten: (*mortenA*) Nå ja, Jonas. Der er en telefon, der ringer i denne her scene. (Straks ringer en telefon med en underlig fløjtelyd). Hvad var det for en underlig fløjte, var det en telefon?

Jonas: Ja, det var vist fra en Irish bar (Morten og Jonas griner)

Morten: (*mortenB*) Kunne det ikke være en anden lyd? (Der høres en alm. telefonlyd) (Henvendt til Marcus og Bo) Det er virkelig fint det I gør, men I skal tænke op, op, op – virkelig grotesk op ik'. Så rammer I ca. der hvor I skal være. Får vi en ringetone igen?

Jonas: (*jonasB*) Det vil jeg gerne lige have skrevet ind, hvad er jeres cue til, at den skal ringe?

Bo: Ja, hvad er det (konverserer lidt med Marcus), det er, når vi jeg har sagt det med, at på Filippinerne, der spiser vi fuglene.

Morten: (*mortenC*) Jeg kunne godt tænke mig, at vi starter forfra, hvor I gør det højere, og så skal vi have lavet det sådan, at vi kommer hurtigere ind i jeres tekst. Det med smalltalk er fint derhenne, hvor I mødes, men vi har ikke rigtig brug for det i baren. Det er godt det der alvor I har omkring det med din aupair og min aupair, men gå efter Alvoren i det. Jeg ved godt, at det er svært, for det er en tekstmæssig lille situation. Men det er det, det handler om her.

De gør klar og øver det igen forfra med kraftigere volumen og med tydeligere pointering af det med fuglene (Morten griner og bifalder undervejs). Scenen spilles næsten færdig hvortil der igen gives instrukser omkring udformningen af scenens pointer. Desuden skæres noget af afslutningen væk, således, at det sidste er samtalen i telefonen (hvor Marcus på engelsk fortæller Rachel, at hun må ringe til hans kone, hvis den lille græder – konen har nemlig flexjob).

Morten: [...] Husk hele tiden Alvoren i det. I udveksler helt reelle erfaringer omkring det at have aupair. Deri ligger humoren. Og det er stort, altså, det skal I bare stole på. Og tal højt og tydeligt. Det er det. Det kan I sagtens øve videre på her den næste time eller 5 kvarter. Og jeg vil faktisk spørge jer lærere, for I kan jo bruges til noget. Måske er der en af jer, som kan hjælpe. Måske kan I lige øve 10 min. og så kan du (henvendt til læreren) komme og hjælpe jer lidt. Det er godt for jer, for at få jer til at vænne jer til det med højden. Men jeg kan godt li' det. Det der med ruden er skide godt.

Person fra kulissen: Er der en pause nu eller...?

Morten: Bare ind med de næste.

---

## 4 Mesterlære og sociale praksisfællesskaber

Mesterlære er i sin grundform en praksis for tilegnelse af færdigheder, kundskaber og værdier, der har eksisteret i århundreder. Der er oprindelig tale om en tilgang til læring, der ikke bygger på skolastiske forhold men på produktionsorienteret samvær, som fører til læring for de aktører i samværet, der i modsætning til mesteren kan betegnes som lærlinge. Læring foregår med andre ord gennem: *"[...] deltagelse i et praksisfællesskab med gensidige forpligtelser for mester og lærling i en specifik social struktur over en længere periode<sup>4</sup>."* Et konkret eksempel på et sådant forhold er f.eks. en tømrerlærling, der indgår i et praksisfællesskab (f.eks. på byggepladsen) og afslutningsvis erhverver et svendebrev. Praksisfællesskabet udgør således en form for handlingssystem, hvori deltagerne agerer i en indbyrdes forståelse for fællesskabets struktur. Denne tilgang til mesterlære er en historisk baseret tilgang, der nok er vigtig som grundlæggende forståelse for teoriens udgangspunkt, men som langt fra kan siges at være dækkende for de forhold, hvorunder teorien om mesterlære og sociale praksisfællesskaber anvendes i dag. Professor J. Lave og titulær professor E. Wenger har i samarbejde udviklet teorien til også at kunne anvendes som metafor i relation til lærer-elev-forhold, som foregår i mange helt forskellige former for praksisfællesskaber. Deres teori lægger især vægt på sociale forhold i praksisfællesskaberne, hvilket udvider mesterlæreprincippet til også at kunne fokusere på læring, som foregår situeret via måden at deltage og være til stede på i det sociale praksisfællesskab. Læring som begreb ændres herigennem i retning af et spørgsmål om deltagelse i sociale praksisfællesskaber fra traditionelt at have været et begreb, som udelukkende omhandler tilegnelse af viden. Udgangspunktet for at anvende J. Lave og E. Wengers teori, der i bred forstand betegnes som "Situeret læring," er, at: *"[...] læring er en måde at være i den sociale verden på, ikke en måde at lære den at kende på.<sup>5</sup>"*

Afgørende for at forstå læreprocessen bliver således at analysere, hvorledes de enkelte deltagere er til stede i forhold til fællesskabets læringsressourcer. Det indbefatter et lærings syn, som bl.a. bygger på den præmis, at: *"Jo mere aktiv man er, og jo mere man engagerer sig, des større er chancen for, at man lærer noget væsentligt, og at man lærer det på en måde, så man kan huske det og bruge det i relevante sammenhænge.<sup>6</sup>"*

---

<sup>4</sup> Nielsen, K. (1999) s. 20

<sup>5</sup> Lave (2003) s. 27

<sup>6</sup> Illeris (2006) s. 113

Casen adskiller sig i forhold til en traditionel tilgang til mesterlæreprincippet netop på den måde, at der ikke optræder en reel mester, der agerer i forhold til den mestring, som eleverne stræber mod. Der er med andre ord ikke en agerende skuespiller impliceret i udviklingsfasen, som eleverne kan agere i forhold til. Instruktøren er ganske vist professionel skuespiller men agerer som instruktør. Der er tale om en mere decentreret tilgang til mesterlæreprincippet, hvor det bliver: *"[...] lærlingens deltagelse i praksisfællesskabet, der er den afgørende faktor."*<sup>7</sup> Denne decentrerede form for mesterlæreprincip stemmer helt overens med teorien om situeret læring, hvor elevernes tilegnede erfaringer netop har værdi, fordi de er situeret i en praksis, hvor erfaringerne har en høj grad af brugsværdi, der kommer til udtryk gennem deltagelsen. Hvis man kan deltage i et givent praksisfællesskab, må man naturligvis implicit have tilegnet sig den nødvendige viden, som er forudsætningen for at kunne deltage. Eleverne stræber i casen ikke efter at agere som instruktører ligesom Morten men søger mod den mestring, som ligger i at være deltagende i den organisation af praksisfællesskabet, som mesteren (Morten) er en del af. Praksisfællesskabet kan betegnes som hele det professionelle teater, hvor eleverne arbejder mod at deltage som elementer i den samlede organisation.

#### 4.1 Legitim perifer deltagelse

Idet det forudsættes, at læring finder sted i form af deltagelse, er det fordelagtigt at kunne sætte ord på, hvorledes deltagelsen finder sted. I teorien om situeret læring optræder begrebet "legitim perifer deltagelse" som et analytisk perspektiv, hvorigennem læreprocesserne kan analyseres. Begrebet kan bruges til at analysere relationerne mellem nyankomne og erfarne i et givent socialt praksisfællesskab. Begrebet legitim perifer deltagelse er ikke en pædagogisk prækriptiv metode men derimod et analyseredskab til at kunne beskrive forskellige måder at deltage på i et socialt praksisfællesskab – en deltagelse og dermed en læreproces, der ikke som udgangspunkt er præget af gentagelse af andres præstationer eller overføring af viden gennem undervisning.

Det er fristende i et forsøg på at redegøre for begrebet straks at skille det ad i dets komponenter. Begrebet giver imidlertid ikke mening, hvis dets delelementer anskues separat ud fra deres respektive modsætninger. Legitim skal ikke forstås som modsætning til illegitim, ligesom der ikke i et socialt praksisfællesskab opereres med en central deltager. Perifer deltagelse handler ligeledes ikke om at krybe langs panelerne men snarere om en kvalificerende position, hvorigennem

---

<sup>7</sup> Nielsen, K. (1999) s. 17

deltageren helt legitimt kan skifte placering i praksisfællesskabet som led i den enkeltes læringsbaner. Det er ikke muligt at afgrænse begrebet legitim perifer deltagelse. Det kan naturligvis ses som en svaghed i en mere skolastisk præget tilgang til læring, men det giver på den anden side mulighed for at udnytte begrebet til at analysere mangfoldige forhold, hvor der kan finde læring sted.

#### 4.1.1 Bo og Marcus

Som antyd det deltager Bo og Marcus ikke som elever men derimod som legitime perifere deltagere i et teaters praksis. De har mulighed for at agere skuespillere i et samarbejde med hele organisationen. De har forberedt sig og indøvet deres selvskabte manus, som i casen skal stå sin prøve i forhold til hele teatrets setup. Deres deltagelse er præget af initiativ i forhold til det egentlige mål, som drejer sig om at få hele stykket til at fungere. Dette kommer f.eks. til udtryk i *boA*, hvor de tilkendegiver forventninger til scenerummet og i *forklaringA*, hvor de aktivt konfererer med instruktøren for at udnytte scenerummet bedst muligt. De bliver konfronteret med flere elementer, som hører arbejdsformen på et teater til, og som de agerer i forhold til. Som eksempel kan nævnes Jonas, der indimellem næsten overdøver alt i lokalet, fordi han eksperimenterer med lyden og især, hvor han afbryder for at få styr på deres cue (jonasB); men naturligvis konfronteres de også med Morten, der er instruktør.

#### 4.1.2 Morten

Morten deltager ikke som lærer men som instruktør. Hans deltagelse bærer præg af et ansvar for at nå den givne deadline, og han deltager som hovedperson i den professionalisering, der kendetegner et moderne teater. Han kan i modsætning til Bo og Marcus karakteriseres som fuldgyldigt medlem af det praksisfællesskab, som han er en del af. Han får lynhurtigt ideer (*forklaringA*), som han effektivt bearbejder i samarbejde med Bo, Marcus og Jonas. Han synes ikke at agere for at få nogen til at lære noget bestemt, men for at nå forestillingens deadline. Han er med andre ord forankret i teatrets praksis og stræben efter produktet (*mortenB* og *mortenC*). Han afbryder eleverne, hvor det er relevant i forhold til forestillingens tarv (*mortenA*), og kommunikerer lynhurtigt klart og præcist med Jonas. Han forsøger at bringe så mange ressourcer i spil som muligt, og hele hans deltagelse er i øvrigt præget af effektivitet og stor erfaring. Han bruger med andre ord sin situerede erfaring og mestrer til fulde de læringsressourcer, som ligger i praksisfællesskabet.

### 4.1.3 Jonas

Jonas deltager som lyd- og lysmand og fremstår i forhold til Bo, Marcus og Morten som en del af teatrets ressourcer – også et fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet. Han er imidlertid samtidig optaget af en masse andre tekniske ting, som blot foregår sideløbende med samarbejdet med Bo, Marcus og Morten. Han afprøver og eksperimenterer en helt ny lydmixer (*jonasA*) og tester de mange lamper rundt i teatret. Han er samtidig ved at forberede sig til den professionelle forestilling, som følger efter gymnasieelevernes skoledag. Han eksemplificerer noget af den effektivitet, som undervisningsforløbet samlet set udgør. Han udvikler sine egne kompetencer gennem eksperimenterende teknisk arbejde (han var næsten nødt til at sidde der alligevel) sideløbende med, at han demonstrerer teatrets ressourcer for gymnasieeleverne (store lamper kører med jævne mellemrum rundt i loftet). Samtidig oplever Bo og Marcus at arbejde sammen med en professionel lydmand, der stiller krav til dem (*jonasB*) og hurtigt kan præstere div. lydeffekter (*mortenA*).

### 4.1.4 Lærerne

I casen omtales lærerne<sup>8</sup> kun til allersidst, hvor de bliver bedt om at øve med Bo og Marcus. De bliver tydeligvis udnyttet som ressourcer i forhold til udvikling af produktet (forestillingen), hvilket må siges at være en noget anderledes form for deltagelse set i forhold til en almindelig undervisningssituation, hvor en lærer i højere grad repræsenterer færdigheder, som eleverne skal forsøge at tilegne sig. Morten siger ligefrem: "I kan jo bruges til noget" – underforstået i relation til forestillingen, som er hans eneste fokus. Lærerne kan i forhold til praksisfællesskabet omkring scenen også karakteriseres som legitime perifere deltagere, der bringes til anvendelse i forhold til praksisfællesskabets mål.

Lærerne har naturligvis også sideløbende med arbejdet på scenen foretaget forskellige opgaver i forhold til alle de elever, der ikke lige er på scenen.

## 4.2 Casen i forhold til resten af undervisningsforløbet

Jeg har i foregående afsnit valgt at zoome ind på en lille del af det samlede undervisningsforløb. Jeg gjorde det for at kunne stille skarpt på netop denne del, som jeg synes udmærker sig ved at eksemplificere en meget høj grad af effektivitet og gensidigt engagement, og casen vidner også om, hvordan det foregående arbejde i form af øvelser på klassen og besøg på teatret har båret

---

<sup>8</sup> Der er to lærere, fordi den ene er pædagogikumskandidat.

frugt. Man springer ikke direkte ind i et praksisfællesskab som dette men arbejder sig frem via muligheden for at kunne agere som legitim perifer deltager. Det betyder dog ikke, at ikke også andre praksisfællesskaber kunne have været trukket frem – der er foretaget et valg. Jeg vil dog pege på et andet forhold i forløbet, som også kan betegnes som en form for praksisfællesskab, hvor elevernes deltagelse bliver meget afgørende for det samlede udbytte. Eleverne deltager, som antydnet i indledningen, i begge undervisningsforløb i en testaften, hvor de sammen med andre testpersoner overværer en gennemspilning af den professionelle forestilling forud for den egentlige premiere. Repræsentanter fra teatret samtaler efterfølgende med testpublikummet mhp. at undersøge, hvorvidt budskaber og hele dramaturgien i forestillingen perciperes af publikum. Dette gøres af teatret for evt. at justere forestillingen inden den egentlige premiere. Gymnasieeleverne melder aktivt tilbage på de forskellige spørgsmål og udgør derigennem en vigtig kilde i teatrets innovative proces. Jeg trækker dette forhold frem for at illustrere, hvordan læreprocesserne i undervisningsforløbene kan betegnes som dialektiske. Der er ikke blot tale om elever, som lærer noget, men også – og måske i lige så høj grad – tale om et teater, som også udvikles gennem samarbejdet. Teatrets læring er også situeret. Det havde ikke været det samme, hvis forestillingen havde været vist i en mere spartansk form på en skole for tilfældige elever. Fordi eleverne kender teatrets folk og flere af dets virkemidler, kan de også præstere en mere kvalificeret form for tilbagemelding i forhold til forestillingen. Deres faglige fokus på dramaturgiske begreber, som udspiller sig i forestillingen, kvalificerer dem ligeledes til en mere aktiv form for deltagelse i tilbagemeldingen. Idet alle parter i undervisningsforløbet indgår i vigtige læreprocesser opstår en form for symbiose, som netop er fundamentet i et decentreret praksisfællesskab.

## 5 Motivation

Jeg vil i dette afsnit stille skarpt på begrebet motivation og via min spørgeskemaundersøgelse supplere med analyse af elevernes oplevelse af motiverende faktorer i undervisningsforløbet.

Motivation som led i læreprocessen

*For at intelligensen kan fungere, må den selvfølgelig være motiveret af en følelsesmæssig styrke.*

*En person vil aldrig løse et problem, hvis problemet ikke interesserer ham (Jean Piaget 1896-1980).*



*Den har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær* (N. F. S. Grundtvig 1783-1872).

Om end ovenstående citater er skrevet med over 100 års mellemrum udtrykker de begge med al tydelighed motivationens betydning for læringsresultatet. Motivationen har at gøre med den mentale energi, der investeres i læringen<sup>9</sup>. Motivationen kan på den ene side opfattes som en form for udgangspunkt for den egentlige læreproces men bør ifølge Knud Illeris samtidig betragtes som en altafgørende del af selve læreprocessen. Eleverne kan i et undervisningsforløb ikke alene tilegne sig et givent indhold men kan også udvikle en evne til at omsætte mental energi i læreprocessen. Motivationen vil således altid præge læringsresultatet, selv om den ikke nødvendigvis påvirker selve erkendelsesindholdet.

*Motivation ikke alene påvirker, men indgår i selve læreprocessen og i læreproduktet – som en ikke-målelig faktor af meget stor betydning*<sup>10</sup>.

Som eksempel herpå kan nævnes den motiverede matematik elev, der ofte vil være bedre til at huske sin matematik samt bruge den i forskellige sammenhænge (og dermed også modvirke glemsel) overfor den mindre motiverede elev, der muligvis får lært det samme i forbindelse med en eksamen men sidenhen er tilbøjelig til ikke at se tingene fra en matematisk vinkel og i det hele taget undgår matematiske sammenhænge. Sagt på en anden måde har man ikke nødvendigvis lært lige meget, fordi man ved en given lejlighed udviser identiske præstationer. Motivationen er afgørende i forhold til at huske samt anvende et givent indholdsstof. Motivationen som en del af læreprocessen må naturligvis ses sideløbende med tilegnelsen af det egentlige erkendelsesstof (det nytter ikke så meget at være motiveret, hvis ikke nyt indhold tilegnes), men det er vigtigt at fremhæve motivationens betydning i læreprocessen, fordi den er udtryk for en udviklet evne til at omsætte og investere mental energi – til trods for at motivation som sådan er umålelig. Selvom motivationen som selvstændigt fænomen er vanskelig at måle, er det ikke umuligt at undersøge motivationsfremmende læringsmiljøer. Knud Illeris fremhæver vigtigheden af at se på forskellige grupper af lærende, og hvad der motiverer dem<sup>11</sup> mhp. i størst mulig omfang at indlejre sådanne

---

<sup>9</sup> Illeris (2006) s 106

<sup>10</sup> Mehlsen (2009) s 10

<sup>11</sup> Illeris (2006) s 102

forhold i elevernes læringsmiljø. Jeg vil derfor stille skarpt på den del af min spørgeskemaundersøgelse, der omhandler netop elevernes forhold til motiverende faktorer.

Eleverne i andet forløb blev i min spørgeskemaundersøgelse bl.a. spurgt:

*"Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest motiverende? (skriv med så få ord som overhovedet muligt)"*

22 ud af 27 adspurgte svarede på spørgeskemaet og deres svar på ovenstående fremgår af figur 1.

Fig. 1: Uddrag af spørgsmål og svar fra spørgeskemaundersøgelse.

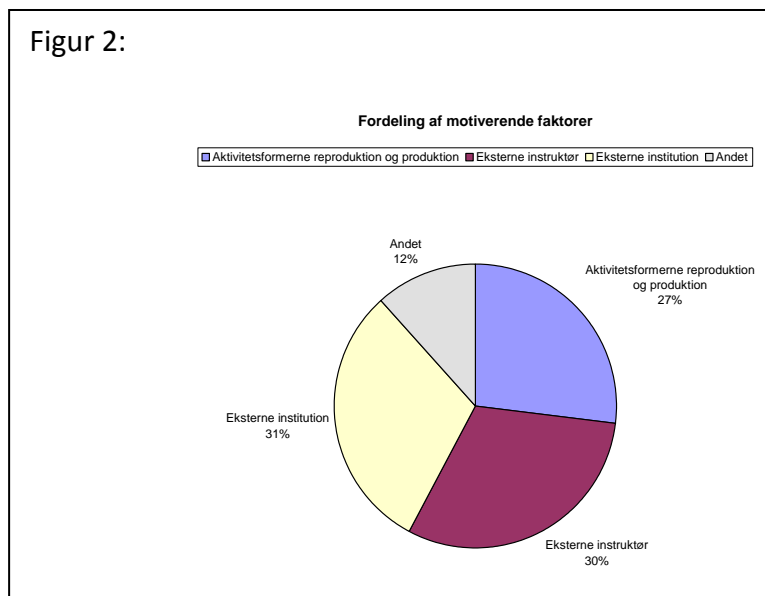
*Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest motiverende? (skriv med så få ord som overhovedet muligt)*

Svar #1	
Svar #2	At vi fik lov til at lave vores egen opsætning af et aktuelt teaterstykke.
Svar #3	Anden underviser og andet sted.
Svar #4	det at komme uden for skolen og arbejde med projektet på et rigtig teater
Svar #5	Det at vi selv fik lov at fremføre et produkt afsluttende.
Svar #6	Det at vi kom ud og spille på et rigtig teater, med en rigtig skuespiller som instruktør
Svar #7	
Svar #8	at skrive sit eget teaterstykke ved udgangspunkt i et andet. intervention fra en uddannet skuespiller. at spille på en rigtig scene og føle sig lidt speciel.
Svar #9	god instruktør, og et godt samarbejde
Svar #10	At det var et teater stykke vi skulle genopsætte.
Svar #11	at vi skulle genopfører e teaterstykke
Svar #12	At arbejde på et professionelt teater. Arbejde med professionel instruktør. At producere et produkt, fremvise det for publikum. Spændende emne/stykke.
Svar #13	at vi var på den eksterne institurion
Svar #14	det var ikk motiverende
Svar #15	jeg synes det var motiverende at være på en rigtig scene og med en rigtig instruktør.
Svar #16	Selve ideen og forløbet...
Svar #17	
Svar #18	At vi selv skulle lave skuespil.
Svar #19	
Svar #20	det at vi havde fået en instruktør på var fedt
Svar #21	når vi samarbejdede
Svar #22	Det at det foregik på et rigtig teater, med rigtige lydfolk og en rigtig instruktør.

I et forsøg på at kunne håndtere informationerne har jeg inddelt de forskellige svar i kategorier<sup>12</sup>, som fremgår af figur 2.

27% af de indkomne statements kunne karakteriseres som værende identiske med mindst en af aktivitetsformerne "reproduktion" og "produktion" (f.eks. "At det var et teaterstykke, vi skulle

Figur 2:



genopsætte"; "At vi selv skulle lave skuespil" m.m.). Disse to aktivitetsformer kan som sådan forekomme i mange forskellige undervisningsforløb og skal ikke omtales yderligere her. Jeg hæfter mig imidlertid ved de 30% og 31% af indkomne statements, som direkte vedrører henholdsvis kategorien "Eksterne instruktør" samt "Eksterne institution". Undersøgelsen indkredser således en høj grad af sandsynlighed for, at eksistensen af netop disse to faktorer i et undervisningsforløb har en særlig motiverende effekt. Det er med disse data ikke muligt at påpege, om det er den *eksakte* eksterne institution og instruktør, der gør udslaget, eller om der er tale om en generel tendens. Dette vil fremgå i forlængelse af analysen af hele spørgeskemaundersøgelsen (kap. 9), men tallene viser en sammenhæng mellem den del af det samlede forløb, som både jeg som forsker og eleverne som deltagere fandt mest fascinerende. Undersøgelsens foreløbige resultat kan ganske vist i denne sammenhæng ses som en selvfølgelighed i forlængelse af min analyserede case men skal snarere ses ud fra et helhedsperspektiv som en tydelig indikation af, at det netop var de forskellige former for deltagelse, som bl.a. optræder i casen, der har været mest væsentlige at trække frem.

<sup>12</sup> Et enkelt elevsvar kan godt medføre flere statements – f.eks. "Anden underviser og andet sted" (svar 3).

## 6 Konklusion

Undervisningsforløbene med CampX ser ud til at indeholde elementer af særlig motiverende karakter for såvel elever som institution. De motiverende elementer er for elevernes vedkommende primært, at eleverne arbejder produktivt samt det forhold, at det foregår på en ekstern institution med en professionel instruktør. Særligt motiverende forhold for teatret er bl.a. det faktum, at eleverne forekommer kvalificerede i deres tilbagemeldinger i forhold til teatrets opsætninger. Disse forskellige elementer ser ud til at opstå i et samspil og gavner samarbejdet samt styrker læreprocessen for alle involverede parter.

Gymnasieeleverne demonstrerede forståelse af faglige begreber gennem deres måde at anvende disse på i en relevant sammenhæng. Det er muligt at arbejde med faglige begreber på skolen og løbende anvende disse i et samspil med omverdenen. Dette er med til at gøre elevernes erfaringer situerede i en praksis, der ikke alene ligner virkeligheden men faktisk er det.

## 6 Klezmermusik - for alle

### Indhold

1 Indledning .....	52
2 Konkretisering af praksisfelt .....	52
2.1 Mødet med Klezmofobia – udformning og karakter .....	53
2.2 Indsamlede empiri.....	54
2.3 Valg af teori .....	54
3 Situationsbilleder .....	54
3.1 Situationsbillede 1 .....	54
3.2 Situationsbillede 2 .....	55
3.3 Situationsbillede 3 .....	55
3.4 Situationsbillede 4 .....	56
4 Deltagelse som udgangspunkt for læring .....	57
4.1 Deltagelse som reception.....	57
4.2 Deltagelse som imitation.....	58
4.3 Deltagelse som identifikation.....	59
4.4 Deltagelse som elaboration.....	60
4.5 Læreplanen i relation til formiddagens indhold.....	61
5 Spørgeskemaundersøgelsen i relation til observerede læringsfaktorer .....	61
5.1 Spørgeskemaundersøgelsens datamateriale i relation til KULT-forløbet med Klezmofobia.....	62
5.2 Samarbejde med andre elever .....	62
5.3 Motiverende elementer .....	63
6.0 Konklusion.....	64

## 1 Indledning

Klokken er 08.00, og de første elever drysser langsomt ind i en stor gymnastiksal. 6 musikere er mødt i forvejen og er ved at være færdige med at stille op. Efter kort tid er eleverne samlet, og orkestret begynder efter nogle korte beskeder at spille. Alle eleverne sidder på gulvet. Musikken er fremmed, og der lyttes intenst. Pludselig ændrer musikken karakter til noget, der med musikernes egne ord kan betegnes som "dødspolka" - klokken er 08.10. Der spores en vis forundring midt i dette enorme lydbillede - dagen er i gang. Eleverne får ikke lov at sidde stille ret længe. Klokken har nu passeret 08.15 og det er tid til fællesdans. Et par korte beskeder og alle i hele salen sætter langsomt i gang sammen med musikken. Bevægelserne og de markerede klap i hænderne bliver hurtigt præcise samtidig med, at det langsomme beat gradvis forandres til et blæsende tempo. De deltagende parter lægger krop til en forandringsproces, hvor den sidste rest af eventuel morgenstemning brat forsvinder til fordel for en feststemning, der tydeligvis går rent ind hos alle de deltagende parter. Eleverne danser to fællesdancer og har herefter på egen krop erfaret essensen af dagens musikalske grundstof. Tonen er slået an, og resten af dagen kan man blandt eleverne høre konstante musikalske fraser, som alle vidner om et musikalsk univers, der kaldes klezmermusik<sup>1</sup>.

Ovenstående er de første observationer, jeg gjorde mig, da jeg fulgte 2 gymnasieklassers møde med Klezmofobia – et band, der med rødder i jødisk folkemusik udfordrer og fornyer klezmergenren. Udgangspunktet for mine observationer er et forsøg på at skildre og forstå de forskellige former for deltagelse, som kan afstedkomme i en undervisningsform, der normalt betegnes som en "workshop".

Jeg vil i denne rapport primært fokusere på "det at efterligne" og sætte det i relation til såvel deltagelse som læreplan.

## 2 Konkretisering af praksisfelt

I dette afsnit vil jeg skitsere samarbejdet mellem gymnasieskolen og orkestret samt præcisere det teoretiske afsæt, som er specifikt for denne delrapport.

---

<sup>1</sup> Situation 1.

## 2.1 Mødet med Klezmofobia – udformning og karakter

I sidste halvdel af august 2009 havde de fire kultgymnasier hver et besøg af orkestret Klezmofobia. Hvert skolebesøg havde en varighed af en enkelt skoledag, hvor to forskellige gymnasieklasser hver gang deltog. De deltagende elever bestod primært af musikelever fra 2.g, men også en enkelt 1.g-klasse samt en enkelt 3.g-klasse var samlet set repræsenteret. Programmet for hvert af de fire besøg kan overordnet inddeles i 4 stadier:

- Præsentation og fællesdans
- Imitation i 4 workshops (sang, percussion, blæs, rytmegruppe)
- Fælles øvning af indstuderet materiale
- Koncert<sup>2</sup> med Klezmofobia

Fælles for de fire stadier var klezmermusikkens særegne karakter. Eleverne på de fire gymnasier mødte ikke umiddelbart hinanden i forløbet men fik alle tilbud om at deltage i en offentlig koncert med Klezmofobia.

Formålet med besøgene var at styrke elevernes kundskabsmæssige såvel som praktiske kendskab til musik udenfor den vestlige kulturkreds. Dette afspejler udvalgte krav i læreplanen – især med fokus på kernestoffet indenfor musikkundskab<sup>3</sup>.

Til trods for det gennemgående program på de fire skoler udviklede dagene sig naturligvis ikke helt ens. Programmet rummede muligheder for forskellige tilgange til det musikalske materiale, som blev sat i spil i forhold til elevernes konkrete niveau. Nærværende delrapport tager udgangspunkt i et enkelt forløb, som det tog sig ud d. 24. august på Nørre Gymnasium. Her deltog 59 elever fordelt på 1.g og 2.g. Til den afsluttende koncert deltog alle elever på gymnasiet, som havde musik på et eller andet niveau – i alt ca. 120 elever. Observationerne vil i delrapporten fremstå som 4 situationsbilleder, der danner basis for refleksion og perspektivering.

---

<sup>2</sup> Koncerten indeholder flere elementer, som omtales i afsnit 3.4

<sup>3</sup> STX Bilag 41 afsnit 2.2

## 2.2 Indsamlede empiri

Min samlede observation af mødet med Klezmofobia har karakter af flere forskellige former for empiri. Først og fremmest deltog jeg i undervisningen på Nørre Gymnasium under besøget og havde i den forbindelse tilladelse fra skolen såvel som musikerne til at filme under hele seancen. Dette giver mulighed for efterfølgende at bearbejde observationerne. I forbindelse med besøget havde jeg mulighed for korte samtaler med flere af de implicerede lærere. Disse små samtaler var et supplement til såvel forudgående som efterfølgende mailkorrespondence.

I forlængelse af besøget er der via Lectio<sup>4</sup> foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne på alle fire skoler. Undersøgelsen har til formål at afdække forskellige forhold omkring elevernes læring – herunder deres oplevelse af aktivitetsformer og særligt motiverende forhold.

Besvarelserne indgår i en større kvantitativ undersøgelse i forhold til kultforløb generelt (kap. 9), men indgår også særskilt her.

## 2.3 Valg af teori

Rapportens fire situationsbilleder vidner om oplagte muligheder for forskellige deltagelsesstrategier. I et forsøg på at kunne identificere og gribe om disse forskellige former for deltagelse tager jeg udgangspunkt i forskning af Sven-Erik Holgersen og Kirsten Fink-Jensen, der begge har bedrevet feltarbejde ud fra et fænomenologisk perspektiv.

# 3 Situationsbilleder

I dette afsnit følger 4 situationsbilleder, som indrammer mødet med Klezmofobia.

Situationsbillederne er efterfølgende genstand for analyse.

## 3.1 Situationsbillede 1

---

Klokken er 08.00, og de første elever drysser langsomt ind i en stor gymnastiksal. 6 musikere er mødt i forvejen og er ved at være færdige med at stille op. Efter kort tid er eleverne samlet, og orkestret begynder efter nogle korte beskeder at spille. Alle eleverne sidder på gulvet. Musikken er fremmed, og der lyttes intenst. Pludselig ændrer musikken karakter til noget, der med musikernes egne ord kan betegnes som "dødspolka" - klokken er 08.10. Der spores en vis

---

<sup>4</sup> Lectio er navnet på skolernes elektroniske konferencesystem. En enkelt af skolerne benytter Skolekom, hvilket har resulteret i en enkelt alternativ elektronisk løsning. Spørgsmålene og svarmulighederne er identiske. Spørgeskemaet findes som bilag til kap. 9.



forundring midt i dette enorme lydbillede - dagen er i gang. Eleverne får ikke lov at sidde stille ret længe. Klokken har nu passeret 08.15 og det er tid til fællesdans. Et par korte beskeder og alle i hele salen sætter langsomt i gang sammen med musikken. Bevægelserne og de markerede klap i hænderne bliver hurtigt præcise samtidig med, at det langsomme beat gradvis forandres til et blæsende tempo. De deltagende parter lægger krop til en forandringsproces, hvor den sidste rest af eventuel morgenstemning brat forsvinder til fordel for en feststemning, der tydeligvis går rent ind hos alle de deltagende parter. Eleverne danser to fællesdancer og har herefter på egen krop erfaret essensen af dagens musikalske grundstof.

---

### 3.2 Situationsbillede 2

---

Klokken er 08.30, og de første klezmertoner kan høres i workshoppen for rytmegruppen. Ca. 25 elever deltager med hvert deres instrument. Der er keyboards, el-klaverer, blæseinstrumenter og ikke mindst strengeinstrumenter, som inkluderer elbasser, el-guitarer, western- og spanske guitarer. Selv en melodica har fundet sin plads i gruppen. Nogle elever står op, og andre sidder på gulvet i hjørnet af den store gymnastiksal. De fleste er i gang, og enkelte mangler stadig lige deres instrument – det er på vej. En af musikerne demonstrerer og forklarer ganske kort en harmonisk mol, hvis tonemateriale ligger til grund for den kommende indstudering. Herefter begynder alle at spille på en gang... Trompeten spiller en kort klezmerfrase på ca. 10 toner. Trompeten kan høres af alle, og det er den, der skal lyttes efter. Det er afgørende at lytte, for der er stadig ikke udleveret papir. Eleverne forsøger på en gang at efterligne frasen på deres eget instrument. Der lyttes og spilles mange gange. Herefter forsøges med en ny frase. Klangbilledet med de mange instrumenter, småfejlene undervejs og de specielle skalaspring, er ganske særpræget og anderledes. Der demonstreres 4 fraser, hvorefter der introduceres akkorder og en enkel basfigur. De sidste har nu fået strøm på og 3 musikere går rundt og hjælper. Alle spiller klezmermusik, og den klinger næsten konstant. Workshoppen har nu varet i 15 min.

---

### 3.3 Situationsbillede 3

---

Klokken er 11.20. Eleverne er samlet i gymnastiksalen og er netop begyndt at spille det første nummer, de hørte om morgenen. Eleverne er organiseret i en stor hestesko og fylder bredden af

hele den store gymnastiksal. Der er livlig aktivitet. Alt imens nummeret spilles, er gymnasielærerne i gang med at koble mikrofoner på koret samt færdiggøre podiet, de skal stå på. Koret består af over 30 piger og 4 drenge. I instrumentgrupperne er drengene derimod klart i flertal. Musikerne er spredt rundt i de instrumentgrupper, de repræsenterer og spiller således både sammen med og ude blandt eleverne. Alle elever og musikere er aktive – ikke nødvendigvis hele tiden. Man spiller det, man kan. Da nummeret er færdigt, er mikrofonerne klar. Der laves en kort lydprøve på koret. Samtidig stemmes de sidste guitarer, og de værste løse forbindelser i diverse kabler udbedres så vidt muligt. Der gives korte instrukser henover løsrevne klezmerfraser fra rytmegruppen. Herefter spilles nummeret igen. Lydbilledet, gejsten og kropsbevægelserne er nu vokset. Nummeret efterfølges af et par minutters spredt klezmerjam, hvorefter elever og musikere går i gang med i fællesskab at øve næste nummer. Klokkeren er nu 11.36, og der er ca. tre kvarter til den egentlige koncert.

---

#### 3.4 Situationsbillede 4

---

Klokkeren er 12.15 og alle elever, som har musik på gymnasiet, er samlet i den store gymnastiksal – der er ca. 120 i alt. Efter en ganske kort præsentation er alle oppe at stå i en stor rundkreds. Korsangerne blander sig med publikum og hjælper med til, at den første dans hurtigt er i gang. Bandet spiller, og alle bevæger sig i gangtrin med indbygget pausetrin i takt til musikken. Derpå følger en ny lille fællesdans, hvor hele rytme- og perkussiongruppen spiller med. Efter at have danset to danse sætter publikum sig ned på gulvet, og koret stiller sig op. Bandet samt de forskellige workshopgrupper fra formiddagens sessioner spiller i fællesskab et nummer. Nummeret hedder Grine Kuzine og er på Jiddisch<sup>5</sup>. Der er i alt over 60 medvirkende. Efterfølgende synger koret endnu et indstuderet nummer på Jiddisch, hvorefter alle elever sætter sig på gulvet. Musikerne fortæller i lyd og billeder ganske kort om klezmermusik – om tonematerialet samt de jødiske traditioner og rødder, der uvilkårligt danner udgangspunkt for orkestrets innovative tilgang. Herefter spiller bandet op til noget, der hurtigt minder om en form for fest, hvor musikere danser rundt med deres instrumenter, og hvor publikums stillesiddende rolle gradvist ændres til endnu en kædedans. Koncerten varer i alt 1 time.

---

<sup>5</sup> Jiddisch er et sprog med rødder i den jødiske tradition. Sproget tales af ca. 4 mil. jøder rundt omkring i verden.

## 4 Deltagelse som udgangspunkt for læring

Deltagelse og læring er ikke identiske begreber men dog stærkt forbundne. Deltagelse samt analyse og fortolkning af deltagelsesstrategier må forstås som et relevant fokus på mulighedsbetingelser for læring. Der er ikke tale om et kausalt forhold, hvor der med garanti er udslag på et bestemt læringsparameter såfremt en bestemt deltagelse identificeres. Der er snarere tale om et strukturelt forhold, hvor analysen af deltagerstrategier kan være en hjælp til at identificere og forstå den givne sammenhæng. Jeg benytter i det følgende Sven-Erik Holgersens teori om deltagelsesstrategier i forlængelse af teorien om situeret læring og legitim perifer deltagelse, som har været behandlet i delrapport 1 og 2 (kap. 4 og 5). Udgangspunktet for at udvide deltagelsesbegreberne i mine redegørelser har været et led i at kunne analysere observationerne i forbindelse med Klezmofobia, hvor begrebet "efterligning" har været så gennemgående. Ved nærmere analyse kan "efterligning" dække over flere typer af aktivitetsformer, hvorfor en yderligere begrebsafklaring er nødvendig.

Sven-Erik Holgersen redegør for fire forskellige deltagelsesstrategier, som anvendes på børns individuelle måde at deltage i musikalske aktiviteter på. I denne sammenhæng trækker jeg på Sven-Erik Holgersens forskning som udgangspunkt for analyse af gymnasieelevers samlede deltagelsesform i en konkret musikalsk sammenhæng. Jeg betragter altså gymnasieeleverne som en mere homogen gruppe mhp. at kunne fokusere på det undervisningsrum, som er etableret via KULT. Det er naturligvis et valg velvidende, at elever sjældent er en homogen gruppe. Det giver mig dog mulighed for at italesætte gennemgående deltagelsestræk, som samlet vidner om det læringsmiljø, der er etableret.

### 4.1 Deltagelse som reception

Reception<sup>6</sup> betegner en deltagelsesstrategi, hvor individet er modtagende, iagttagende og lyttende, men hvor der forekommer et minimum af artikulation. Det kan være vanskeligt at iagttage, hvorvidt den enkelte er rettet mod i dette tilfælde musikken eller andre udtryk. Rettetheden kan imidlertid ofte iagttages via deltagerens blik, mimik og kropsholdning. Reception rummer mulighed for reproduktion, produktion, interpretation og refleksion<sup>7</sup> men rummer som

---

<sup>6</sup> Holgersen (2003) s. 236

<sup>7</sup> Reproduktion, produktion, interpretation og refleksion udgør aktivitetsformer, som er grundigt behandlet i delrapport 1 og 2.

antydte også muligheden for at vende sig mod helt andre forhold, end dem underviseren, læreren eller mesteren forsøger at bringe i fokus. Den reelle læring kan være vanskelig at forholde sig til ud fra denne deltagelsesstrategi.

Karakteristisk for de fire situationsbilleder og dermed hele dagen er fraværet af denne deltagelsesform. Der forekommer reception i starten af situationsbillede 1 (*Alle eleverne sidder på gulvet. Musikken er fremmed og der lyttes intenst.*) og igen i situationsbillede 4, hvor eleverne sidder på gulvet. Elevernes deltagelsesstrategi er det meste af tiden langt fra præget af reception.

#### 4.2 Deltagelse som imitation

Imitation<sup>8</sup> betegner en deltagelsesstrategi, hvor den enkelte efterligner løsrevne aspekter i en eller anden sammenhæng. Imitationen kan foregå i forhold til mange forskellige artikulationer men kendetegnes ved efterligning af enkelte meningsaspekter til forskel fra stræben efter en helhedsforståelse. Deltageren er ofte rettet mod ydre strukturelle træk ved den musikalske aktivitet og bruger sin energi på at efterligne et løsrevet element. Forskellige episoder af imitation kan naturligvis over tid føre til en helhedsforståelse men karakteriserer ikke det enkelte øjeblik. Ved imitation er deltageren rettet mod reproduktion snarere end mod produktion, interpretation og refleksion.

Situationsbillede 2 er i særdeleshed præget af imitation. Den harmoniske molaskala repræsenterer en del af en musikalsk struktur, som via musikerens artikulation bliver genstand for imitation. Efterfølgende er det løsrevne fraser, som imiteres igen og igen. Der opstår en helt særlig situation, fordi alle mere eller mindre uafhængig af hinanden forsøger at imitere den samme musikalske artikulation med hver deres instrument. Imitation kan siges at udgøre en form for nøgle til elevernes deltagelse i workshoppen. En afgørende nøgle, som de simpelthen har brug for, hvis de skal videre.

Under seancen talte jeg med en af gymnasielærerne, som udtalte, at: *"Det vil være vanskeligt i en almindelig undervisningssituation – det ville lyde forfærdeligt. Det må være den form for folkemusik."* Udtalelsen fremstår her løsrevet fra sammenhængen men antyder, at der ikke er tale om et sædvanligt musikalsk indhold endsige almindelig undervisningssituation. Eleverne er rettet mod musikken på en særlig måde. En måde hvor de alle sammen via deres deltagelsesstrategi

---

<sup>8</sup> Holgersen (2003) s. 236

viser et stort engagement og synligt arbejder sig ind i den fremmede musiks form og struktur. Det er nærliggende at tilføje, at det sandsynligvis også spiller en rolle, at eleverne har mulighed for at have kontakt med musikere, som meget af tiden bevæger sig rundt mellem eleverne. Der er simpelthen det meste af tiden flere erfarne voksne end i en almindelig undervisningssituation. Situationsbillede 2 er karakteristisk for elevernes deltagelsesform, som den tog sig ud det meste af tiden fra 08.30-11.00. Imitation udgør dermed elevernes primære deltagelsesform.

#### 4.3 Deltagelse som identifikation

Identifikation<sup>9</sup> betegner en deltagelsesstrategi, hvor den enkelte i modsætning til den mere løsrevne tilgang udviser forståelse for den sammenhæng og situation, hvori musikken finder sted. Det forudsætter en stræben efter at identificere sig med en anden person eller et musikalsk udtryk og herigennem udtrykke et konkret meningsindhold. Ved identifikation er deltageren rettet mod produktion og reproduktion snarere end mod interpretation og refleksion.

I situationsbillede 3 er der sket en gradvis ændring af elevernes deltagelse. Fra at have imiteret løsrevne fraser i forskellige workshops ændres deltagelsen til en form for identifikation, hvor eleverne fordelt i instrumentgrupper forsøger at identificere sig med musikerne og i fællesskab at fremføre et samlet produkt. Det ser ud til at være afgørende, at musikerne er spredt rundt mellem eleverne og dermed udgør nærværende rollemodeller, som eleverne kan identificere sig direkte med, mens musikken spiller. Eleverne spiller ikke længere "efter", men spiller i højere grad "med". Musikken fremstår som en helhed. Elevernes måde at være til stede på i situationsbillede 3 er et tegn på den læring, som har fundet sted. De er i stand til at identificere sig med et samlet musikalsk udtryk, som hidtil var dem ubekendt.

Identifikationen udvikles i situationsbillede 4, hvor eleverne indgår i Klezmofobias koncert. I den sammenhæng identificerer de sig ikke kun med klezmermusik som sådan, men også med rollen som musikere, idet de får lov at stå og spille på scenen foran en masse andre gymnasieelever.

---

<sup>9</sup> Holgersen (2003) s. 235

#### 4.4 Deltagelse som elaboration

Elaboration<sup>10</sup> betegner en deltagelsesstrategi, hvor deltageren i sit musikalske udtryk tilføjer noget ind i den konkrete situation. Deltageren bidrager med et personligt og sammensat udtryk, der resulterer i en ny udtryksform eller forståelse i den givne kontekst – der bygges med andre ord noget ovenpå. Elaboration er rettet mod interpretation, produktion og refleksion. Disse aktivitetsformer ses dog ofte i forbindelse med reproduktion.

Elaboration som deltagelsesstrategi har ikke været fremherskende i forbindelse med elevernes deltagelse. Imitation og identifikation har været beskrevet som de mest tydelige deltagelsesformer, selvom det ingenlunde skal udelukkes, at der har kunnet forekomme eksempler på elever, der f.eks. via improvisation har tilføjet noget i det musikalske udtryk. Jeg vil imidlertid pege på elaboration som den primære deltagelsesform, hvis blikket rettes mod musikernes deltagelse. De spiller ganske vist klezmermusik (reproduktion), men udmærker sig ved i høj grad at være rettet mod produktion, refleksion og fortolkning af samme. De deltager som musikere, der laver plader (produktion), men reflekterer i fællesskab med eleverne samtidig over klezmermusikkens musikalske og kulturelle rødder (situationsbillede 4). Deres musikalske udøvelse er via en moderne elektrisk instrumentering præget af fortolkning og kan i den grad siges at overskride klezmermusikkens traditionelle musikalske udtryk. Musikerne flytter via deres måde at deltage på grænserne for, hvad der kan lade sig gøre rent musikalsk i mødet med ikke-vestlig musik, og man kan spørge, om ikke det netop er denne form for overskridelse, der gør det så oplagt at lade dem møde eleverne? I situationsbillede 4 er det tydeligt, at musikernes måde at agere på indbyder eleverne til en form for deltagelse, hvor de mærker mødet med etnisk musik og kultur på egen krop (eleverne danser og spiller sammen med musikere). Overskridelsen synes altså ikke kun at ligge i musikken men kanaliseres også over i mødet med det fremmede på en meget kropslig måde, idet eleverne på den ene eller anden måde indbydes til at involvere sig rent kropsligt. Det afspejlede sig i situationsbillede 1, hvor der blev danset polka kl. 08.10 såvel som i situationsbillede 4, hvor der festes med kædedans blandt publikum.

---

<sup>10</sup> Holgersen (2003) s. 235

Jeg har i dette afsnit redegjort for, hvordan såvel elever som musikere kan analyseres som deltagere i et fælles projekt frem for at se dem som henholdsvis elever og lærere. Det giver et nyt perspektiv på læringsmiljøet, som naturligvis må reflekteres i forhold til læreplanen.

#### 4.5 Læreplanen i relation til formiddagens indhold

Jeg vil her kort trække nogle tråde i forhold til den læreplan, der ligger til grund for de forskellige deltagelsesroller.

Det fremgår for læreplanen for musik, at: *"Musikundervisningen skal etablere kontakt til det øvrige musikliv<sup>11</sup>."* En sådan kontakt kan naturligvis opnås på flere måder men afgørende for dette møde er, at også andre dele af læreplanen udover det i afsnit 2.2 nævnte formål bringes i spil.

Læreplanen foreskriver nogle didaktiske principper, hvorunder "imitation" fremhæves som en blandt flere nødvendige aktivitetsformer<sup>12</sup>. Deltagelsen som beskrevet i afsnit 4.2 kan derfor betragtes ikke alene som en analyse af situationen men også som en dokumentation af sammenhængen med læreplanens intention. Yderligere fører imitationen til en indstudering og fremførelse af et musikstykke, som også i sig selv indgår som en del af læreplanens kernestof<sup>13</sup>. Samlet set er der således en tydelig sammenhæng mellem elevernes deltagelse og læreplanens krav om kernestof, didaktiske principper og arbejdsformer.

### 5 Spørgeskemaundersøgelsen i relation til observerede læringsfaktorer

Som antydnet i afsnit 2.3 udgør min survey en større kvantitativ undersøgelse vedr. KULT-forløb generelt. Den er anonym, men rent teknisk er det muligt at udtrække besvarelser, som vedrører netop KULT-forløbene med Klezmofobia. Jeg bruger undersøgelsens besvarelser til at bekræfte sandsynligheden af observerede og beskrevne faktorer men derudover til at udforske, om der forekommer vigtige forhold omkring læringsmiljøet, som jeg i mine observationer ikke har fået øje på.

I forbindelse med indeværende KULT-forløb dukker et vigtigt forhold frem af datamaterialet, som

---

<sup>11</sup> STX Bilag 41 afsnit 3.2

<sup>12</sup> STX Bilag 41 afsnit 3.1

<sup>13</sup> STX Bilag 41 afsnit 2.2

ikke har været fremhævet i observationerne. Endvidere tegner der sig et tydeligt billede af, hvad eleverne selv opfatter som specielt motiverende<sup>14</sup> i forbindelse med besøget.

5.1 Spørgeskemaundersøgelsens datamateriale i relation til KULT-forløbet med Klezmofobia  
Alle deltagende elever fra de fire gymnasieskoler, som havde besøg af Klezmofobia, modtog i forlængelse af besøget et elektronisk spørgeskema<sup>15</sup>. Det drejer sig i alt om 182 elever, hvoraf 100 besvarede spørgeskemaet. Det giver en svarprocent på 55%, hvilket i relation til elevernes ofte travle hverdag må anses som tilfredsstillende. Jeg benytter i det følgende alle disse besvarelser, og dermed elevernes oplevelser fordelt på alle 4 skoler, i min analyse.

I besvarelserne er der god overensstemmelse mellem observerede deltagelsesformer og elevernes oplevelse af fremherskende aktivitetsformer. Besvarelserne er homogene i forhold til observerede fakta.

## 5.2 Samarbejde med andre elever

I spørgeskemaets afsnit vedr. samarbejde indgår spørgsmål vedrørende samarbejdet med andre elever. På spørgsmålet: "*Medførte Kult-forløbet, at du samarbejdede med andre elever, end dem du normalt samarbejder med?*" svarer hele 74% "Ja". Dette tal angiver imidlertid ikke noget om graden og udformningen af samarbejdet men indikerer blot, at forskellige former for holddannelser i forbindelse med forløbet ser ud til at byde på nye samarbejdsrelationer. Men på et opfølgende spørgsmål, som lyder: "*I hvor høj grad mener du samarbejdet med nye kammerater var afgørende for dit samlede udbytte af Kult-forløbet?*" markerer hele 45% "I høj grad" eller "I nogen grad" (Alternative svarkategorier er: "I mindre grad", "Slet ikke" og "Spørgsmål ikke forstået"). Det tyder således på, at næsten halvdelen af eleverne finder de nye samarbejdsrelationer mellem elever afgørende i forhold til det oplevede udbytte af forløbet. Det skinner ikke igennem via mine observationer af elevernes måde at deltage på. Det ser ud til, at eleverne ikke alene dygtiggør sig via bl.a. imitation af musikerne fra Klezmofobia – halvdelen ser også ud til at bruge hinanden og profitere af, at undervisningen muliggør nye samarbejdsrelationer.

---

<sup>14</sup> Jeg har i de fleste delrapporter berørt "motivation" som et vigtigt begreb i forbindelse med læring. Jeg anser det som vigtigt at få analyseret, hvad eleverne selv oplever som specielt motiverende.

<sup>15</sup> Spørgeskemaet fremgår som bilag til kap. 9.



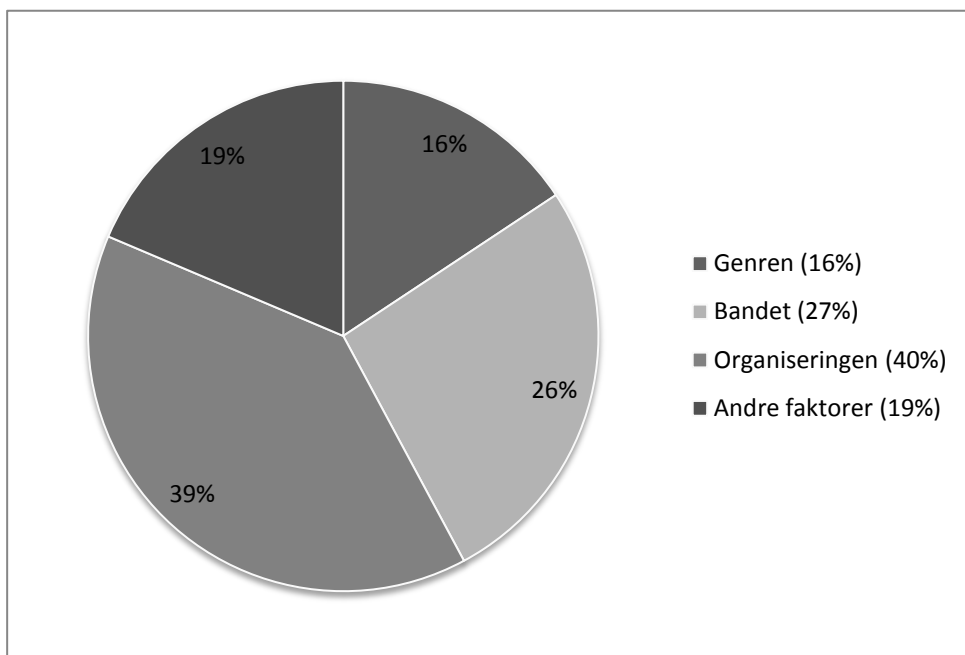
### 5.3 Motiverende elementer

Eleverne har i forbindelse med spørgeskemaet mulighed for med egne ord at angive elementer, som de finder henholdsvis mest motiverende og mest demotiverende. 68% af besvarelserne indeholder et eller flere statements i forhold til de mest motiverende forhold. Der

tegner sig et ret tydeligt mønster i elevernes

udmeldinger. De forskellige statements kredser primært om 3 forskellige elementer i forløbet, som jeg har valgt at karakterisere som "Klezmer som genre" (f.eks. *Den nye, spændende og inspirerende type musik; Indblik i det musikalske emne – klezmer*) "Bandet" (f.eks. *fantastisk engagerede og motiverende undervisere; at se og høre bandet spille klezmermusik*) samt "Organiseringen af undervisningen" (*En anderledes musikundervisning med megen fysisk deltagelse, rigtig fedt; holdinddeling af forskellige instrumentgrupper; at genskabe et produkt i fællesskab med kunstnerne og de andre elever, som derefter skulle opføres for resten af gymnasiet*). 7 besvarelser kan siges at indeholde statements, som falder ind under flere af mine kategorier. Ved på denne måde at analysere de forskellige besvarelser i statements er jeg nået frem til i alt 75 statements, som kan rubriceres på følgende måde (se figur 1):

Det er således tydeligt, at organiseringen af undervisningen samt eksterne personers deltagelse er helt afgørende i forhold til de elementer, som eleverne finder mest motiverende. Et sådant resultat skal naturligvis ses i lyset af de elementer, som eleverne finder mest demotiverende. 44% af besvarelserne indeholder statements vedrørende demotiverende forhold. De demotiverende



Figur 1: Fordeling af motiverende faktorer (angivelse med 1% nøjagtighed)

forhold lader sig ikke på samme måde rubricere som de motiverende forhold, idet der ikke tegner sig gennemgående tendenser. Langt de fleste statements forekommer kun en enkelt eller to gange – f.eks. tekniske mangler, sproget i sangene, varme, kædedans, mangel på teori, for mange deltagere. 8 statements (svarende til 18% af dem, der valgte at angive demotiverende faktorer) påpeger forholdet "Manglende tid" som det mest demotiverende. Yderligere 6 statements (svarende til 14% af dem, der valgte at angive demotiverende faktorer) påpeger "Ventetid" som værende mest demotiverende. Samlet set må de mest demotiverende forhold dog primært tilskrives individuelle holdninger samt en antydning af, at overdreven travlhed samt ventetid naturligvis skal minimeres.

## 6.0 Konklusion

Elevernes møde med Klezmofobia afstedkom forskellige former for deltagelsesstrategier, hvoraf imitation og identifikation var de mest fremtrædende og iøjnefaldende.

Musikerne etablerer i en afgrænset periode en for eleverne fremmed musikkultur, hvortil eleverne inviteres indenfor som deltagere. Musikernes måde at deltage på kan karakteriseres som en form for elaboration i forhold til den musikkultur, de repræsenterer. Musikerne udvider kulturens grænser både musikalsk og socialt.

Elevernes tilgang til arbejdet med ikke-vestlig musik, musikkulturelle forhold, indstudering og fremførelse af et stykke musik samt mødet med det professionelle musikliv fremstod som en helhed, hvor eleverne var synligt engagerede langt det meste af tiden.

Elevernes tilkendegivelser af motiverende/demotiverende faktorer samt elevernes synlige måde at agere på efterlader et billede af en anderledes undervisningsform, som danner gode referencerammer og muligheder for faglig tilegnelse.

## 7 Learning by teaching

### Indhold

1 Indledning .....	66
2 Konkretisering af praksisfelt .....	67
2.1 Mødet mellem de to klasser – udformning og karakter .....	67
2.2 Indsamlede empiri.....	68
2.3 Valg af teori .....	68
3 Læreplanen i billedkunst og dansk.....	69
4 Sammenlignende analyse .....	69
4.1 Learning by Teaching Others.....	69
4.2 CL contra gruppearbejde.....	71
4.3 Aktivitetsformer i forbindelse med fremlæggelsen .....	72
5 Billedkunstelevernes motivation i forbindelse med forløbet .....	73
6 Konklusion.....	74

## 1 Indledning

Der opstår en lille pause i undervisningen, og en elev får lov at stille et spørgsmål:

*"Jeg kan forstå, at der er gjort meget for at gøre det CO2-neutralt - cykle på arbejde og sådan noget, men så tænkte jeg, hvad med maden, som de sælger på hotellet?"*

Der svares: *"Altså, det er økologiske varer de bruger, så på den måde tænker de over det."*

En anden elev markerer og ønsker også at spørge:

*"Det er til det første hus I talte om, som brugte solenergi hele tiden, hvad så, når der ikke er noget sol?"*

Der svares: *"En hurtig forklaring på det er, at solen går igennem de solceller, der er på taget. Det kan de så lagre nede i jorden i form af - ligesom vi så med Crowne Plaza - vandtanke, hvor de varmer vand op. Det vand, det kan så bruges om aftenen til at drive varmelegemer - alternativt elektriske komponenter."*

Der spørges videre: *"Hvad så, hvis det er overskyet og sne om vinteren? Det kan vel ikke lagres for evigt, det skal vel bruges på et eller andet tidspunkt?"*

5 elever har i et kvarters tid være i gang med via lyd, farverige billeder og ikke mindst tale at fremlægge deres observationer og overvejelser omkring bæredygtig arkitektur. Inspirationen til den gennemførte fremstilling tager sit afsæt i et museumsbesøg med efterfølgende fordybelse i selvvalgte konkrete arkitektoniske konstruktioner. Eleverne kan redegøre for en række arkitektoniske forhold og får det samtidig perspektiveret i relation til begrebet bæredygtighed. Eleverne virker spændte og engagerede. Det er første gang, de er i rummet. De kender heller ikke de elever, der stiller spørgsmål. De er nemlig sammen med resten af deres hold i billedkunst taget ud på en anden skole for at undervise...i dansk!

Efter lidt samtale om bæredygtig energiforsyning i studentarhuset Greenlight House og hotellet Crowne Plaza indledes et historisk tilbageblik om den arkitektoniske udvikling i Paris. De 5 elever er færdige efter 25 min. Herefter bliver de to klasser og deres to lærere enige om at nå en gruppe mere inden pausen. Vi sidder lidt tæt og har hentet ekstra stole, men det går.

Ovenstående er et lille situationsbillede hentet d. 26. marts 2010 fra en hverdag, som midlertidigt er ændret på få væsentlige parametre. Jeg vil i denne delrapport forsøge primært at stille skarpt på nedbrydningen af de to faggrænser og det forhold, at det er elever, som underviser.

## 2 Konkretisering af praksisfelt

I dette afsnit vil jeg skitsere samarbejdet mellem gymnasieskolerne samt præcisere det teoretiske afsæt, som er specifikt for denne delrapport.

### 2.1 Mødet mellem de to klasser – udformning og karakter

D. 26. marts 2010 havde 1y på Nørre Gymnasium (NG) som led i deres danskundervisning besøg af 14 elever fra Sankt Annæ Gymnasium (SAG). Eleverne fra SAG gik ligeledes i 1g, hvorimod deres faglige afsæt for mødet ikke var danskfaget men derimod billedkunst på C-niveau. Formålet med besøget var at lade eleverne fra SAG undervise eleverne fra NG i bæredygtig arkitektur og på den måde bygge bro mellem fagene og skolerne. Eleverne fra SAG var inddelt i tre grupper, som på skift i løbet af 2 lektioner fremlagde og præsenterede deres viden i forhold til bæredygtig arkitektur afgrænset af konkrete eksempler.

Forud for besøget havde eleverne fra SAG gennem længere tid haft mulighed for at forberede sig til seancen, idet de blev introduceret for forløbet allerede i oktober, hvor de som led i deres undervisning i billedkunst besøgte udstillingen "Fremtidens arkitektur er grøn!" på Louisiana. Udstillingen var en del af Louisianas udstillingsrække Arkitekturens grænser – en udstillingsrække, der samlet set belyser nye og alternative arkitekturbevægelser i spændingsfeltet mellem videnskab og arkitektur. "Fremtidens arkitektur er grøn!" viste konkrete eksempler på såvel jordnære som mere avancerede projekter i relation til bæredygtige byer og miljøer. Eleverne havde til opgave at fordybe sig i konkrete bæredygtige konstruktioner og på baggrund af supplerende vejledning og litteratur at forberede et inspirerende og perspektiverende oplæg for 1y på NG. Billedkunsteleverne havde 6 undervisningslektioner til rådighed, hvor de arbejdede i grupper med mulighed for lærerstøtte. Herudover havde billedkunsteleverne besøg af 2 arkitektstuderende, som fortalte om deres eget studieprojekt. I forbindelse hermed prøvfremlagde eleverne deres projekter, som de 2 arkitektstuderende efterfølgende gav deres respons på. Der har således mellem elevernes besøg på Louisiana og deres fremlæggelse på NG sideløbende foregået anden undervisning i billedkunst.

Forløbet er interessant i KULT-sammenhæng, fordi det på en enkel måde eksemplificerer, hvordan der kan skabes nye muligheder mellem fag (billedkunst og dansk); institutioner (gymnasium og

museum); uddannelser (gymnasium og arkitektstuderende); skoler (SAG og NG) samt identiteter (lærer og elev).

Nærværende rapport udspringer af fremlæggelsen d. 26. marts på NG og forsøges sat ind i en forskningssammenhæng omhandlende sammenlignende læreplansanalyse og Collaborative Learning.

## 2.2 Indsamlede empiri

Min samlede observation af KULT-forløbet "Bæredygtig arkitektur" har karakter af flere forskellige former for empiri. Først og fremmest deltog jeg i undervisningen på Nørre Gymnasium i forbindelse med elevundervisningen og havde i den forbindelse tilladelse fra skolen såvel som eleverne til at filme udvalgte fremlæggelser. Dette giver mulighed for efterfølgende at bearbejde observationerne. I forbindelse med besøget havde jeg mulighed for at få forklaret og uddybet alle væsentlige forhold omkring forløbets form og tilrettelæggelse af de to implicerede lærere. I forlængelse af besøget er der via Lectio foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt de implicerede elever fra begge klasser. Undersøgelsen har til formål at afdække forskellige forhold omkring elevernes læring – herunder deres oplevelse af aktivitetsformer og særligt motiverende forhold. Besvarelsene indgår i en større kvantitativ undersøgelse<sup>1</sup> i forhold til kultforløb generelt, men indgår også særskilt her.

## 2.3 Valg af teori

Seancen d. 26. marts 2010 har blot eksemplarisk værdi som led i forståelsen af elevundervisning. Jeg vil derfor bruge seancen som afsæt til også at pege på anden forskning, som ligeledes når frem til forskellige mulige fordele ved brug af elevundervisning. Denne forskning inddrager teori om Collaborative Learning, der kan ses som et sidestykke til den aktuelle pædagogiske strømning benævnt Cooperative Learning. Med udgangspunkt i læreplansanalyse (afsnit 3) og anden forskning (afsnit 4) forsøger jeg således at sætte elevundervisningen ind i en aktuel metodisk debat.

---

<sup>1</sup> Spørgeskemaundersøgelsen behandles særskilt i kap. 9, og i forlængelse af kap. 9 findes spørgeskemaet som bilag.

### 3 Læreplanen i billedkunst og dansk

Forløbet med bæredygtig arkitektur må naturligvis anskues i lyset af de læreplaner, som danner basis for undervisningen i henholdsvis billedkunst og dansk. I faget billedkunst er arkitektur en del af fagets primære genstandsfelt, og begrebet bæredygtighed bliver i casen anvendt til at anskue udtryks- og meningsbærende muligheder i forskellige typer af arkitektur. Herved kan indholdet af undervisningen sættes i relation til fagets egentlige kernestof og tillige begrundes med, at læreplanens krav om udstillingsbesøg bringes ind i en relevant sammenhæng. Men det må være relevant at spørge, om læreplanen i dansk kan danne grundlag for at inddrage aspekter fra indholdet i billedkunst?

Jeg spurgte den implicerede dansklærer, om forløbet var relevant set i forhold til danskfaget. I hendes svar pointerede hun, at omtalte seance ville kunne anvendes som referencekilde i forbindelse med arbejdet med moderne litteratur. Hun fremhævede, at fremlæggelserne kunne medvirke til at danne et helhedsbillede af nutidens samfund. I læreplanen for dansk understøttes denne tilgang af danskfagets formål, hvor det bl.a. hedder, at eleverne skal kunne: "*demonstrere viden om den danske litteraturs historie og samspil med kultur og samfund<sup>2</sup>*" (min understregning).

Set i lyset af at elever som led i danskundervisning skal læse tekster fra de seneste 5 år, skabte elevundervisningen altså grundlag for fremtidige samspilsreferencer i arbejdet med moderne litteratur.

En anden vigtig pointe i forhold til læreplanerne er de generelle krav om samspil mellem fagene, som gennemsyrrer læreplanen. I omtalte case forekommer således et fagligt samspil af 2 timers varighed, som kan begrundes som værende fagligt relevant i begge fag.

### 4 Sammenlignende analyse

I dette afsnit vil jeg perspektivere casen ved at henvise til resultaterne fra forskningsprojektet "Learning by Teaching Others: a Qualitative Study Exploring the Benefits of Peer Teaching" - et forskningsprojekt i landskabsarkitektur i Californien.

#### 4.1 Learning by Teaching Others

Forskningsprojektet har fokus på amerikanske studerende i landskabsarkitektur, som bruger en del af deres undervisningstid til i fællesskab at undervise hinanden. Der er skåret ned på den type af

---

<sup>2</sup> STX Bilag 15 afsnit 2.1

lektioner, som har forelæsningskarakter og brugt ressourcer på såkaldt peer-to-peer teaching, hvor studerende i forlængelse af gruppevis fordybelse i fagets indhold deler erfaringerne med resten af klassen. Forskningsprojektet dokumenterer, hvordan denne undervisningsform bidrog til, at de studerende:

*"...increased their understanding of the subject matter, enabled them to apply course concepts in new settings, and encouraged them to take initiative and be responsible for their own learning."<sup>3</sup>*

Hertil kommer, at de studerende syntes at udvikle større sociale kompetencer samt motivation for faget. Effekten er ikke overraskende betinget af, at de studerende var villige til at deltage - "willing to jump in and participate". En deltagelsesform som jeg vil sammenligne med "deltagelse som identifikation" og "deltagelse som elaboration", hvilket er uddybet i delrapporten "Klezmermusik - for alle" kap. 6 (afsnit 4.4). Denne vilje til "jump in and participate" gjorde sig gældende i langt de fleste tilfælde i forbindelse med forskningsprojektet.

Forskningsrapporten redegør for peer-to-peer teaching eller blot peer teaching ved at tage afsæt i teorien om Collaborative Learning (CL), som beskrives som en aktiv læringstilgang, der:

*"...require students to interact in group settings where learners and those who teach construct meaning through interaction."<sup>4</sup>*

Collaborative Learning er en konstruktivistisk læringsforståelse, hvor en gruppe af personer i fællesskab konstruerer deres viden. Det ligger implicit i begrebet, at deltagerne i gruppen arbejder mod et fælles mål, og at al genereret viden ikke nødvendigvis skal kunne repræsenteres via enkeltmedlemmer men blot være tilgængeligt i gruppen. Peer teaching er blot en af flere såkaldte aktive læringstilgange inden for feltet CL. Til trods for at omtalte forskningsprojekt såvel som KULT-forløbet indeholder tydelige elementer af både peer teaching samt et indhold omhandlende arkitektur, er der naturligvis grænser for lighedernes omfang. Der er først og fremmest ganske stor forskel på undervisningsformens omfang. Forskningsprojektet omhandler peer teaching som et vigtigt element fordelt ud over et helt semester, hvorimod indeværende KULT-forløb kun omhandler en dobbeltlektion. Alligevel er det slående, at eleverne i begge tilfælde er i stand til at påføre sig rollen samt tilsyneladende finder formen ganske motiverende (udddybes i afsnit 5), hvilket kan være et argument for i højere grad at benytte sig af CL.

---

<sup>3</sup> Wagner (2005) s 198

<sup>4</sup> Wagner (2005) s 199



#### 4.2 CL contra gruppearbejde

CL er en forkortelse, som bruges i flere betydninger. Endvidere opfattes CL under tiden som almindeligt gruppearbejde, hvilket imidlertid er en alt for løs tilnærmelse. I Danmark har CL i de senere år vundet enormt indpas i især grundskolen under betegnelsen Cooperative Learning. Det skyldes ikke mindst en udgivelse af samme navn af Dr. Spencer Kagan og seminarielærer og kursusholder Jette Stenlev<sup>5</sup>. Cooperative Learning er nært beslægtet med Collaborative Learning men adskiller sig ved i langt højere grad at basere sig på en række bestemte strukturer eller arbejdsmønstre, som kan bringes i anvendelse i forhold til forskellige typer af fagligt indhold. Arbejdsformen indeholder altid de samme fire SPIL-principper, som betegnes Samtidig interaktion, Positiv indbyrdes afhængighed, Individuel ansvarlighed og Lige deltagelse<sup>6</sup>. Eleverne er normalt inddelt i grupper á 4-5, som i de enkelte arbejdsstrukturer kan have forskellige funktioner i samarbejdet. Collaborative learning baserer sig langt hen af vejen også på SPIL-principperne men indeholder ikke på samme måde fastlagte strukturer, som dikterer bestemte arbejdsfordelinger. I Collaborative Learning er det i højere grad udførelsen af tingene i fællesskab, som er i centrum. Et fællesskab hvor målet f.eks. er at undervise andre i et bestemt indhold, hvilket således bliver omdrejningspunktet for gruppens arbejde. Gruppearbejde som almindeligt begreb baserer sig ikke nødvendigvis i særlig stort omfang på de fire SPIL-principper. Der forekommer langt fra lige deltagelse og individuel ansvarlighed som automatisk følge af en gruppeorienteret organisering, om end det naturligvis kunne være ønskeligt. Det er en form for gruppearbejde, som må udvikles. Når jeg i denne sammenhæng skelner mellem disse gruppeorienterede begreber, er det fordi fremlæggelsen i bæredygtig arkitektur d. 26. marts tydeligvis bar præg af et forudgående samarbejde baseret på essensen af SPIL-principperne. Den eksemplariske transskribering, som indleder denne delrapport, vidner om en grad af reflekterende dialog i forbindelse med undervisningen og vidner om en vis grundighed i det forudgående gruppearbejde. Desuden deltog alle eleverne i fremlæggelserne og udviste individuel ansvarlighed. På den måde syntes elevernes deltagelse at fremstå "lige", idet de også hjalp hinanden med at besvare de spørgsmål, som fremstod. Dermed bliver ligheden mellem peer-teaching og begrebet Collaborative Learning tydelig, hvilket også understøttes af omtalte forskningsprojekt. Elevernes øgede ansvarlighed som følge af ansvaret for en undervisningslektion ser med andre ord ud til at øge effekten af

---

<sup>5</sup> Kagan (2009)

<sup>6</sup> Kagan (2009) s 20 (understregningerne har jeg foretaget)

grupperarbejdet i en sådan grad, at det fremstår som Collaborative Learning.

#### 4.3 Aktivitetsformer i forbindelse med fremlæggelsen

I klasserummet i forbindelse med fremlæggelsen befandt sig som omtalt i afsnit 2.2 elever af forskellig faglig herkomst. Jeg har hidtil fokuseret på de elever, som fremlagde og som havde et fagligt afsæt i billedkunst. Jeg vil i dette lille afsnit præcisere forskelligheden mellem elevernes tilstedeværelse med udgangspunkt i de typiske aktivitetsformer (omtalt i kap. 2.2).

Billedkunsteleverne, som underviste, viste tydelige tegn på aktivitetsformen interpretation. De var i stand til at fortolke det faglige indhold – arkitekturen som de havde set i forbindelse med udstillingen – og give det en ny udtryksform bestående af filmklip, powerpoint og tale, hvori essensen kunne videreformidles til andre elever. Det er dog vigtigt at nævne, at de faglige udfordringer for danskeleverne, som deltog i fremlæggelsen, trods alt så ud til at være mere begrænsede. Deres deltagelse var trods flere interessante spørgsmål kendetegnet ved begrebet reception, som betegner en deltagelsesstrategi, hvor individet er modtagende, iagttagende og lyttende, men hvor der forekommer et minimum af artikulation. Dette kan sidestilles med aktivitetsformen perception, såfremt eleverne altså rent faktisk er indstillet på det. Det vidner deres spørgsmål om, som det også fremgår af transskriptionen. Men spørgsmålenes samlede omfang set i forhold til en hel classes tilstedeværelse kan langt fra vidne om alle elevernes aktivitetsform. Man må med andre ord forholde sig til det kritiske spørgsmål – får tilhørerne nok ud af det?

Det vil kræve yderligere forskning at belyse dette aspekt, men jeg vil trække nogle vigtige forhold frem, som viser sig i forlængelse af de spørgeskemaer, som eleverne efterfølgende besvarede. Danskeleverne ser ikke ud til at betragte elevernes fremlæggelse som led i et egentligt forløb. De hævder, at det er "de andre", som har et forløb og ikke dem selv. Derved fremstiller flere af danskeleverne sig selv som værende en form for "kaniner", hvor al fokus er på underviserne (billedkunsteleverne) og deres læring. Dette udgangspunkt er naturligvis ikke befordrende for danskelevernes læring, idet ansvaret for egen læring så at sige fraskrives med et sådant udgangspunkt. På den anden side viser danskelevernes engagement i forbindelse med udfordrende spørgsmål, at flere af dem rent faktisk involverer sig. Dette understøtter spørgeskemaundersøgelsen, idet 44% af de adspurgte danskelever giver udtryk for, at udfordringerne i lektionen "I høj grad" eller "I nogen grad" svarede til deres faglige interesser. Som

beskrevet i afsnit 3 var det faglige afsæt jo også af fremadrettet karakter, hvilket efterlader en situation, hvor succesen af danskelevernes udbytte må siges at afhænge af den fremtidige faglige relevans.

## 5 Billedkunstelevernes motivation i forbindelse med forløbet

Jeg vil i dette afsnit udlede de vigtigste forhold, som fremstår i forlængelse af billedkunstelevernes besvarelse af den efterfølgende elektroniske spørgeskemaundersøgelse. 11 ud af 17

billedkunstelever svarede på skemaet (65%), og det er primært forholdene omkring motivation i forbindelse med forløbet, som synes mest iøjnefaldende. 9 ud af 11 (svarende til 82%) bekræftede med "I høj grad" eller "I nogen grad", at udfordringerne i forløbet var relevante i forhold til deres faglige interesser. 73% bekræftede på samme måde, at udfordringerne i forløbet var passende set i forhold til den enkeltes forudsætninger, og 72% mente, at KULT-forløbet "I høj grad" eller "I nogen grad" samlet set havde øget motivationen for faget. Disse parametre omhandlende elevernes udfordringer i forhold til forudsætninger og faglige interesser er særdeles vigtige parametre i forhold til motivation men vedrører naturligvis hele KULT-forløbet og ikke kun peer teaching. I forbindelse med spørgeskemaet havde eleverne imidlertid efterfølgende mulighed for med egne ord at tilkendegive, hvad de fandt specielt motiverende i forløbet. Her omtaler en stor del forløbets form, hvor det f.eks. hedder sig, at de mest motiverende elementer i forløbet var:

- At fremføre et stykke arbejde for nye fremmede mennesker, var enormt spændende og givende!
- At man kunne få lov til at undervise andre jævnaldrende elever.
- Frihed og selvstændighed til selv at skabe et færdigt produkt.
- Alternativ undervisning

Samlet set tegner der sig et tydeligt billede af, at billedkunsteleverne fandt forløbets forskellige elementer interessante - og især det forhold, at de skulle undervise andre elever, var udslagsgivende.

Der forekommer i datamaterialet også enkelte udsagn i forbindelse med demotiverende faktorer. Her er det forhold som manglende information, forløbets udstrækning og danskelevernes form for deltagelse, som fremhæves. Det er imidlertid ikke gennemgående udmeldinger og kan derfor ikke siges at være oplevelser af generel karakter.

## 6 Konklusion

Gennem den gruppeorienterede forberedelsesfase forud for fremlæggelserne blev museumsbesøget aktivt bearbejdet og billedkunstelevernes motivation blev i nogen grad øget, fordi de fik ansvaret for at skulle undervise fremmede elever. Alle gruppemedlemmer så ud til at påtage sig et ansvar og ville gerne indgå i dialog med eleverne fra det andet gymnasium.

Om end indholdet af billedkunstelevernes undervisning først senere skulle tjene som referencekilde, kunne det alligevel siges at have en grad af relevans i forhold til læreplanen for dansk. Dette må naturligvis ses i forhold til fremlæggelsernes længde, som samlet set blot udgjorde en dobbeltlektion.

Elevundervisningen fremstod uden nævneværdige praktiske problemer og er et lille hverdagseksempel på, at forholdet mellem lærer, elev og indhold kan afstedkomme på forskellig vis.

Forløbet dokumenterer, hvordan KULT også kan udmønte sig til i praksis at være et samarbejde mellem skoler, og ikke udelukkende et koordineret samarbejde med eksterne institutioner og kulturpersoner.

## 8 Forfatterbesøg

### Indhold

1 Indledning .....	76
2 Konkretisering af praksisfelt .....	77
2.1 Forløbet med Lars Skinnebach - udformning og karakter .....	77
2.1.1 Forberedelsesfasen.....	77
2.1.2 Forfatterens tilstedeværelse .....	79
2.1.3 Evalueringsdelen.....	79
2.2 Indsamlede empiri.....	80
3. Analyse af undervisningsforløbet .....	80
3.1 Spændingsforholdet mellem sprogets synkroni og diakroni .....	81
3.2 Aktivitetsformerne .....	82
3.3 Deltagelsesstrategier og læringsniveauer .....	82
3.3.1 Læring 1 .....	83
3.3.2 Læring 2 .....	84
3.3.3 Læring 3 .....	85
4. Spørgeskemaundersøgelsen i relation til motivation .....	86
5 Konklusion.....	88
Bilag 1 (Skriveøvelsen)	

## 1 Indledning

Verdenen er præget af hungersnød

I en sådan grad

At jeg kun i meget ringe grad

Har oplevet det

De få gange jeg har oplevet det

Har det været mennesker

Jeg har snakket med i 10 minutter

Hvem fanden er den idiot?

Men lighed er heller ikke lykken

Det er heller ikke det

Det i sidste ende handler om

Men jeg har lært

At hvad der sker på banen

Bliver på banen

Det er kampen og kun kampen

Skal vi gøre det igen?

Folk kan tro jeg er psykopat

Når jeg hidser mig op

Men vil du gerne holde op

Jeg beundrer da folk

Men jeg kan ikke se det kreative

Det er gjort før

Endnu engang en talentløs sang

Hvad fanden er en d-mol?

Jeg kommer til at gøre det igen

Jeg har været utro

Men man skal jo ikke tro

Man skal vide

Derfor er jeg ikke en idiot

Kun på grønsværen

Det er kampen og kun kampen

Skal vi bare passe os selv?

*(Digtet er skrevet af Jacob Rathdach, 3y, Aurehøj Gymnasium)<sup>1</sup>*

Ovenstående er et eksempel på besvarelsen af en afleveringsopgave. Afleveringsopgaven var en del af et undervisningsforløb i dansk indeholdende et forfatterbesøg med Lars Skinnebach. Jeg fulgte undervisningsforløbet og vil i denne delrapport forsøge at analysere mig frem til en forståelse af den type af læring, som har fundet sted.

---

<sup>1</sup> Digtet bringes med tilladelse fra både forfatter og lærer.

## 2 Konkretisering af praksisfelt

I dette afsnit vil jeg gengive undervisningsforløbet mellem gymnasieskolen og forfatteren, hvilket ligger til grund for en efterfølgende analyse.

### 2.1 Forløbet med Lars Skinnebach - udformning og karakter

Den 15/4-2010 havde 3y besøg af Lars Skinnebach i en dobbeltlektion. Mødet må ses som sidste led i 4 forfatterforbesøg, som har fundet sted spredt hen over de to sidste skoleår. Forud for mødet med Lars Skinnebach havde eleverne således mødt Søren Ulrik Thomsen, Peter Adolphsen og Ursula Andkjær Olsen. Det forberedende arbejde på klassen har naturligvis været forskelligt i såvel form som omfang alt efter samarbejdets karakter med de forskellige forfattere. Endelig er der også andre klasser fra Aurehøj såvel som fra de andre Kult-skoler, som i større eller mindre omfang har deltaget i forfatterbesøgene. Jeg vil i denne sammenhæng fokusere på 3y's forløb i forbindelse med Lars Skinnebach og derigennem forsøge at forstå, hvordan et sådant forfatterbesøg kan supplere og måske berige elevernes danskfaglige udvikling. Min beskrivelse af forløbet falder i tre dele:

- En forberedende lektion
- Forfatterens tilstedeværelse
- En evalueringsdel

Den forberedende fase var i forbindelse med dette besøg reduceret lidt, fordi eleverne sideløbende havde travlt med andre opgaver som forberedelse til deres afsluttende danskeksamen.

#### 2.1.1 Forberedelsesfasen

Forberedelseslektionen finder sted d. 9/4. Eleverne har haft til opgave i forvejen at læse to små digte fra Skinnebachs seneste udgivelse - "Enhver betydning er også en mislyd." De små tekster hedder Roman og Digt. Denne lille lektie er koordineret med forfatteren, som via læreren på forhånd har givet udtryk for, at eleverne ikke skulle analysere teksterne men derimod forsøge at opleve teksterne.

I starten af lektionen får eleverne en ny afleveringsopgave<sup>2</sup>, som ligeledes retter sig mod forfatterbesøget i såvel indhold som form. Opgaven fordeler sig over 6 dage med præcise små

---

<sup>2</sup> Jeg vil i det efterfølgende analysearbejde benævne denne opgave som "Skriveøvelsen". Papiret som eleverne fik udleveret fremgår af bilag 1.

arbejdsbeskrivelser fordelt på hver enkelt dag. De 6 små arbejdsopgaver danner udgangspunkt for udfærdigelsen af et digt, som skal afleveres dagen efter forfatterbesøget. Arbejdsopgaverne er i høj grad præget af et fokus på "oplevelse" som et naturligt led i en skriveproces, og eleverne er således forud for besøget sporet ind på forfatterens arbejdsmåde dels i måden at læse forberedelsesteksten på og dels i skriveøvelsen. I forbindelse med udleveringen af arbejdsopgaven modtager eleverne også en lille lap papir indeholdende teksten:

#### Samfundets etager

Jeg var glad for dengang jeg så dig stå på samfundets etager med makeup på og kigge frem  
Jeg var glad for dengang jeg så dig stå med oplysning i hænderne for de få og kigge frem

Den lille lap papir får lov at vente. Den skal først bruges senere i lektionen.

Lektionen tager form gennem en kort faktaorienteret introduktion til Lars Skinnebach, men fokus vendes hurtigt mod den første tekst, hvor eleverne bliver bedt om at forholde sig til, hvad der umiddelbart falder dem i øjnene<sup>3</sup>. Der forekommer flere markeringer. Eleverne sammenligner naturligt teksten med de tidligere forfattere, og elevernes udmeldinger knyttes an i forhold til begrebet kohærens. Herefter får eleverne til opgave at bruge 5 minutter på at læse digtet "Digt" igennem igen og samtidig fokusere mere på digterens stemme - hvordan kan denne stemme karakteriseres? Der er måske flere stemmer? Eleverne opfordres på denne måde igen til at opleve i stedet for at analysere. Det afstedkommer en anden type af elevsvar, hvor de pludselig oplever teksten som f.eks. dele af en telefonsamtale, tankestrøm, indre opgør, flere stemmer, identitetsforvirring m.m. Flere elever udtrykker også begejstring over enkelte udtryk og vendinger. I sidste del af timen arbejdes med sproglig rytme og semantik via den lille lap papir<sup>4</sup>. Eleverne får til opgave selv at afgøre, hvordan liniebrydningen og oplæsningen af de to linier skal udformes. Efter kort tids arbejde udvælges enkelte elever, som skriver deres løsning på udleverede transparenter. Teksten læses op i forskellige variationer og den sproglige rytme såvel som liniebrydningens udformning diskuteres i forhold til semantikken. Teksten på den lille lap er naturligvis af Lars Skinnebach. Timen afsluttes med, at eleverne ser forfatterens opstilling af

---

<sup>3</sup> Jeg vil i det følgende analysearbejde benævne denne arbejdsopgave som "Læseøvelsen".

<sup>4</sup> Jeg vil i det efterfølgende analysearbejde benævne denne opgave som "Papirøvelsen".



ordene. Skinnebachs oplæsning har de til gode.

### 2.1.2 Forfatterens tilstedeværelse

Tilstede i forbindelse med forfatterbesøget var to gymnasieklasser, heriblandt 3y. Lars Skinnebach startede med at redegøre for sit forfatterskab, fra han debuterede i 2000 med "Det mindste paradis" til den seneste udgivelse "Enhver betydning er også en mislyd" fra 2009. Hver udgivelse fremstilles med fokus på de personlige oplevelser, som via forskellige skrivemåder førte frem til hver enkelt udgivelse. Forfatterskabet fremstilles således ikke kun som en professionel udvikling men i lige så høj grad som en personlig rejse. I forbindelse med den seneste udgivelse vælger Skinnebach at læse hele digtsamlingen op i sin vanlige stil, som indebærer et hæsblæsende tempo, hvor det kun tager ca. 10 min. at læse hele bogen. Herefter får eleverne en kort pause.

I anden del af besøget får eleverne mulighed for at stille spørgsmål til forfatteren<sup>5</sup>, hvilket gymnasieeleverne i rig lejlighed benytter sig af. Eleverne spørger aktivt ind til det lyriske udtryk, uddannelse, blufærdigheden ved at udgive, fremtidige projekter og meget mere. Skinnebach perspektiverer alle spørgsmål og får svaret på en måde, så dialogen med eleverne fremstår som en form for refleksion over egen praksis. Eleverne morer sig flere gange højlydt, og fremstillingen forekommer i det hele taget fængslende, fordi det i alle svar er tydeligt, at Skinnebach er digtforfatter forud for alt andet.

### 2.1.3 Evalueringsdelen

Evalueringsdelen varer lidt over 30 minutter og forekommer dagen efter forfatterbesøget. Eleverne bliver bedt om at forholde sig til, hvad de synes om forfatteren<sup>6</sup>. Der forekommer en masse markante udmeldinger - han er sindssyg, meget nede på jorden, sjov oplæser, centreret omkring sin kunst m.m. Eleverne er meget ivrige, og der snakkes livligt. De er synligt påvirkede af forfatterens besøg og virker udfordrede. Forfatteren sættes løbende i diskussionen i forhold til andre forfattere, og flere genrebegreber som postmodernisme, barok og neobarok bliver naturlige referencekategorier. Flere elever fremhæver vigtigheden af i forvejen at have læst nogle af hans tekster, ligesom forfatterens fortælling om sit eget liv og dermed baggrunden for teksterne fremhæves som vigtigt i forhold til at kunne arbejde med teksterne.

Efter at have diskuteret forfatterens liv og levned ud fra en faglig sammenhæng i ca. 20 minutter

---

<sup>5</sup> Jeg vil i det efterfølgende analysearbejde benævne deres spørgetid som "Spørgsmålsøvelsen".

får tre elever til opgave at læse deres digt (afleveringsopgaven fra forberedelseslektionen) op for de andre i klassen. Alle afleveringer foregår via conferencesystemet Lectio, og i denne sammenhæng er der oprettet en mappe, hvor eleverne så uploader deres produkt. Eleverne har på den måde mulighed for efterfølgende at læse og forholde sig til hinandens digte.

Afslutningsvis bliver eleverne bedt om at forholde sig til alle de fire forfattere, som de har haft besøg af og tilkendegive hvilken forfatters litteratur, de synes bedst om. Meningerne er meget spredte. Nogle elever er til den disciplinerede litteratur, og andre foretrækker det mere grænsesøgende. Fælles for eleverne er, at de tydeligvis har mødt og spejlet sig selv i begge dele. Eleverne får nu 10 minutters pause, hvorefter de går i gang med "Løgneren" af Martin A. Hansen.

## 2.2 Indsamlede empiri

Min samlede observation af forfatterbesøget har karakter af flere forskellige former for empiri.

Først og fremmest deltog jeg i undervisningen på Aurehøj Gymnasium før, under og efter forfatterbesøget. I forbindelse med besøgene havde jeg mulighed for at få forklaret og uddybet alle væsentlige forhold omkring forløbets form og tilrettelæggelse af klassens dansklærer.

I forlængelse af besøget er der via Lectio foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne. Undersøgelsen har til formål at afdække forskellige forhold omkring elevernes læring – herunder deres oplevelse af aktivitetsformer og særligt motiverende forhold. Besvarelserne indgår i en større kvantitativ undersøgelse i forhold til kultforløb generelt, men indgår også særskilt her.

## 3. Analyse af undervisningsforløbet

I dette afsnit vil jeg starte med at præcisere forskellige tilgange til sproget, som udmønter sig som en konsekvens af mødet med forfatteren. Herefter vil jeg perspektivere mine observationer ved at sætte dem i forhold til aktivitetsformerne (se evt. kap. 2.2) og deltagelsesstrategierne (se evt. kap. 6). Danskfaget og i hvert fald mødet med forfatteren skiller sig dog ud fra de andre kunstneriske fag og forløb ved bl.a. ikke at ansøre eleverne til samme grad af kropslig udfoldelse. Herved fremstår især deltagelsesstrategierne som mindre relevante analysekategorier. I et forsøg på i højere grad at kunne indfange vigtige forhold omkring læringen vil jeg derfor kort redegøre for og

---

<sup>6</sup> Jeg vil i det efterfølgende analysearbejde benævne denne opgave som "Fortælleøvelsen".

samtidig anvende videns- og læringsniveauer af antropolog og systemteoretiker Gregory Batesons (1904-1980).

### 3.1 Spændingsforholdet mellem sprogets synkroni og diakroni

I forbindelse med evalueringsdelen (afsnit 2.1.3) er det tydeligt, at eleverne ser en høj grad af sammenhæng mellem forberedelsesfasen og forfatterens tilstedeværelse, men hvordan komplimenterer forberedelsesfasen og forfatterens tilstedeværelse hinanden? Er det to sider af samme sag, og er begge dele nødvendige? Jeg vil påpege en klar sammenhæng mellem forberedelsesfasen og forfatterens tilstedeværelse ved at pege på en henholdsvis synkron og diakron tilgang til sprog.

Begge seancer har en sproglig beskrivemåde som direkte afsæt. I forberedelsesfasen arbejder eleverne med tekstens indhold ved at fokusere på strukturen. De når f.eks. frem til, at der ikke forefindes en indholdsmæssig sammenhæng mellem linjerne (kohærens), og de arbejder med at ændre grammatikken og liniedelingen i en række af ord (den lille lap papir), hvilket fører til forskellige udtryk, som altså er grundet i sproglige strukturændringer. Eleverne bliver også bedt om at opleve stemmen i digtet, hvilket ganske vist er en mindre strukturanalyserende tilgang men fælles for alle beskrivemåder i forhold til sproget er, at de foregår som en synkron proces. De fokuserer på, hvordan sproget optræder i øjeblikket.

I seancen med forfatteren forholder det sig imidlertid helt anderledes. Forfatteren anlægger et historisk perspektiv i forhold til sine udgivelser. Han fortæller kronologisk om sit forfatterskab og redegør for sin egen personlige udvikling og dennes direkte indflydelse på sine værker. Han anlægger en beskrivemåde i forhold til sproget i sine værker, som kan betegnes som diakron. Herved relativiseres elevernes opfattelse af teksterne. Der opstår et spændingsfelt mellem en henholdsvis synkron og diakron tilgang til sproget i forfatterens digte, fordi eleverne i det direkte møde med forfatteren nødvendigvis må bearbejde deres forforståelse af såvel tekst som forfatter. Det synes at forekomme ganske udfordrende, hvilket måske kan være en grund til, at eleverne i så høj grad involverer sig i processen - hele anden del af besøget har udelukkende afsæt i elevernes spontane spørgsmål. Eleverne synes gennem mødet som funktion af forberedelsesfasen at blive konfronteret med sig selv på en ny måde.

### 3.2 Aktivitetsformerne

I forløbet arbejder eleverne med danskfagets grundlæggende kompetencer - lytte, tale, læse og skrive. Eleverne lytter i særdeleshed til forfatteren, som kan karakteriseres med aktivitetsformen perception. Eleverne læser flere tekster som udgangspunkt for en indbyrdes samtale, hvilket berører dels en reproducerende tilgang i forbindelse med læsning og dels en reflekterende tilgang, idet eleverne gennem deres indbyrdes samtale sætter forfatteren i forhold til andre forfattere og genrer. Eleverne arbejder desuden verbalt med fortolkning eller interpretation bl.a. via papirøvelsen, hvor teksten gennem samtale og skiftende udformninger fortolkes på forskellig vis. Det producerende aspekt kommer i spil i forbindelse med skriveøvelsen, hvor eleverne får til opgave at producere et digt ud fra en fastlagt skabelon, som indeholder nødvendige refleksioner i forhold til den enkelte elevs egen forestillingsverden. Skriveøvelsen er udarbejdet af Lars Skinnebach og må forventes at have som formål at bringe eleverne på sporet af det skriveunivers, som han selv er en del af. Det står hermed klart, at alle aktivitetsformer som udgangspunkt er i spil i forhold til de grundlæggende kompetencer, som danskfaget bygger på.

### 3.3 Deltagelsesstrategier og læringsniveauer

Som jeg bemærkede i indledningen til dette afsnit (afsnit 3), er deltagelsesstrategierne vanskelige at udnytte som brugbare analyseredskaber i denne sammenhæng, fordi danskfaget i sin kunstneriske udtryksform ikke er så kropsligt forankret. Dermed vil en stor del af den direkte identificerbare deltagelsesstrategi være præget af reception - det gør sig især gældende i forbindelse med det egentlige forfattermøde. Eleverne forekommer det meste af tiden modtagende og lyttende. Dette er der som udgangspunkt ikke noget galt i - reception kan være en direkte tilgang til mange refleksioner. Spørgsmålet er imidlertid, om der ikke i forbindelse med forfatterbesøg kan være en helt særlig læring på spil, som måske kan siges at overskride nogle tærskler for, hvad der almindeligvis er muligt. Dette er delvist antydnet i afsnit 3.1, men jeg vil forsøge at komme det lidt nærmere ved at se forløbet i lyset af Batesons videns- og læringsniveauer, som kan siges at vedrøre læreprocessens grad af kompleksitet<sup>7</sup>. Bateson klassificerede oprindeligt læringens karakter ud fra 5 kategorier. Jeg vil i denne sammenhæng tillade mig at anvende Batesons logik i en form, hvor 5 læringskategorier er

---

<sup>7</sup> Dolin (2006) s 152

reduceret til tre helt centrale typer af læring<sup>8</sup>. I min fremstilling heraf læner jeg mig op af Jørgen Gleerup og Finn Holst, som ligeledes har anvendt Batesons logik i konkrete analysesammenhænge.

### 3.3.1 Læring 1

Læring på første niveau kan betegnes som eksplicit viden. Der udvikles en form for viden, som kan siges at have karakter af information eller såkaldt gyldig viden<sup>9</sup>. Denne type af viden er ikke knyttet til bestemte typer af professionelle sammenhænge, men kan så at sige cirkulere frit i rum og tid som en form for paratviden. Problemet med denne type af paratviden er imidlertid, at den har en tendens til ikke automatisk at cirkulere ud i de sammenhænge, hvor den vil kunne operationaliseres, hvorfor denne type af viden undertiden opfattes som traditionel målbar skolelæring eller ligefrem situationsbunden viden. Denne type af viden er dog grundlæggende og nødvendig. Vi har brug for information, og Bateson definerer ligefrem information som "en forskel, der gør en forskel"<sup>10</sup>. Denne type af læring er altså ikke ligegyldig – den gør bestemt en forskel, men fremstillingen er vigtig, fordi der også findes andre typer af læring.

I relation til forløbet med Lars Skinnebach ses eksempler på denne type af læring i forbindelse med især papirøvelsen og dele af læseøvelsen i forberedelsesfasen. I papirøvelsen udvikles læring, som lidt groft kan koges ned til information eller gyldig viden gående på, at oplæsning og liniebrydning i digte er af betydning for det semantiske indhold. Disse elementer har betydning for et digt som kommunikativt udtryk.

Ligeledes indeholder dele af læseøvelsen (især starten) elementer, som centrerer sig omkring det faglige begreb kohærens – et konkret fagligt målbart begreb (eleven kan/kan ikke anvende begrebet i forbindelse med en eksamen) som udvikler paratviden.

---

<sup>8</sup> Der er tale om en sammenskrivning af Batesons oprindelige kategori 0 og 1 samt en ekskludering af Batesons kategori 4, fordi Batesons kategori 4 kun kan forstås som summen af enkeltindividets udvikling - f.eks. en kulturel udvikling.

Dolin (2006) s 153

<sup>9</sup> Gleerup (2005) s 228

<sup>10</sup> Gleerup (2005) s 232

### 3.3.2 Læring 2

Læring på 2. niveau kan betegnes som implicit viden. Der er tale om en oprigtig eller erfaringsbaseret viden<sup>11</sup>, som primært udvikles gennem aktiv deltagelse i praksis – vel at mærke en praksis udført i overensstemmelse med professionelt udviklede kundskaber, normer og værdier<sup>12</sup>. Deltagelsen bygger ofte på en form for tavs viden, som gennem praksis anvendes som led i udviklingen af nye erfaringer. Hermed bliver evnen til at tage bestik af den konkrete sammenhæng udviklet og denne form for viden betegnes undertiden som kompetencerelateret, fordi kompetencer indbefatter såvel eksplicit læring (information, paratviden) såvel som implicit læring (viden om, hvordan læring 1 anvendes i konkrete sammenhænge). Læring 2 kan også beskrives som en form for metalæring, hvori person og kontekst gensidigt udvikles<sup>13</sup>.

I relation til forløbet med Lars Skinnebach ses eksempler på denne type af læring i forbindelse med især skriveøvelsen og dele af læseøvelsen i forberedelsesfasen. Skriveøvelsen er taget ud af en professionssammenhæng. Det er forfatteren Lars Skinnebach, som har udfærdiget opgaven, og den har nærmest karakter af en invitation til deltagelse i et skriveunivers, som er forfatterens eget. Eleverne får via denne deltagelse mulighed for at agere i et felt, som ligner forfatterens, og som også har som formål at skabe et digt. Et eksempel på en elevbesvarelse af denne skriveøvelse er gengivet i indledningen af denne delrapport (afsnit 1). Digtet kan naturligvis sammenlignes med Skinnebachs seneste udgivelse "Enhver betydning er også en mislyd" – en sådan sammenligning vil jeg dog lade læseren selv foretage.

I forbindelse med læseøvelsen har Skinnebach via læreren bedt eleverne om at opleve i stedet for at analysere. Denne tilgang bringer også øvelsen ind på niveau 2 – især den sidste del, hvor elevernes udmeldinger vidner om forskellige former for oplevelser. Oplevelse bringer eleven ind i et andet univers. Digtet bliver refleksionsobjekt og eleven møder digtet på en ny måde – hvor elevens erfaringer fra andre situationer bringes i spil. Denne tilgang kan i modsætning til begrebet gyldighed (Læring 1) nærmere beskrives som oprigtighed (Læring 2).

---

<sup>11</sup> Dolin (2006) s 153

<sup>12</sup> Glerup (2005) s 229

<sup>13</sup> Glerup (2005) s 238

### 3.3.3 Læring 3

Læring på 3. niveau kan betegnes som emergerende viden og knytter sig til overskridelsen af eksisterende læringsmiljøer forstået på den måde, at læring 3 er et læringsresultat af samspillet mellem forskellige læringsmiljøer. Den vidner om en form for læring, som læringsmiljøerne ikke hver for sig kunne have genereret. I videnskabsteoretisk forstand er der fra læring 2 til læring 3 tale om et skifte fra konstruktivisme til socialkonstruktivisme. Viden opfattes som noget, der udvikles eller emergerer i et gensidigt samspil mellem institutioner eller for den sags skyld fag, fordi de forskellige hovedområders syn på et felt så at sige kombineres. Læringen bliver:

*"...dermed forbundet med følsomheden eller intuitionen for, hvad der gennem samspillet mellem parter er under tilblivelse.<sup>14</sup>"*

I relation til forløbet med Lars Skinnebach ses tendenser af denne type af læring i fortælleøvelsen og spørgsmålsøvelsen. I fortælleøvelsen eller evalueringdelen trækker eleverne på den viden, som emergerer på tværs af de forskellige forfatterbesøg og deres danskfaglige viden omkring litteratur. De er i stand til at sætte deres erfaringer fra de forskellige besøg i forhold til hinanden og kan på den måde foretage en refleksion, som havde været umulig uafhængig af de 4 forfatterbesøg. Det havde, som flere elever fremhæver, også været vanskeligt, hvis ikke de havde "læst noget i forvejen" (læring 1) – der er altså netop tale om et samspil mellem de forskellige vidensniveauer og institutionelle niveauer, der i glimt kan udfolde sig som Læring 3.

I spørgsmålsøvelsen synes i Skinnebachs perspektiverende og selvreflekterende tilgang til besvarelserne ligeledes at fremkomme en form for emergerende viden, der opstår qua mødet mellem elever og forfatter. Skinnebach bliver via elevernes spørgsmål konfronteret med sig selv på en ny måde, og hans svar tilvejebringer en viden, som netop opstår i mødet. Det er naturligvis en påstand, idet Skinnebach kan have fået netop disse spørgsmål før og måske allerede har overvejet dem – dette vil jeg lade stå åbent.

Gennem dette fokus på Læring 3 i forbindelse med forfatterbesøget er det oplagt også at anskue generelle tendenser i de forskellige kultforløb i dette lys. Det er spørgsmålet, om ikke denne emergerende viden, som opstår i samspillet mellem de forskellige institutioner, er en del af selve kerneforståelsen af, hvad den læringsmæssige gevinst ved de forskellige kultforløb egentlig er. Der

---

<sup>14</sup> Gleerup (2005) s 229

er jo i alle kultforløb forskellige former for institutionelt samspil, hvor denne læring 3 på forskellig vis har mulighed for at emergere. En mulighed, som kun kan opstå som led i et samspil og som dermed kan siges at legitimere hele kultsamarbejdet.

Jeg har nu forsøgt at analysere de enkelte elementer i forfatterbesøget ud fra Batesons læringsniveauer. I figur 1 er aktiviteterne kronologisk sat op med skriveøvelsen som gennemgående øvelse. I figuren er det tydeligt, hvordan alle læringsformer er repræsenteret i forløbet. Det skal understreges, at jeg godt kunne have valgt et andet eksemplarisk forfatterbesøg, hvor forløbet havde været længere, og hvor der således kunne have været flere eksempler på især læring 1 og 2. Det havde imidlertid ikke bibragt mig en bedre forståelse af samspillet mellem de forskellige læringsformer men blot gjort analysearbejdet mere uigennemsigtigt.

Læseøvelse (Læring 1 + 2)	Skriveøvelse (Læring 2)
Papirøvelse (Læring 1)	
Spørgsmålsøvelse (Læring 3)	
Fortælleøvelse (Læring 3)	

*Figur 1: Undervisningselementer i forfatterbesøget fordelt på læringsniveauer.*

#### **4. Spørgeskemaundersøgelsen i relation til motivation**

I lighed med flere tidligere delrapporteringer, har jeg kigget på elevernes spørgeskemabesvarelser i relation til det konkrete forløb. Det er især elevernes besvarelser af spørgsmål vedr. motivation, som synes mest iøjnefaldende i den konkrete sammenhæng. Dette hænger bl.a. sammen med, at der netop i dette spørgsmålsbatteri er mulighed for at tilkendegive særligt motiverende eller demotiverende faktorer med egne ord. Jeg vil derfor koncentrere mig om denne del af



besvarelserne. Alle besvarelserne indgår i en større kvantitativ undersøgelse<sup>15</sup>, hvor forskellige generelle forhold omkring KULT søges identificeret.

Spørgeskemaet er i denne sammenhæng udsendt til 28 elever, som udgør 3y. 21 elever har svaret, hvilket udgør en svarprocent på 75%.

Eleverne synes forud for forløbet at være motiverede. Til trods for, at eleverne allerede havde mødt tre professionelle forfattere markerer 66%, at de "I høj grad" eller "I nogen grad" på forhånd var motiveret for KULT-forløbet. På et senere spørgsmål om, hvorvidt KULT-forløbet samlet set har påvirket motivationen for faget i positiv retning, synes denne motivation indfriet og videreført, idet 65% svarer "I høj grad" eller "I nogen grad" (alternative svarkategorier er "I mindre grad", "Slet ikke" og "Spørgsmål ikke forstået"). Med til tallene hører også det faktum, at henholdsvis 14% og 20% svarer "Slet ikke" til de to spørgsmål. Dette vidner trods den generelle positive tendens både før og efter forløbet om en lille restgruppe på i dette tilfælde 3-4 elever, som ikke er motiverede for den type af undervisningsindhold overhovedet.

En tydelig tendens i datamaterialet, som knytter sig til motivationen, og som normalt ses som afgørende for at kunne fastholde en motivation, er de faglige udfordringer i forhold til de faglige forudsætninger og de faglige interesser. På spørgsmålet: "I hvor høj grad var udfordringerne i KULT-forløbet passende i forhold til dine forudsætninger?" svarer 81% af eleverne "I høj grad" (33%) eller "I nogen grad" (48%). Det vidner tydeligvis om, at forfatterens tilstedeværelse og forslag til øvelser matcher elevernes faglige niveau. På spørgsmålet: "I hvor høj grad svarede udfordringerne i KULT-forløbet til dine faglige interesser?" svarer 70% "I høj grad" (30%) eller "I nogen grad" (40%). Forfatteren synes altså naturligvis i samarbejde med gymnasielæreren i store træk at ramme såvel elevernes niveau såvel som faglige interesse.

I forlængelse heraf er det naturligvis oplagt at afdække, hvad det så er, eleverne finder så motiverende, når de nu skal svare individuelt? Eleverne har i slutningen af spørgeskemaet mulighed for med egne ord at tilkendegive hvilke elementer i KULT-forløbet, som findes mest motiverende. Her er det helt gennemgående statement, at det er forfatterens besøg og i særdeleshed hans oplæsning, som findes særlig motiverende. Flere elever peger også på

---

<sup>15</sup> Spørgeskemaundersøgelsen behandles særskilt i kap. 9, hvor spørgsmålene også kan findes som bilag.

forfatterens fortælling og efterfølgende dialog som afgørende for motivationen. Enkelte elever peger på udfærdigelsen af et digt som det mest motiverende.

Der kan ikke siges tilsvarende at være gennemgående træk af demotiverende karakter. Der forekommer enkeltstående statements, som omhandler f.eks. koordineringen af forløbet, udfærdigelsen af spørgeskemaet, betydningen af KULT, manglende fremvisning af de enkelte produkter m.m.

Det er tydeligt, at det netop er selve mødet med forfatteren, som fremstår som det centrale for eleverne. Det er ikke overraskende. Det er imidlertid vigtigt at udlede, at mødet med forfatteren og dermed muligheden for udviklingen af det, som jeg tidligere har identificeret som læring 3, må foregå i et samspil med læring 1 og 2 og dermed elevernes mere almindelige skolelæring og undervisning. Læring 3 er så at sige afhængig af læring 1 og 2. Dette underbygges i følgende statement, som en af eleverne giver på spørgsmålet vedr. KULT-forløbets mest motiverende elementer:

"Gør undervisningen mere livlig og farverig. Det er langt mere interessant at høre hvorfor digterne/forfatterne skriver og gør som de nu end gør. Giver en større forståelse til fortolkningen."

## 5 Konklusion

Forløbet dokumenterer, hvordan det er muligt i praksis at koordinere dele af den daglige undervisning med et besøg af en professionel forfatter, således at eleverne profiterer af det rent læringsmæssigt. Eleverne synes som resultat af en koordineret undervisning at have mulighed for at tilegne sig forskellige typer af viden gennem forskellige former for læreprocesser.

Eleverne var i såvel forberedelsesfasen forud for besøget såvel som i evalueringsfasen efterfølgende i stand til at trække på de erfaringer, som de bar med sig fra andre KULT-relaterede forfatterbesøg. Det ser med andre ord ud til, at der med de forskellige KULT-forløb kan emergere en form for viden, som må anses for at være under tilblivelse på tværs af forløbene, og hvis vækstvilkår netop udmønter sig som et produkt af et koordineret samarbejde mellem daglig undervisning og forskellige forfattere.

## Bilag 1: "Skriveøvelsen"

**Instruktion til skriveøvelse****Af Lars Skinnebach og i anledning af forfatterbesøg**Forberedelser

Forberedelserne løber over 6 dage. De tekster som kommer ud af forberedelserne må du ikke vise til nogen, de er helt og aldeles private. Det er vigtigt, at du overholder de angivne tider, altså hverken bruger kortere eller længere tid. Anskaf et tomt skrivehæfte.

1. dag: Sæt dig alene i et rum med dit skrivehæfte, en kuglepen og et ur. Brug en halv time på at formulere en drøm om verden.
2. dag: Sæt dig alene i et rum med dit skrivehæfte, en kuglepen og et ur. Brug 5 minutter på at tænke over hvad du vil skrive. Brug en halv time på at nedskrive den situation eller episode i dit liv, som har præget dig mest. Hvis du har skrevet den før, så genskriv den.
3. dag: Lav en liste med 5 ord, der interesserer dig. Både ordet og dets betydning skal interessere dig.
4. dag: Sæt dig alene i et rum med dit skrivehæfte, en kuglepen og et ur. Brug 5 minutter på at koncentrere dig. Brug 20 minutter til at skrive uafbrudt om hvad som helst. Hver gang du er ved at gå i stå, hvis du er ved at gå i stå, så skriv om et af de 5 ord du har noteret på listen – for at komme videre.
5. dag: Skriv de 5 ærligste sætninger du kan komme i tanke om.
6. dag: Sæt dig med dit skrivehæfte i et rum med andre personer – til en fest eller et selskab eller et offentligt sted eller lignende og skriv 10 linjer, som bliver sagt af andre.

Skriv et digt

Læs de tekster du har skrevet igennem og vælg den/de 1-3 mest interessante sætninger eller tanker fra hver af de fem tekster (ikke ordlisten). Brug dem til at skrive et digt. Bryd hver sætning op i 1-3 linjer (ved hjælp af linjebrud). Sæt dem sammen. Skriv om og om igen. Tænk ikke på hvad digtet handler om, tænk kun på, at hver linje i digtet skal være så gennemarbejdet og originalt som muligt.

Aldrig set før. Et nærvær der kan ødelægge os alle.

Afleveringsfrist: fredag den 16. april

Elevtimer: 3

## 9 Spørgeskemaundersøgelsen

### Indhold

1 Spørgeskemaundersøgelsens grundlag .....	91
2 Afvikling af spørgeskemaer .....	92
3 Spørgeskemaanalyse.....	93
3.1 Indholdsdimensionen .....	93
3.2 Samspilsdimensionen .....	96
3.3 Drivkraftdimensionen.....	99
4 Arsdimensionen relateret til den faglige interesse.....	102
5 Konklusion.....	103
Bilag 1 (Spørgsmålene fra spørgeskemaet).....	105

## 1 Spørgeskemaundersøgelsens grundlag

Spørgeskemaundersøgelsen<sup>1</sup> er operationaliseret ud fra den grundlæggende læringsteori, som er beskrevet i kap. 2. Det har resulteret i 3 spørgsmålsbatterier, som hver især knytter sig til henholdsvis indholdsdimensionen, samspilsdimensionen og drivkraftdimensionen. Forud for disse 3 spørgsmålsbatterier indledes med nogle enkle faktaspørgsmål med det formål at overvåge spredningen i datamaterialet. Spørgeskemaets udformning kan i grove træk rubriceres således:

- 1-1.4: Faktaspørgsmål (Køn, Årgang, Skole, Fag)
- 1.5-1.9 Spørgsmål om aktivitetsformen, som berører læringens indholdsdimension
- 1.10-1.22 Spørgsmål om samarbejde og samspil, som berører læringens samspilsdimension
- 1.23-1.28 Spørgsmål om motivation, som berører læringens drivkraftdimension.

De fleste svarkategorier i spørgsmålsbatterierne er udformet som en ordinalskala med svarmulighederne "I høj grad", "I nogen grad", "I mindre grad" og "Slet ikke". Hertil er tilføjet "Spørgsmål ikke forstået". Afslutningsvis har eleverne haft mulighed for med egne ord at tilkendegive særlige faktorer, som synes henholdsvis motiverende eller demotiverende i forhold til det givne undervisningsforløb. Disse særlige tilkendegivelser har i høj grad været brugt i forbindelse med forskellige delrapporter, hvor de har kunnet bidrage til viden omkring et enkelt forløb. Selve spørgeskemaundersøgelsen har imidlertid haft som mål at supplere den kvalitative tilgang med eventuel mere generaliserende viden i forhold til KULT-forløb generelt. Hvad er det, der generelt har kendetegnet KULT-undervisning i relation til læring, og kan det tænkes, at der dukker særlige forhold frem, når eleverne selv får lov at svare? Formålet med spørgeskemaundersøgelsen har med andre ord ikke været at fokusere på kausale relationer i forhold til de indledende faktaspørgsmål, som nok må siges at være en mere traditionel tilgang til spørgeskemaundersøgelser – men derimod at søge efter tendenser i datamaterialet ud fra en udforskende dataanalyse. Det skal præciseres, at spørgeskemaundersøgelsen henvender sig til eleverne og deres oplevelse af kultforløbene.

---

<sup>1</sup> Spørgeskemaet fremgår af bilag 1. Der henvises i øvrigt til delrapporten "Spørgeskemaundersøgelse – en kvantitativ tilgang", hvor der foretages en langt dybere redegørelse for spørgeskemaets opbygning. Delrapporten er tilgængelig på [www.kultforskning.dk](http://www.kultforskning.dk)

## 2 Afvikling af spørgeskemaer

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført løbende i skoleåret 2009/2010 primært via det elektroniske conferencesystem Lectio. Undersøgelsen er i alt distribueret ud til 617<sup>2</sup> elever med en efterfølgende svarprocent på i gennemsnit 63%<sup>3</sup>. Undersøgelsen dækker alle afviklede KULT-forløb, hvor der har været elever involveret i forbindelse med undervisning<sup>4</sup>. En enkelt af KULT-skolerne var ikke bruger af Lectio, hvilket dog blev løst med en lignende elektronisk version via elevernes Skolekom-adresser. Endelig fik enkelte klasser udleveret spørgeskemaet i en papirversion, hvor der flere gange blev foretaget observation for at få et indtryk af eventuelle vanskeligheder.

Forud for undersøgelsen blev der i maj 09 afviklet en pilotundersøgelse, hvor datamaterialet omhandlende forløbet med CampX også indgår i den samlede mængde. Undersøgelsen baserer sig således på i alt 9 forskellige KULT-forløb<sup>5</sup>.

I undersøgelsen er det ved at lade undersøgelsen løbe over hele skoleåret lykkedes at få alle kultfag<sup>6</sup> såvel som alle skoler og årgange nogenlunde ligeligt repræsenteret, hvilket fremgår af figur 1. Dette må tilskrives den faktiske spredning af forsøgsarbejdet.

---

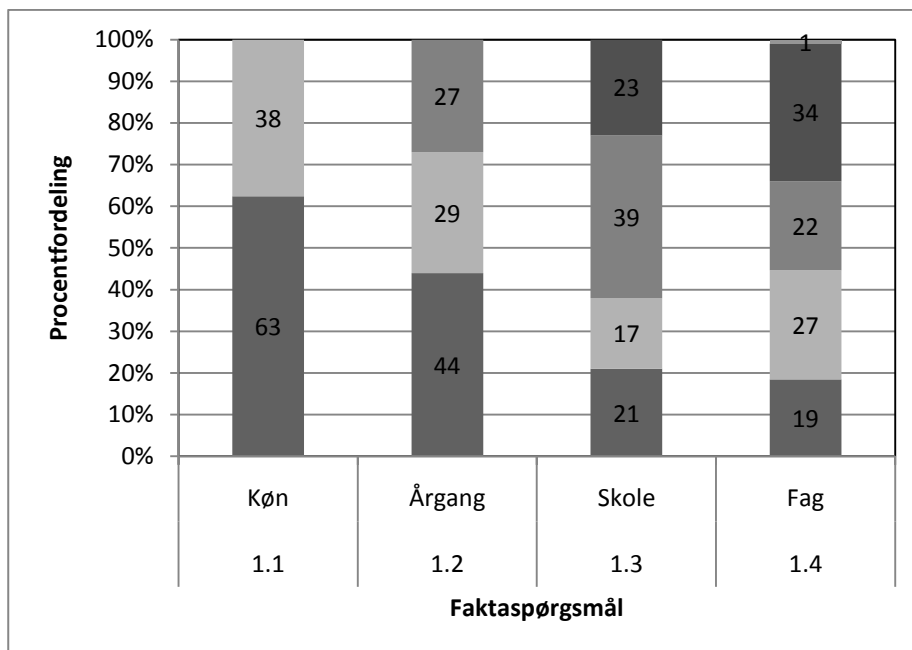
<sup>2</sup> Incl. forløbet med CampX fra pilotundersøgelsen.

<sup>3</sup> I et forsøg på at kunne generalisere tendenser på tværs af forløbene udregnes hele tiden gennemsnit på baggrund af svarprocent, hvorved forskellene i antal besvarelser i forhold til hver enkelt forløb på denne måde udlignes. Dette princip er gennemført i hele analysen. I modsat fald ville vægtningen af udsagn i forhold til generelle tendenser af KULT-forløb falde helt skævt, idet forskellen mellem det faktiske antal af besvarelser i forhold til to forskellige KULT-forløb kan variere med over 60 besvarelser. Dette er helt forudsigeligt, da der naturligvis ikke deltog lige mange elever i alle KULT-forløb.

<sup>4</sup> Et enkelt forløb blev afbrudt pga. en skuespillers sygdom og der har desuden været forløb, der blev afviklet i elevernes fritid. Forløb, der knytter sig til disse to forhold er ikke medtaget i undersøgelsen.

<sup>5</sup> Se evt. bilag 1 til den samlede rapport, som findes i forlængelse af hele rapportens referenceliste. Her er alle forløb i skoleåret 09/10 kort beskrevet.

<sup>6</sup> Med undtagelse af mediefag – se evt. bilag 1 til den samlede rapport, som findes i forlængelse af hele rapportens referenceliste.



Figur 1: KULT-forløbenes procentvise fordeling på Køn, Årgang, Skole og Fag.

(Kvinde(63)/Mand; 1g(44)/2g/3g; AU(21),IJG/NG/SAG; Billedkunst(19)/Dansk/Drama/Musik/Ved ikke)

### 3 Spørgeskemaanalyse

Jeg vil i det følgende redegøre for vigtige tendenser, som kan udledes på baggrund af det omfattende datamateriale, og som kan siges i større eller mindre grad at bistå konkrete feltobservationer. Datamaterialet anses således ikke som velegnet til at dokumentere forhold helt afkoblet fra den sideløbende observation – dertil er det for komplekst, men der er flere vigtige forhold, som bekræfter observerede tendenser. I et forsøg på at gøre materialet overskueligt, vil jeg i redegørelsen tage udgangspunkt i datamaterialets opdeling i spørgsmålsbatterier.

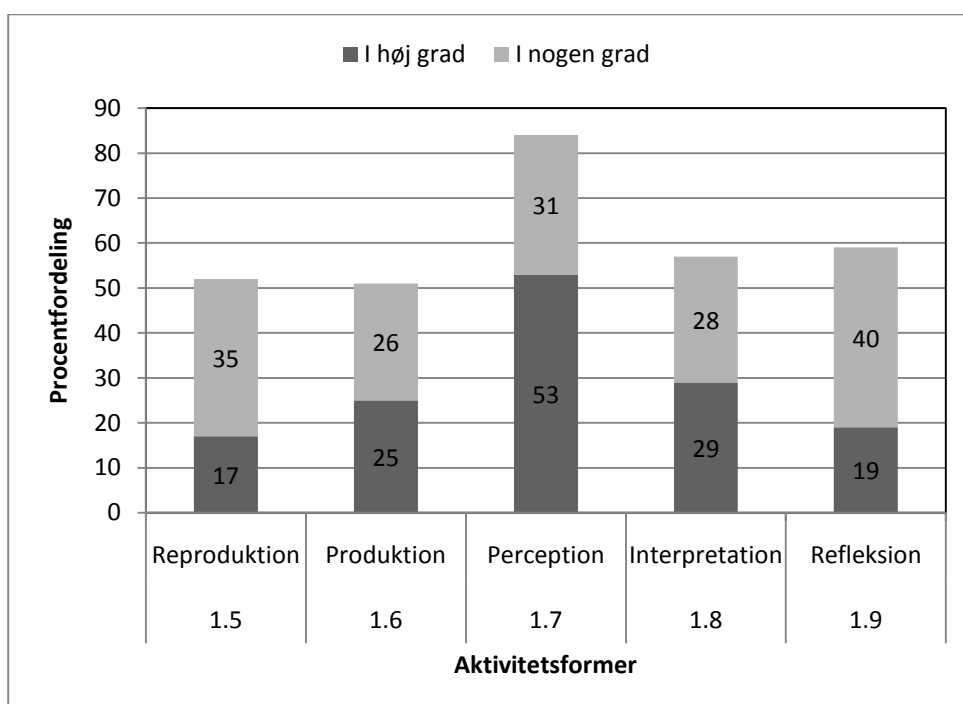
#### 3.1 Indholdsdimensionen

Indholdsdimensionen er operationaliseret via aktivitetsformerne<sup>7</sup>. Spørgsmålene er udfærdiget således, at eksistensen af de enkelte aktivitetsformer i et vist omfang kan identificeres. Denne tilgang kan ikke siges at udforske hele læringens indholdsdimension, hvilket også ville være særdeles vanskeligt i en sammenhæng, hvor de forskellige kunstneriske fag jo har forskelligt indhold. En sådan tilgang kan imidlertid via et fokus på elevernes aktivitetsform placere forløbets reelle indhold på et kontinuum spændt ud mellem henholdsvis fagets scientia- og fagets ars-

<sup>7</sup> Aktivitetsformerne er beskrevet i kap. 2.2.

dimension. Scientia-dimensionen repræsenterer kunstfagets vidensside og har med den akademiske tilgang til faget at gøre. Faget udfoldes primært via en verbal tilgang og retter sig dermed især mod aktivitetsformerne interpretation og reflektion. Ars-dimensionen retter sig modsat mod fagets praktiske, håndværksmæssige og "kunstneriske" aspekter<sup>8</sup>, og hvor scientiadimensionen også kan siges at have afsæt i videnskaben, så har arsdimensionen derimod afsæt i det praktiske kunstområde. Aktivitetsformerne reproduktion og produktion er ofte stærke bærere af fagets ars-dimension.

I figur 2 er det tydeligt, at kultarbejdet ser ud til at appellere til alle aktivitetsformer med en hovedvægt i forhold til "Perception". I figuren indgår en optælling af svarkategorierne "I høj grad" og "I nogen grad" i forhold til de spørgsmål, som har omhandlet tilstedeværelsen af de enkelte aktivitetsformer.

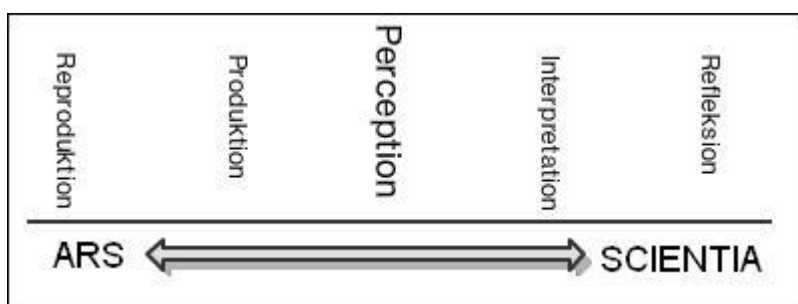


Figur 2: Repræsentation af aktivitetsformerne. 1.5 angiver det tilhørende spørgsmål i spørgeskemaet (Bilag 1).

<sup>8</sup> FVN (1998) s 106



Aktivitetsformerne kan som antydtes placeres på et kontinuum spændt ud mellem fagets ars- og scientia-dimension (figur 3). Idet alle aktivitetsformer i så vidt omfang synes repræsenteret må KULT-arbejdet fra en overordnet betragtning vurderes som et forsøgsarbejde, der appellerer til de kunstneriske fags såvel udøvende del såvel som den mere akademiske tilgang. Dette stemmer i øvrigt helt overens med intentionerne i de enkelte fags læreplaner, om end de enkelte fag



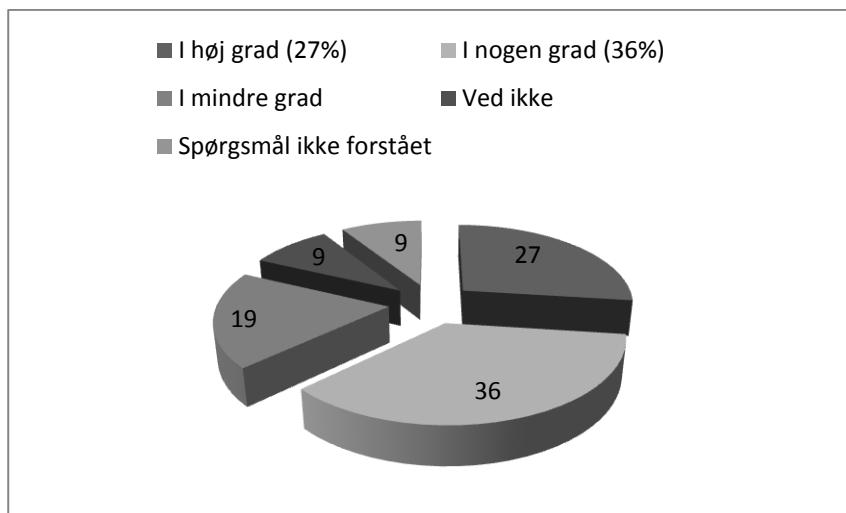
Figur 3: Aktivitetsformerne i relation til Ars- og Scientiadimensionen.

italesætter ars- og scientiadimensionen på forskellig vis.

I et kritisk lys kunne figur 2 også tolkes således, at forløbene primært har handlet om at modtage indtryk eller ligefrem "lytte efter", da netop denne aktivitetsform skiller sig ud. Ud fra

samme kritiske vinkel kunne de andre kategorier opfattes som tilfældige besvarelser ud fra en grov betragtning gående på, at besvarelserne "I høj grad" og "I nogen grad" tilsammen udgør netop ca. 50% af de 4 øvrige aktivitetsformer. En sådan vinkel kunne endvidere anlægges ud fra, at spørgsmålene måske kunne være vanskelige at forholde sig til. I et forsøg på at imødegå denne eventuelle tilgang må peges på indsigten fra alle feltobservationerne men også især på spørgsmål 1.22<sup>9</sup>, som lyder: "I hvor høj grad appellerede KULT-forløbet til en aktiv deltagende rolle? ("deltager" skal ses i modsætning til en mere passiv modtagende rolle)".

<sup>9</sup> Spørgsmål 1.22 har figureret i spørgeskemaet under samspilsdimensionen, hvor den kunne tolkes i relation til de typer af samspil med eksterne personer og institutioner, som har fundet sted. I forbindelse med analysearbejdet fik den imidlertid sin naturlige forbindelse med aktivitetsformerne, fordi spørgsmålet bliver interessant i forlængelse af aktivitetsformenes udfald. Spørgsmålet fremhæves derfor her.



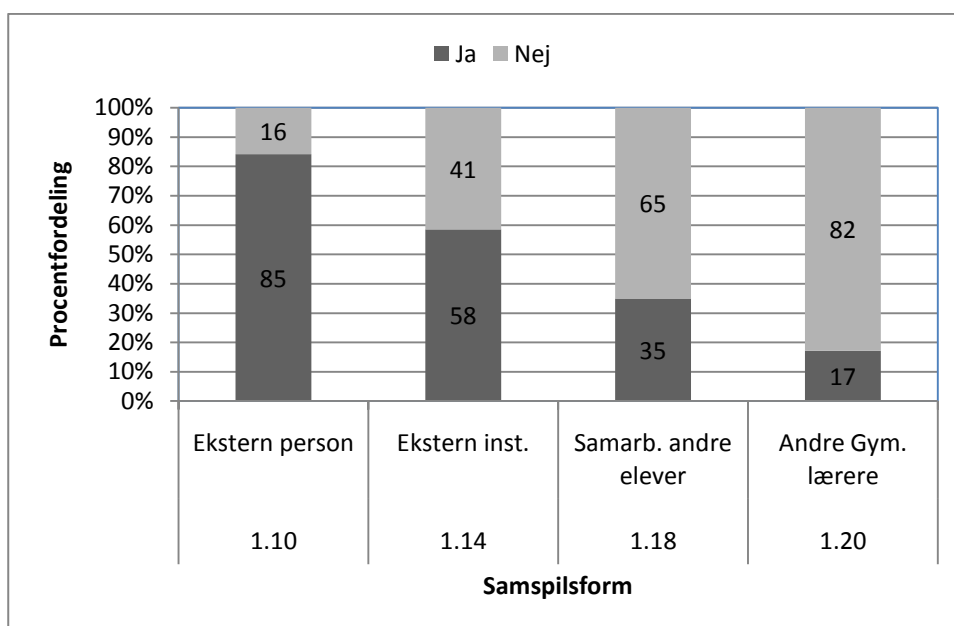
Figur 4: Spørgsmål 1.22 "I hvor høj grad appellerede KULT-forløbet til en aktiv deltagende rolle? ("deltager" skal ses i modsætning til en mere passiv modtagende rolle)

Besvarelserne af dette spørgsmål fremgår af figur 4 og slår fast, at til trods for at KULT-forløbene i forholdsvis høj grad har handlet om at modtage *indtryk* fra kunstneriske *udtryk*, så har de samlet set også ført til, at eleverne på forskellig vis har haft mulighed for aktivt at involvere sig. I et læringsmæssigt perspektiv er det vigtigt at påpege, at diversiteten i aktivitetsformer kombineret med at eleverne ser sig selv om deltagende eller aktive øger sandsynligheden for, at den enkelte rent faktisk tilegner sig væsentligt indhold, og at det bliver lært på en måde, så det kan huskes og bruges i relevante sammenhænge.

### 3.2 Samspilsdimensionen

Samspilsdimensionen er operationaliseret via de undervisningsmæssige samspilsfaktorer, som kan siges at kendetegne og identificere KULT-undervisning – undervisning foretaget af eksterne personer, tilstedeværelse på eksterne lokaliteter, samværet med helt andre gymnasieelever og undervisning foretaget af andre gymnasielærere. KULT er jo netop et samarbejde mellem forskellige institutioner, men hvordan opleves dette samspil i praksis, og hvilken betydning opleves det at have i forhold til elevernes læring? På baggrund af observeret praksis er der via spørgsmålene fokuseret på eksakte forhold inden for de forskellige typer af KULT-relateret samspil, som vurderes at kunne have stor indflydelse på elevernes muligheder for at deltage og dermed lære.

I figur 5 er alene eksistensen af de undervisningsmæssige samspilsfaktorer søgt klarlagt. Figuren viser, at KULT-undervisning i altovervejende grad bærer præg af undervisning foretaget af en (eller flere) ekstern person. Endvidere at undervisningen i overvejende grad rent fysisk inddrager eksterne institutioner – eleverne drager altså ofte ud fra skolen. KULT-undervisning bærer imidlertid mindre præg af nye samarbejdsrelationer gymnasieelever imellem og synes ikke i nævneværdig grad at medføre undervisning, hvor gymnasielærere<sup>10</sup> underviser andre elever end deres egne.



Figur 5: Eksistensen af udvalgte undervisningsmæssige samspilsfaktorer.

I figur 6 er vigtige forhold i relation til ovenstående 4 samspilsfaktorer klarlagt. Disse eksakte forhold blev udviklet i forlængelse af indledende feltobservation og samtidig ud fra et ønske om at få en vejledende tilkendegivelse af elevernes vurdering af samspilsfaktorernes betydning i forhold til deres egen læring.

Spørgsmål 1.11 – 1.13 omhandler den eksterne person. Her er det tydeligt, at den eksterne

<sup>10</sup> Spørgsmål 1.20 er i modsætning til de 3 andre spørgsmål i figuren ikke udformet som et ja/nej spørgsmål men derimod med en ordinalskala som svarmulighed. I figuren er svarene "I høj grad" og "I nogen grad" tolket som "Ja" og "I mindre grad" og "Slet ikke" tolket som "Nej". Derudover markerede 3%, at de ikke forstod spørgsmålet. 1.20 blev udformet således for ikke blot at lade eleven svare "Ja" såfremt de bare modtog instrukser og lignende. Svarene "I mindre grad" tolkes således som nej, fordi de må formodes ikke at have haft stor reel indflydelse.

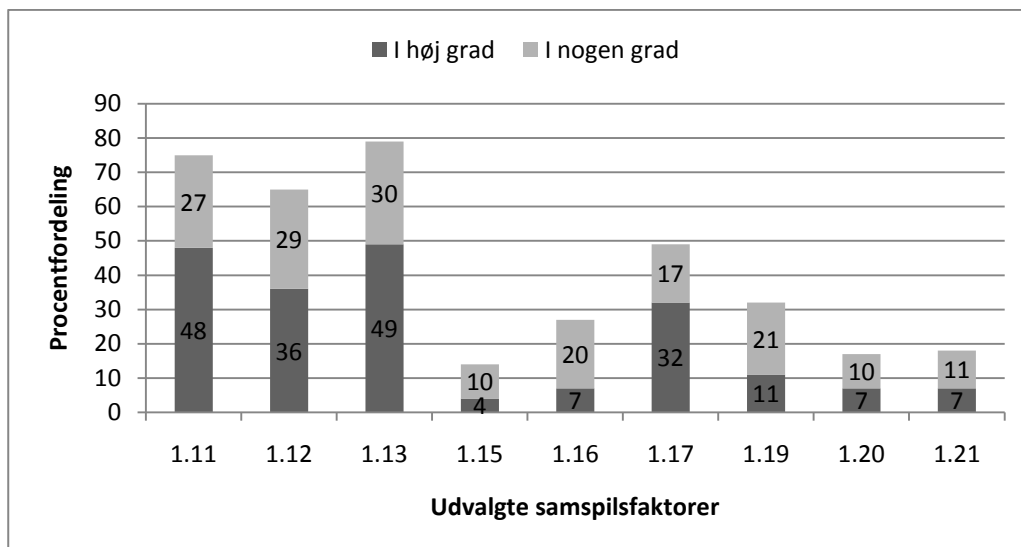
person<sup>11</sup> ikke alene i omfattende grad underviser, men det foregår også på en måde, så eleverne i overvejende grad har mulighed for at kommunikere med vedkommende og dermed tilføje læreprocessen nye dimensioner. Eleverne tilkendegiver også i altovervejende grad, at den eksterne persons ekspertise er afgørende for det samlede udbytte af undervisningen. Man kan sige, at den eksterne underviser ser ud til at kunne agere som en form for mester, som eleverne aktivt kan justere deres deltagelse i forhold til (understøttes af spørgsmål 1.22 i afsnit 3.1). Spørgsmål 1.15-1.17 omhandler den eksterne institution. Spørgsmål 1.15 og 1.16 omhandler henholdsvis ventetid på institutionen og transporttid, hvilket *ikke* i nævneværdig grad ser ud til at fratage eleverne en masse undervisningstid<sup>12</sup>. Eleverne ser også ud til i overvejende grad (1.17) at profitere rent læringsmæssigt grundet tilstedeværelsen på den eksterne institution<sup>13</sup>. Spørgsmål 1.19-1.21 omhandler læringsmæssige forhold omkring nye kammerater og andre gymnasielærere, hvilket som antydnet tidligere ikke opleves at vedrøre elevernes læreprocesser nævneværdigt. Det kunne set i relation til disse resultater være interessant at undersøge, om en øget grad af samspil mellem gymnasieeleverne skolerne imellem også kunne siges at udgøre et læringspotentiale.

---

<sup>11</sup> Den eksterne person henfører til "kunstnerpersonen" – det kan være musikeren, digteren, skuespilleren, repræsentanten fra et museum m.m.

<sup>12</sup> Det må naturligvis vurderes, hvorvidt disse data kan tages for givet i en anden geografisk kontekst. I København ligger alle kulturinstitutioner forholdsvis samlet og den offentlige trafik er ganske udviklet. Transporttiden må naturligvis ses i lyset af dette.

<sup>13</sup> Det skal bemærkes, at søjlerne i figur 6 ikke er indbyrdes sammenlignelige men kun retningsgivende grundet det forhold, at alle respondenter er konfronteret med alle spørgsmål. Dette skyldes begrænsninger i det konferencesystem, som spørgeskemaerne blev oprettet i. Den læringsmæssige betydning af f.eks. opholdet på den eksterne institution (1.17) kan derfor nemt syne mindre sammenlignet med tilsvarende spørgsmål i forhold til den eksterne person (1.13), hvilket efter alt at dømme er indlysende, da færre elever oplevede at være på en ekstern institution jf. figur 5.



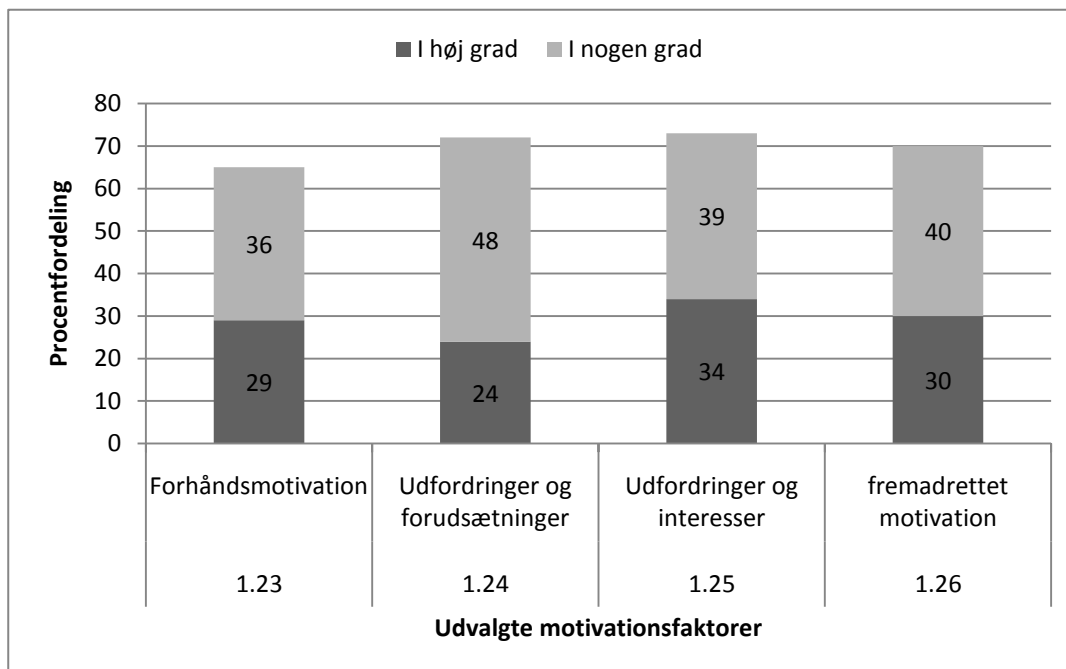
Figur 6: Vigtige elementer i læreprocesserne i de undervisningsmæssige samspilsfaktorer.

### 3.3 Drivkraftdimensionen

Drivkraftdimensionen er operationaliseret via begrebet motivation. Motivation er i sig selv ikke dækkende for hele denne drivkraftdimension, som kan siges at vedrøre mobilisering og udvikling af den mentale energi, som læringen kræver. Begrebet motivation er imidlertid velkendt og dermed i denne sammenhæng velegnet til at belyse væsentlige psykodynamiske tendenser, som ikke alene skal ses som et mentalt beredskab forud for eventuel læring men snarere som et element i selve læreprocessen, der i større eller mindre grad kan effektuere den samlede læring. Helt centralt i forhold til at kunne oparbejde motivation er udfordringernes karakter i forhold til en vurdering af egne forudsætninger og interesser, hvorfor der netop spørges ind til disse forhold. Endvidere synes det interessant at se, om motivationen forud for et forløb kunne siges at have en afsmittende effekt på motivationen for faget generelt. Gider eleverne i det hele taget KULT og svarer det til deres forudsætninger og interesser?

I figur 7 er der fokuseret på væsentlige aspekter i forbindelse med motivation, som sammenlagt kan give et billede af elevernes grad af motivation i relation til KULT-undervisning. Eleverne er i overvejende grad motiverede, når undervisningen har noget med KULT at gøre (1.23). Det ser ud til, at det er en motivation, som vedligeholdes, og som via KULT-forløbet videreføres til en generel øget motivation for faget (1.26). Det ser ligeledes ud til, at KULT-undervisning kan tilpasses de fleste elevers forudsætninger og faglige interesser, om end det naturligvis altid må være et mål ”i høj grad” at ramme alle elevers faglige niveau og interesser. Det ser umiddelbart ud til, at

udfordringen med via KULT-forløb at ramme plet i forhold til elevernes faglige niveau (1.24) er vanskeligere end at appellere til deres interesser (1.25). Dette afspejles i andelen af markeringer i feltet "I høj grad" i 1.24 og 1.25.



Figur 7: Motiverende elementer med betydning for den samlede læring.

Det er tankevækkende, at alle 4 søjler i figuren er næsten lige høje. Det er ikke muligt via respondenternes kildedata at afgøre, om det er de samme elever, der giver udslag på alle 4 niveauer – men det er plausibelt. Det kunne tolkes i retning af, at den indledende motivationsfaktor er udslagsgivende for elevernes evne til at tilpasse sig udfordringerne og videreføre motivationen til andre aspekter af faget. Dette skal imidlertid blot antydes og må naturligvis udforskes nærmere.

I spørgeskemaets sidste fase havde eleverne mulighed for med egne ord at angive særlige henholdsvis motiverende og demotiverende faktorer i forbindelse med forløbet. Disse statements har ofte været brugt i forbindelse med delrapporterne, men overordnede generelle tendenser skal fremføres her.

Det generelle billede er, at der forekommer langt flere statements af motiverende art end af demotiverende art. En tendens i de motiverende faktorer er elevernes begejstring for at møde en

professionel aktør, som gør tingene på en anden måde<sup>14</sup>. Mange elever ser ud til at opleve en høj grad af autenticitet, fordi de professionelle aktører forholder sig til egne værker. Endvidere giver mange elever på forskellig vis udtryk for, at det er motiverende at være uden for skolen – f.eks.

- Det at vi kom væk fra skolen, oplevede lyrikken leve et andet sted end i skolen. Det at forfatteren selv var til stede under oplæsningerne var også motiverende og det at han holdt foredrag.
- At vi var på SMK, så vi kom tættere på kunsten.
- Det at vi kom ud at spille på et rigtigt teater, med en rigtig skuespiller som instruktør.
- At min klasse og jeg ”kom ud af huset” og fik undervisning andre steder end normalt, gjorde det motiverende for mig at lære nye spændende metoder og ting m.v. Jeg er i det hele taget positiv overfor de ting, vi har lært, set og erfaret med KULT-forløbet.

Andre tydelige tendenser omhandler måden at tilegne sig stoffet på. Mange elever giver udtryk for det motiverende i at producere noget – en tekst, et teaterstykke, musik m.m. Dette afspejles i tilstedeværelsen af aktivitetsformerne reproduktion og produktion (se figur 2), som af nogle elever anses for at være nedprioriteret i det daglige skolearbejde. Følgende eksempler vidner også om ovenstående:

- Det kreative, at skabe sit eget værk (tekst)
- DET HELE! En anderledes musikundervisning med megen fysisk deltagelse, rigtig fedt!
- At arbejde selvstændigt for at skabe noget kreativt, der, i modsætning til hverdagen under den nye gymnasireform, ikke er præget af så mange begrænsninger, regler og retningslinier.

Der er ikke generelle tendenser i de demotiverende faktorer, som - såfremt de optræder - ofte skyldes problematiske forhold i den konkrete situation. Der kan imidlertid spores en lille tendens, idet der ofte i de enkelte datasæt er nogle få, som oplever informationsniveauet som værende mangelfuldt. Endvidere er der på tværs af datasættene et fåtal, som peger på manglende tid i forbindelse med klargøring eller øvning af en eller anden form for optrin. Nogle elever synes således mere afhængige end flertallet af den struktur, der kendetegner en almindelig skoledag,

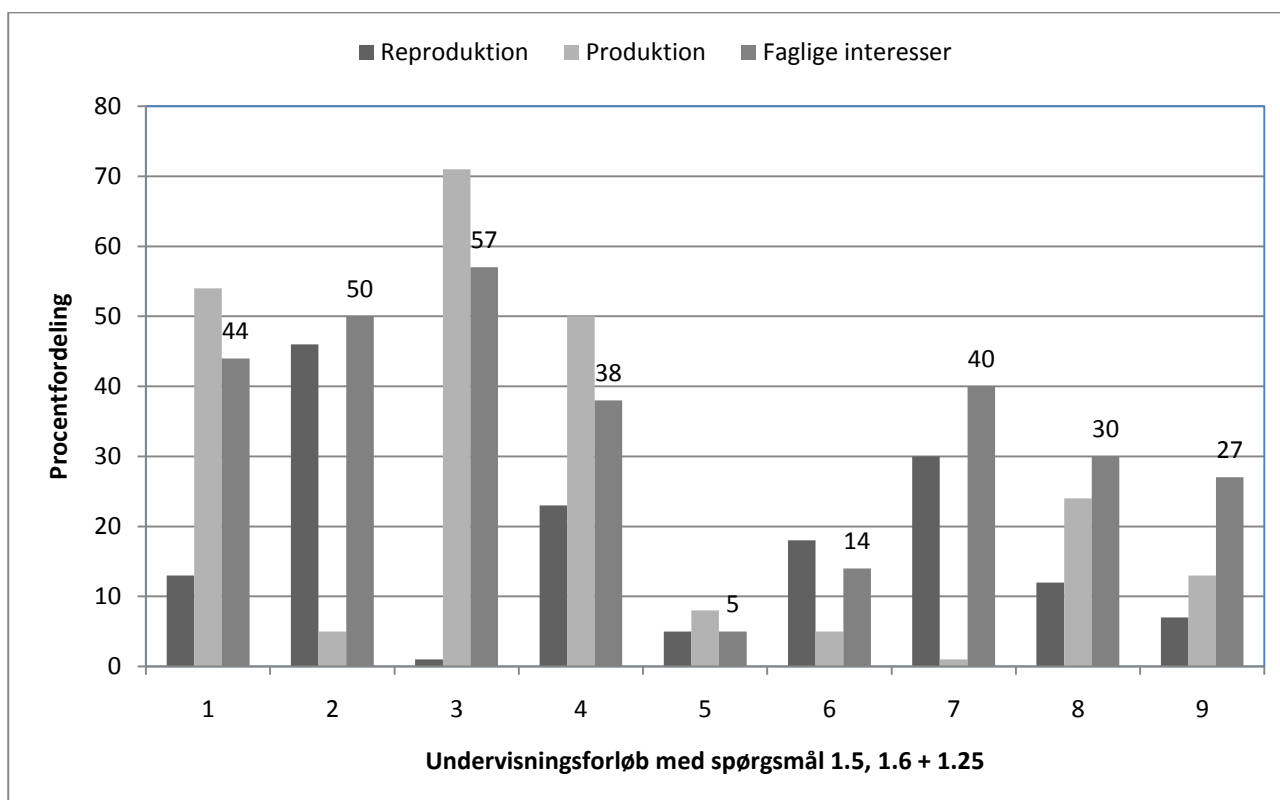
---

<sup>14</sup> De generelle tendenser er eksemplificeret flere steder – bl.a. delrapporten ”CampX – samtidsteater og skole på samme tid” og ”Klezmermusik – for alle”.

ligesom enkelte bliver irriterede over ikke at performe optimalt pga. manglende tid til forberedelse.

#### 4 Arsdimensionen relateret til den faglige interesse

I forlængelse af databearbejdningen skal påpeges et væsentligt forhold, som ser ud til at have kausal karakter. Forholdet er illustreret i figur 8, hvor tre centrale spørgsmål er sidestillet i 9 klynger, som sammenlagt udgør antallet af KULT-forløb i datamaterialet.



Figur 8: Sammenstilling af besvarelsen "I høj grad" i forhold til 3 udvalgte spørgsmål. Besvarelsene er fordelt i ni klynger svarende til de enkelte KULT-forløb i datamaterialet.

Første søjle i hver klynge angiver tilstedeværelsen af aktivitetsformen reproduktion. Anden søjle svarer til aktivitetsformen produktion, og 3. søjle i hver klynge (med angivelse af kildedata) angiver elevernes oplevelse af udfordringerne i KULT-forløbet som værende "I høj grad" svarende til deres faglige interesser. De første to søjler i hver klynge svarer således til tilstedeværelsen af fagets



arsdimension<sup>15</sup> (jf. afsnit 3.1). I figuren er det muligt at få en fornemmelse af den sammenhæng, der er mellem netop fagets arsdimension og den tilhørende høje grad af passende udfordringer i forhold til den faglige interesse. Det ser med andre ord ud til, at når et KULT-forløb i høj grad tilgodeser enten en reproducerende eller en producerende aktivitetsform (også kaldt fokus på fagets arsdimension), så er der en tilsvarende tendens til, at eleverne oplever udfordringerne som værende i høj grad svarende til deres faglige interesser. Alle forløb med en dataetikette over 34, som er gennemsnitsværdien for spørgsmål 1.25, har en tilsvarende høj tilstedeværelse af enten en reproducerende eller en producerende aktivitetsform. Det ser ud til, at elevernes udgangspunkt for at lære noget i forlængelse af deres interesser forbedres i takt med, at de får lov til at arbejde med fagets håndværksmæssige og kunstnerisk udfoldende sider. Dette betyder ikke, at bestemte KULT-forløb kan betegnes som dårlige eller ligegyldige, men det giver et indblik i hvilke elementer af et KULT-forløb, som i særdeleshed appellerer til elevernes interesser, og som er oplagte at indlejre, når nu samværet i så høj grad er baseret på professionelle udøvere, som netop et langt stykke hen ad vejen er professionelle qua deres kunstneriske udøvelse.

## 5 Konklusion

Undersøgelsen viser, at såvel fagenes arsdimension såvel som deres scientiadimension bliver tilgodeset i KULT-undervisningen. KULT-undervisning appellerer altså både til en kunstnerisk udfoldende side såvel som til en mere reflekterende tilgang til indholdet. Om end forløbene er forskellige er der altså en tendens til, at flere aktivitetsformer bringes i spil.

I langt de fleste KULT-forløb indgår en ekstern person i undervisningen. Det er i altovervejende grad muligt for den enkelte elev at kommunikere med denne underviser, og den eksterne undervisers ekspertise anses hos langt de fleste elever som en afgørende faktor for det samlede udbytte af undervisningen.

---

<sup>15</sup> Reproduktion og produktion betragtes i denne sammenhæng som værende fagets arsdimension. Det kan virke forvirrende, at der er så stor forskel mellem søjlerne 1 og 2 i de enkelte klynger. Det er imidlertid helt naturligt, fordi fag, der udtrykker sig i tid, har en tendens til i langt højere grad at benytte sig af reproduktion. Dette er også berørt i kap. 2.2.1.

I de fleste KULT-forløb befinder eleven sig rent fysisk i større eller mindre grad på en ekstern institution. Dette medfører ikke i nævneværdig grad en undervisning, der er præget af ventetid, ligesom transporttiden i de fleste tilfælde heller ikke spilder megen undervisningstid.

Det ser ud til, at eleverne i de fleste tilfælde i praksis primært samarbejder med de elever, som de plejer at samarbejde med og kun i ringe grad undervises af andre gymnasielærere end deres egne. Det kunne måske være relevant at undersøge, om motivationen kunne højnes yderligere ved også at give eleverne mulighed for i højere grad at samarbejde med nye kammerater – måske endda på tværs af skolerne.

Eleverne forekommer generelt motiverede for KULT-undervisning, og undersøgelsen viser endvidere, at det er muligt at tilrettelægge forløb, som svarer til mange elevers forudsætninger og interesser. De faglige interesser kan i bedst muligt omfang tilgodeses ved at sikre, at forløbene indeholder aktivitetsformer, hvor eleverne har mulighed for at være kunstnerisk udøvende.

## Bilag 1: Spørgsmålene fra spørgeskemaet.

- 1.1 Hvad er dit køn?
- 1.2 Hvilken årgang går du på?
- 1.3 Hvilket gymnasium går du på?
- 1.4 Hvilket/hvilke fag var KULT-forløbet tilknyttet? (Du kan sætte flere krydser, hvis forløbet var integreret i flere fag)
- 1.5 I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at genskabe et kunstnerisk produkt? (F.eks. at læse noget op, som allerede var skrevet.)
- 1.6 I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om, at du selv skulle producere et nyt kunstnerisk produkt? (F.eks. at skrive noget nyt.)
- 1.7 I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at bruge sine sanser til at modtage indtryk fra kunstneriske udtryk? (F.eks. at lytte til en tekst, som blive læst op.)
- 1.8 I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at analysere og fortolke kunstneriske udtryk og efterfølgende give udtryk for sine betragtninger? (F.eks. at tale om en tekst i en diskussion på klassen.)
- 1.9 I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at overveje og perspektivere kunstneriske udtryk i forhold til andre ting? (F.eks. at tale om en tekst i forhold til historiske / samfundsmæssige forhold.)
- 1.10 Medførte KULT-forløbet, at du modtog undervisning af mindst en person, som er tilknyttet en ekstern institution?
- 1.11 I hvor høj grad var undervisningen i KULT-forløbet varetaget af en ekstern person?
- 1.12 I hvor høj grad havde du mulighed for at kommunikere med en ekstern underviser?
- 1.13 I hvor høj grad mener du den eksterne undervisers ekspertise var afgørende for dit samlede udbytte af undervisningen? (Hvis der var flere eksterne undervisere, så tag udgangspunkt i den, som var til stede i længst tid)
- 1.14 Medførte KULT-forløbet, at du rent fysisk befandt dig på en ekstern institution?
- 1.15 I hvor høj grad var opholdet på den eksterne institution præget af ventetid?
- 1.16 I hvor høj grad medførte den eksterne institutions placering, at der blev brugt undervisningstid på transport?
- 1.17 I hvor høj grad mener du tilstedeværelsen på den eksterne institution var afgørende for dit samlede udbytte af KULT-forløbet?
- 1.18 Medførte KULT-forløbet, at du samarbejdede med andre elever, end dem du normalt samarbejder med?
- 1.19 I hvor høj grad mener du samarbejdet med nye kammerater var afgørende for dit samlede udbytte af KULT-forløbet?
- 1.20 Medførte KULT-forløbet, at du blev undervist af andre gymnasielærere end dem, du kender fra den daglige undervisning?
- 1.21 Medførte KULT-forløbet, at du mødte elever fra andre gymnasier?
- 1.22 I hvor høj grad appellerede KULT-forløbet til en aktiv deltagende rolle? ("deltager" skal ses i modsætning til en mere passiv modtagende rolle)
- 1.23 I hvor høj grad var du på forhånd motiveret for KULT-forløbet?
- 1.24 I hvor høj grad var udfordringerne i KULT-forløbet passende i forhold til dine forudsætninger?
- 1.25 I hvor høj grad svarede udfordringerne i KULT-forløbet til dine faglige interesser?
- 1.26 Har KULT-forløbet samlet set påvirket din motivation for faget i positiv retning?
- 1.27 Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest motiverende? (skriv med så få ord som overhovedet muligt)
- 1.28 Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest demotiverende? (skriv med så få ord som overhovedet muligt)

## 10 Rapportens sammenfatning og konklusion

### 10.1 Kultforløbene og delrapporterne

I projektperioden forekom 25 helt forskellige elevorienterede samarbejdsprojekter fordelt mellem og på tværs af de kunstneriske fag (billedkunst, dansk, dramatik og musik), implicerede skoler og gymnasiale årgange. Hertil kan nævnes efteruddannelsesforløb for gymnasielærerne, konferencer, avisartikler, foredrag og fritidstilbud til eleverne. Rapportens forskningsdel udgør 5 delrapporter, som udspringer af konkrete kultrelaterede undervisningssammenhænge. Hertil kommer den elektroniske spørgeskemaundersøgelse, som er foretaget blandt eleverne i sidste halvdel af projektperioden (skoleåret 09/10). I det følgende trækkes de væsentligste pointer frem i forbindelse med de enkelte delrapporter, hvortil der efterfølgende knyttes nogle generelle betragtninger og diskussioner.

Delrapporten "Det professionelle brud" (musik) fokuserer på tilstedeværelsen af forskellige aktivitetsformer i et samspil mellem komponist og elever. Der påvises en reflekterende aktivitetsform som led i en taksonomisk læreproces, hvilket harmonerer med fagets tilhørende læreplan. Analysen peger i retning af, at gymnasieelevernes læringsmuligheder kan øges gennem mødet med en professionel komponist, fordi en komponist kan trække på sin indsigt i et kompositorisk fællesskab.

Delrapporten "CampX – samtidsteater og skole på samme tid" (dramatik) tager afsæt i 2 gymnasieklasser, som samarbejder med et samtidsteater. Der påvises elementer af særlig motiverende karakter for såvel elever som institution. De motiverende elementer er for elevernes vedkommende primært, at eleverne arbejder produktivt samt det forhold, at det foregår på en ekstern institution med en professionel instruktør. Særligt motiverende forhold for teatret er bl.a. det faktum, at eleverne forekommer kvalificerede i deres tilbagemeldinger i forhold til teatrets opsætninger. Disse forskellige elementer ser ud til at opstå i et samspil og gavner samarbejdet samt styrker læreprocessen for alle involverede parter. Gymnasieeleverne demonstrerede endvidere forståelse af faglige begreber gennem deres måde at anvende disse på i en relevant sammenhæng. Det er således muligt at arbejde med faglige begreber på skolen og løbende anvende disse i et samspil med teatret. Dette er med til at gøre elevernes erfaringer situerede i en praksis, der ikke alene ligner virkeligheden men faktisk er det.

Delrapporten "Klezmermusik – for alle" (musik) tager afsæt i bandet Klezmofobia, som besøger de fire kultgymnasier og laver workshops. Elevernes tilgang til arbejdet med ikke-vestlig musik, musikkulturelle forhold, indstudering og fremførelse af et stykke musik samt mødet med det professionelle musikliv fremstod som en helhed. Der kan i dette møde påvises særlige læreprocesser via elevernes måde at deltage på, fordi de så at sige oplever musikken indefra og dermed møder musikkens egentlige identitet.

Delrapporten "Learning by teaching" (billedkunst) tager afsæt i en klasse, som på baggrund af et museumsbesøg med efterfølgende gruppearbejde tager ud og underviser en klasse på et andet gymnasium. Gennem forberedelsesfasen forud for fremlæggelserne blev museumsbesøget aktivt bearbejdet, og billedkunstelevernes motivation blev i nogen grad øget, fordi de fik ansvaret for at skulle undervise fremmede elever. Elevundervisningen fremstod uden nævneværdige praktiske problemer og er et lille hverdageksempel på, at mødet mellem lærer, elev og indhold kan afstedkomme på forskellig vis.

Delrapporten "Forfatterbesøg" (dansk) tager udgangspunkt i et kort undervisningsforløb med et forfatterbesøg som omdrejningspunkt. Forløbet dokumenterer, hvordan det er muligt i praksis at koordinere dele af den daglige undervisning med et besøg af en professionel forfatter, således at eleverne profiterer af det rent læringsmæssigt. Eleverne synes som resultat af en koordineret undervisning at have mulighed for at tilegne sig forskellige typer af viden gennem forskellige former for læreprocesser, og eleverne er endvidere i forbindelse med undervisningen i stand til at trække på de erfaringer, som de bærer med sig fra andre kulturrelaterede forfatterbesøg.

Spørgeskemaundersøgelsen udgør over 330 elevbesvarede spørgeskemaer fordelt på de eksisterende kultforløb i skoleåret 2009/10. Spørgsmålene er konstrueret på baggrund af såvel rapportens teoretiske læringsforståelse som på baggrund af forudgående feltobservation. Spørgeskemaundersøgelsens hovedkonklusioner stemmer overens med relevant feltobservation. Undersøgelsen påviser, at de fleste kultforløb udmærker sig ved at bringe flere aktivitetsformer i spil. Kultundervisning kan altså udfolde fagenes såvel produktive som mere reflekterende side. I de fleste kultforløb indgår både en ekstern kulturperson og ophold på en ekstern kulturinstitution i undervisningen, hvorimod gymnasielærere ikke i nævneværdig grad underviser andre end deres

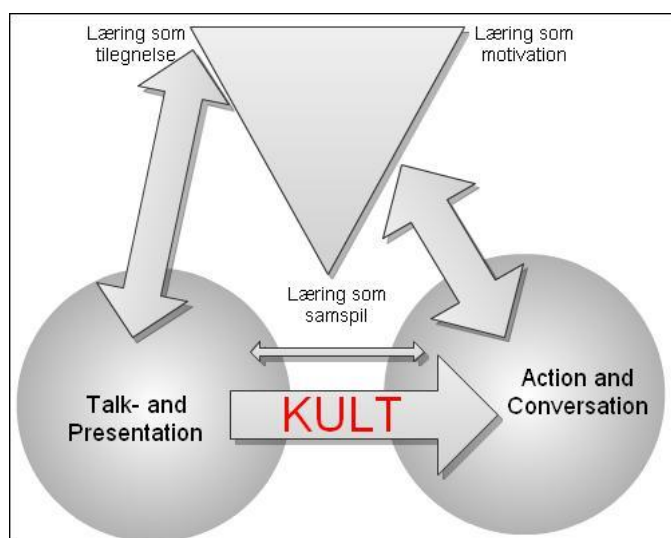
egne elever. Eleverne har i de fleste tilfælde mulighed for at kommunikere direkte med denne kulturperson, og dennes ekspertise anses hos langt de fleste elever som en afgørende faktor for det samlede udbytte af undervisningen. Eleverne ser ikke ud til i praksis at etablere nye samarbejdsrelationer med andre elever men samarbejder primært med dem, de plejer at samarbejde med. Dette forhold bør reflekteres yderligere og kan evt. indgå i nye innovative projekter.

## 10.2 KULT som undervisning

Med de forskellige delrapporter står det klart, at det kan lade sig gøre at etablere mange forskellige former for faglig relevant undervisning i et samarbejde med kulturpersoner og kulturinstitutioner. Det står endvidere klart, at eleverne profiterer rent læringsmæssigt af et sådant samarbejde, og at de mere praktiske udfordringer er overkommelige via koordinering skolerne imellem. Kultundervisningen foregår i de fleste tilfælde som et led i elevernes almindelige undervisning og forekommer ikke som et alternativ til denne men snarere som en udvidelse af tilgængelige måder at etablere undervisning på. Kultundervisningen har på helt forskellig vis givet mange elever mulighed for at forbinde sig selv og deres læring med den omgivende kulturelle virkelighed, hvilket kan siges at trække i en retning, hvor skolens kultur så at sige harmoniseres med den omgivende kultur.

## 10.3 KULT som læring

Det har ikke været rapportens hensigt at bedømme de enkelte forløb i forhold til hinanden – kultforløbene er jo altid et produkt af aktuelle muligheder. Der skal imidlertid peges på en gennemgående tendens, der udmønter sig af både feltobservation og spørgeskemaer, og som evt.



kan bruges som pejlemærke i nye projekter. Tendensen er illustreret i figur 4 og sammenfatter tilstedeværelsen af læringens dimensioner. De to cirkler illustrerer en grov opdeling i typen af kultundervisning. Den ene type af forløb er kendetegnet ved "Talk- and presentation", som bruges som fællesbetegnelse for kultundervisning, hvor

eleven primært lytter og derved bliver præsenteret for et givent indhold. Den anden cirkel bruges som betegnelse for undervisning, hvor eleven primært er beskæftiget via handling og samtale. Trekanten illustrerer læringens 3 dimensioner og deres umiddelbare sammenhæng med de to illustrerede typer af kultundervisning. Ved at betragte læringens karakter i forhold til undervisningen indikerer figuren, at læringen i forbindelse med den samlede kultundervisning kan betegnes som et mangedimensionelt forhold alt efter udfærdigelsen af det enkelte kultforløb. Betyder det så, at kultforløb repræsenteret som "Action and Conversation" ikke tilgodeser individuel tilegnelse? Dette må siges at være en overfortolkning af figurens pointe og en tese, som kræver yderligere forskning. Rapporten hævder ikke at dokumentere alle læreprocesser eller for den sags skyld fraværet af bestemte typer af processer. Det vil kræve en langt mere omfattende tilgang, hvis det overhovedet er muligt. Rapporten påpeger imidlertid tydelige sammenhænge mellem udformningen af kultforløbene og den læringsmæssige gevinst, som umiddelbart synes at fremstå. Figuren sætter denne pointe ind i en læringsmæssig kontekst. "Talk- and Presentation" tilgodeser i høj grad et læringssyn, som nemt kan lukke sig omkring en forståelse af læring som værende et afgrænset forhold omkring individuel tilegnelse. "Action and Conversation" bygger i langt højere grad på et mere bredt læringssyn, hvor især læring som værende en form for samspil mellem mennesker træder frem. Kultundervisningens styrke kan således siges at ligge i en evne til at kunne tilgodese et bredt læringsbegreb, hvor det ikke udelukkende drejer sig omkring individuel tilegnelse men i lige så høj grad om at give den enkelte mulighed for at blive en mere fulgyldig deltager i et kulturelt samspil.

Det er et gennemgående træk, at eleverne især engagerer sig i og efterspørger kultundervisning, som primært relaterer sig til "Action and Conversation". Fraværsprocenten synes lavere i denne sammenhæng, og en sådan form for undervisning synes endvidere i praksis at være mere fleksibel. "Talk- and presentation" har en tendens til at samle mange mennesker et sted på et bestemt tidspunkt, hvorimod "Action and Conversation" oftest foregår i mindre grupper over længere perioder. Hertil skal nævnes, at professionelle kunstneriske aktører i forbindelse med "Talk- and Presentation" så at sige må træde ud af deres egentlige metier mhp. at indgå i en egentlig lærerrolle, hvorimod undervisning gennem "Action and Conversation" i højere grad giver eleverne mulighed for at agere i en form for kunstnerisk praksis og derved opleve de kunstneriske aktørers egentlige styrke.

#### 10.4 KULT som indhold

Indholdsmæssigt viser det sig, at der gennem kultundervisning har været etableret en form for praksis, som tilsyneladende muliggør beskæftigelse med langt de fleste indholdsdimensioner i de kunstneriske fag. Der synes således ikke umiddelbart nogen grænser for hvilke typer af indhold eller aktivitetsformer, som evt. kan bringes til udfoldelse, eftersom diversiteten og kreativiteten i udformningen af undervisningsforløb har været så stor. Der er en sammenhæng mellem de praktiske muligheder i kultundervisningen og de indholdskrav af henholdsvis teoretisk og praktisk art, som fremstår i læreplanerne for de forskellige kunstneriske fag. Kultundervisning er altså ikke par excellence praktisk *eller* teoretisk, men kan, alt efter hvilket forløb der er tale om, have en praksisorienteret eller teoriorienteret tyngde – eller sågar en ligelig fordeling mellem de to. Betyder det så, at kultundervisningen kan erstatte den almindelige undervisning? Dette vil igen være en overfortolkning af rapportens pointe og kan på ingen måde underbygges. Tværtimod må det præciseres, at netop gymnasielærernes indbyrdes koordinering af kultforløbene og deres evne til at indlejre kulterfaringerne i de enkelte fags progression må anses som helt afgørende for relevansen af det udvidede kultsamarbejde. Forudsætningen for kultundervisningens umiddelbare succes må endvidere ses i det forhold, at den foregår som en integreret del af elevernes daglige undervisning og ikke som et isoleret alternativ til denne. Rapporten anfægter således ikke vigtigheden af gymnasielærerens fortsatte ansvar for fagets udførelse og progression men dokumenterer forskellige typer af indholdselementer, som via ansvarsfuld planlægning og samarbejde kan siges at stemme overens med intentionerne i fagenes læreplaner. Kultforløbene har på en kreativ og positiv måde formået at udvide elevernes klasserum, så erfaringer fra kulturlivet også er tilgængelige som en del af elevernes skoleliv.



## Referenceliste

- Dolin, J. (2006). Læringsteorier. I: E. Damberg, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (s. 140-182). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gleerup, J. (2005). Gyldighed, oprigtighed og ærlighed: Om viden og læreprocesser. I: M. Hermansen (Red.), *Læring – en status* (s. 227-256). Århus: Klim.
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt: Om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Hjelmar, U. & Plauborg, R. (2010). *Kompetencer fra kreative fag i gymnasieskolen – hvad er kompetencerne og bruges de?* København: AKF
- Holgersen, S. (2003). Deltagelse som fænomen. I: H. Rønholt, S. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen, *Video i pædagogisk forskning: - krop og udtryk i bevægelse* (s. 201-240). København: Hovedland
- Holst, F. (2009). *Timetalsundersøgelse: Musik i folkeskolen*. 71 sider. Lokaliseret den 31. juli 2010 på World Wide Web: [http://www.emu.dk/gsk/fag/mus/dokumenter/pdf/timetaland\\_2udg.pdf](http://www.emu.dk/gsk/fag/mus/dokumenter/pdf/timetaland_2udg.pdf)
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring: og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: - forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Mehlsen, C. (2009). Det er ikke altid rationelt at være rationel (Portræt af Knud Illeris). *Asterisk*, 46(3), 9-11.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1999). *Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære: Læring i social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rønholt, H., Holgersen, S., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2003). *Video i pædagogisk forskning: - krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedland.

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

Skinnebach, L. (2009). *Enhver betydning er også en mislyd*. København: Gyldendal.

Spencer, K. (2006). *Cooperative Learning: Undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Alinea.

STX-bekendtgørelsen. (2005). *Gymnasiereform 2005 STX-bekendtgørelsen: BEK nr. 1348 af 15. december 2004*. Søllested: Lee.

(På [www.kulturforskning.dk](http://www.kulturforskning.dk) findes links til de nyeste versioner af læreplanerne for de enkelte fag)

Wagner, M. & Gansemer-Topf, A. (2005). Learning by Teaching Others: a Qualitative Study Exploring the Benefits of Peer Teaching. *Landscape Journal*. 24(2), 198-208.

I det følgende bringes en oversigt over udviklede kultprojekter i perioden 1/8-2008 til 1/7-2010. Der medtages i oversigten projekter, som inddrager gymnasieeleverne som led i undervisning. Fremstillingen munder ud i en figur over projekternes faglige forankring. Det skal i den sammenhæng bemærkes, at der ikke i projektperioden har været forløb direkte rettet mod mediefag, og at faget derfor ikke i praksis synes at indgå i udviklingsarbejdet. Dette skyldes efter alt at dømme det enkle forhold, at mediefag<sup>1</sup> ikke afvikles på flere af kultskolerne. Det skal endvidere bemærkes, at flere af forløbene har tværfaglig karakter og vidner om et samarbejde ikke alene mellem skolerne og eksterne professionelle aktører men også mellem fagene. Såfremt læseren måtte ønske yderligere oplysninger vedr. eksakte projekter skal henvises til Kultsekretariatet, som findes på hjemmesiden [www.kultgym.dk](http://www.kultgym.dk) Flere af projekterne har været genstand for specifik analyse, og der henvises i nedenstående oversigt til relevante delrapport.

2008 Efterår

### **Bjørn Nørgaards Gobelinskitser**

#### **Fag: Dansk**

Gymnasieelever besøgte Køge Skitsesamling, hvor de fik indblik i Bjørn Nørgaards fortolkning af landets historiske udvikling, som den kommer til udtryk i hans gobeliner. Eleverne deltog efterfølgende i et skriveværksted, der tog udgangspunkt i arbejdet med fortællingen i billederne.

### **Kunst og sport**

#### **Fag: Idræt**

En workshop med kunstneren Helle Fuglsang, hvor den æstetiske side af sport blev analyseret og undersøgt i egne fremførelser. Workshopen blev afsluttet med små opvisninger. Projektet var rettet mod idrætsklasser.

---

<sup>1</sup> Mediefag vil af denne årsag ikke være genstand for yderligere forskning i forbindelse med resten af rapporten.

### **Mungo Park**

#### **Fag: Drama**

Mungo Park er et teater. Drama elever fra alle de 4 Kultskoler oplevede en teaterweekend med intensiv undervisning koordineret med Mungo Park.

### **U-Turn - festival for samtidskunst**

Fag: Dansk

Gymnasieelever blev uddannet til omvisere på Danmarks første internationale festival for samtidskunst – (U-TURN Kvadriennale<sup>2</sup>) og havde et fagligt afsæt i "formidling".

### **Pugwash**

#### **Fag: Drama**

Pugwash<sup>3</sup> er en organisation, der gennem de sidste 45 år har arbejdet for at udrydde kernevåben samt søge fredelige løsninger af internationale konflikter.

Dramahold fra to gymnasier lavede små sketches under overskriften "Fred". Projektet blev afsluttet med en forestilling, hvor vinderen modtog en pris.

### **La Traviata i Operaen**

#### **Fag: Musik**

500 elever så forestillingen La Traviata. Der var foredrag tilknyttet besøget.

### **Applecomputeren i kompositionsprocessen**

#### **Fag: Musik, billedkunst**

Eleverne blev undervist i sampling af billede og lyd med inddragelse af værker fra Arken. Arken er et museum for moderne kunst. Undervisningen blev gennemført af gymnasielærere, som tidligere i samarbejde med Arken havde været på kursus i netop dette indhold.

---

<sup>2</sup> Læs mere om U-turn på <http://www.uturn-copenhagen.dk/30453/>

<sup>3</sup> Læs mere om Pugwash på <http://www.pugwash.dk/index.htm>

## **CampX**

### **Fag: Drama**

2 gymnasieklasser besøgte flere gange samtidsteatret CampX og fordybede sig i hver deres aktuelle teateropsætning. Eleverne skabte sideløbende som led i deres undervisning en parallelforestilling, som med professionel instruktørhjælp afslutningsvis blev opført i teatrets autentiske scenemiljø.

(Projektet har været genstand for specifik analyse – se evt. kap. 5 "CampX - Samtidsteater og skole på samme tid")

## **360 graders musik**

### **Fag: Musik**

Storstrøms Kammerensemble og big bandet The Orchestra satte hinanden stævne for at nedbryde grænsen mellem den klassiske og den rytmiske musik. I det krydsfelt blev der gennemført forskellige workshops, hvor elever fik mulighed for at høre og mærke forhold omkring forskelligartede kompositionsprocesser.

(Projektet har været genstand for specifik analyse – se evt. kap. 4 "Det professionelle brud")

## **Ursula Andkjær Olsen**

### **Fag: Dansk**

Digteren Ursula Andkjær Olsen besøgte de fire kultgymnasier under overskriften "Stemmen i litteraturen". Forelæserne blev for nogle elever fulgt op af en masterclass på forlaget Gyldendal.

2009 Forår

## **Anderledes kunstvideo - på tværs af landegrænser**

### **Fag: Billedkunst, fransk**

Danske elever i billedkunst besøgte som led i et internationalt udvekslingsprojekt det franske filmgymnasium i Orange, hvor de i fællesskab med franske elever producerede en kunstvideo med afsæt i medbragte optagelser af Jean Nouvels DR-bygning såvel som optagelser foretaget i Frankrig. 14 dage efter besøgte de franske elever Danmark, hvor de fik forevist eksempler på fransk kunst i Danmark.

### **Kresten Osgood goes KULT**

#### **Fag: Musik**

Kresten Osgood er en af de store navne inden for den frie improvisationsjazz. Han introducerede i en workshop sin musik, hvor eleverne samtidig spillede egne kompositioner, som efterfølgende blev kommenteret og videreudviklet. Forløbet blev afsluttet med en koncert.

### **Reality Check**

#### **Fag: Musik, billedkunst**

Elever brugte film og sampling i en workshop på Statens Museum for Kunst og skabte deres egne værker i form af små videoer.

### **Søren Ulrik Thomsen**

#### **Fag: Dansk**

Digteren Søren Ulrik Thomsen besøgte de fire kultgymnasier, hvor han i dialog med eleverne læste op og diskuterede digte fra hele sin produktion. Eleverne beskæftigede sig i ugerne op til besøget med nedslag i digterens forfatterskab, og nogle elever skrev i den forbindelse egne digte.

### **Mail art**

#### **Fag: Billedkunst**

Mail art er en kunstnerisk udtryksform, som alene bruger post- og telegraafforsendelse som kommunikationsmiddel. Kunstnerne Thomas Bruun og Steen Møller Rasmussen holdt foredrag for elever og gav individuel respons på elevernes egne mail art-værker.

### **Manuskriptskrivning – møde med professionelt miljø**

#### **Fag: Drama**

Forløbet var en omfattende workshop, hvor manuskriptforfatter Line Mørkeby og skuespillerne Marianne Søndergaard Madsen og Betina Grove Ankerdal arbejdede sammen med eleverne om tekst, karaktertegning, improvisation samt skabelsen af en forestilling. Elever fra forskellige skoler samarbejdede i dele af projektet og havde til opgave at udvikle et manuskript til forestillingen "6, P, LR K?". Eleverne fremførte deres manuskript, og efterfølgende spillede de 2 professionelle skuespillere deres version med udgangspunkt i samme treatment.

### **"Livlægens besøg" - i Operaen**

#### **Fag: Musik, dansk**

8 klasser fra de fire gymnasier så den åbne prøve på uropførelsen af Bo Holtens opsætning af operaen "Livlægens besøg". Operaen bygger på Per Olov Enquists roman af samme navn. Op til forestillingen arbejdede Operaen og lærerne sammen om det faglige program, og der var op til forestillingen et oplæg af operachef Kasper Bech Holten. Enkelte klasser brugte forestillingen i forbindelse med danskundervisning.

2009 Efterår

#### **WOMEX og KULT**

##### **Fag: Musik, samfundsfag**

Womex er en musikfestival for verdensmusik spredt ud over 5 scener med mere end 45 koncerter. Elever så film om palæstinensisk hip hop, snakkede med musikerne fra filmen og overværede efterfølgende en koncert, hvor netop disse musikere præsenterede deres musik.

#### **Klezmfobia**

##### **Fag: Musik**

Klezmfobia er et band bestående af 6 medlemmer, der spiller klezmermusik. Musikerne afholdte workshops på de fire gymnasier, hvor eleverne med professionel hjælp fik mulighed for at spille den særprægede jødiske musik. Afslutningsvis blev der afholdt en koncert, hvor eleverne delvist medvirkede.

(Projektet har været genstand for specifik analyse – se evt. kap. 6 "Klezmermusik – for alle")

#### **Peter Adolphsen**

##### **Fag: Dansk**

Forfatteren Peter Adolphsen fortalte om sig selv og sit forfatterskab. Han udleverede en arbejdsopgave til eleverne vedr. kreativ tekstproduktion. Eleverne oplæste deres produkter ved en senere litteraturfestival og arbejdede sideløbende med begrebet "svære fortællere" på klassen.

2010 Forår

### **Figura Ensemble**

#### **Fag: Drama**

Avangarden for moderne kunst, musik, teater og litteratur er repræsenteret i det 7 mands store ensemble – Figura. Drama elever deltog i en workshop med en af skuespillerne fra ensemblet, og eleverne deltog nogle måneder senere i en aktuel åben prøve på ensemblets moderne fortolkning af myten om Medea. Eleverne havde mulighed for at give skuespillerne en umiddelbar respons. Eleverne arbejdede sideløbende med dramatiske udtryk fra forestillingen. Afslutningsvis så eleverne den endelige forestilling på Københavns Musikteater og debatterede efterfølgende indholdet med hovedrolleindehaveren.

### **Bæredygtig arkitektur**

#### **Fag: Billedkunst, dansk**

En billedkunstklasse besøgte udstillingen "Fremtidens arkitektur er grøn!" på Louisiana – museum for moderne kunst. I forlængelse af besøget fordybede eleverne sig gruppevis i udvalgte elementer fra udstillingen og planlagde en fremlæggelse, som efter sparring med bl.a. arkitekturstuderende blev fremført for et danskhold på et andet gymnasium. Danskklassen skulle bruge oplægget som perspektivering i forhold til arbejdet med moderne litteratur. (Projektet har været genstand for specifik analyse – se evt. kap. 7 "Learning by Teaching")

### **Dygong**

#### **Fag: Musik**

Dygong er fire moderne komponister, der kombinerer bl.a. klassisk korklang med violiner og knasende electronica. Gymnasieelever mødte musikerne og blev introduceret for musikken. Ved en senere lejlighed kunne de overvære en koncert. Interesserede elever fik efterfølgende tilbud om at hjælpe til med at kuratere en koncert ved de Nordiske Musikedage i 2010. At kuratere handler om at udvælge og arrangere kunstneriske produkter. I sammenhængen kunne eleverne være med til at udvikle konceptet, scenografien lys sætningen, videoinstallationer m.m. i samarbejde med musikerne.



## Lab-Class

### Fag: Billedkunst

Et hold i billedkunst modtog gennem et helt år undervisning koordineret med en repræsentant fra Statens Museum for Kunst. Undervisningen fandt sted på gymnasiet såvel som på museet, hvor adskillige udstillingseffekter løbende blev inddraget som led i fagets indhold. Undervisningen blev ofte forrettet af museets tilknyttede medarbejder i samarbejde med elevernes egen gymnasielærer.

## Lars Skinnebach

### Fag: Dansk

Forfatteren Lars Skinnebach besøgte to gymnasier og fortalte eleverne om sit forfatterskab samt gav eksempler på oplæsning. Eleverne læste værker af forfatteren og foretog skriveøvelser, som var inspireret af forfatterens virke. Flere af de tilstedeværende elever havde også mødt andre forfattere som led i andre kultforløb, hvilket gjorde dem i stand til at diskutere og perspektivere de enkelte forfattere i forhold til hinanden.

(Projektet har været genstand for specifik analyse – se evt. kap. 8 "Forfatterbesøg")

Fag/Tid	Billedkunst	Dansk	Drama	Mediefag	Musik
2008 Efterår	Applecomputeren i kompositionsprocessen	Bjørn Nørgårds Gobelinskitser  U-Turn  Ursula Andkjær Olsen	Mungo Park  Pugwash  <i>CampX</i>		La Triviata i Operaen  Applecomputeren i kompositionsprocessen  <i>360 graders musik</i>
2009 Forår	Anderledes kunstvideo  Reality Check  Mail art	Søren Ulrik Thomsen  "Livlægens besøg" - i Operaen	Manuskriptskrivning		Kresten Osgood goes Kult  Reality Check  "Livlægens besøg" - i Operaen
2009 Efterår		Peter Adolphsen			Womex  <i>Klezmafobia</i>
2010 Forår	<i>Bæredygtig arkitektur</i>  Lab-Class	<i>Bæredygtig arkitektur</i>  Lars Skinnebach	Figura		Dygong

Figur 2: Oversigt over KULT-aktiviteternes faglige forankring. Kursiverede forløb har været genstand for specifik analyse.