

CampX – samtidsteater og skole på samme tid



En delrapportering i forbindelse med forskningsprojektet "Kult og læring"

Søren Bechmann

www.kultforskning.dk

Indholdsfortegnelse

1 Indledning.....	1
2 Konkretisering af praksisfelt.....	2
2.1 KULT.....	2
2.2 Undervisningsforløbene med CampX – udformning og karakter.....	2
2.3 Indsamlede empiri.....	3
2.4 Teori- og metodevalg.....	4
3 Transskription.....	5
4 Mesterlære og sociale praksisfællesskaber.....	8
4.1 Legitim perifer deltagelse.....	9
4.1.1 Bo og Marcus.....	10
4.1.2 Morten.....	10
4.1.3 Jonas.....	10
4.1.4 Lærerne.....	11
4.2 Casen i forhold til resten af undervisningsforløbet.....	11
5 Motivation.....	12
6 Konklusion.....	15

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 KULT som værende den overordnede ramme for observationerne. Jeg vil endvidere præcisere udformningen af samarbejdet mellem gymnasieskolen og teatret samt argumentere for mit teori- og metodevalg, som ligger til grund for resten af rapporten.

2.1 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 kreative fag, som udbydes til alle fire kultskoler og som gennemføres af lærerne på skolerne i samarbejde. Undervisningsforløbene kan have karakter af korte forløb¹ såvel som længere og mere tværfaglige forløb. Samarbejdsprojektet indgår som en del af de enkelte skolers innovative strategi. De enkelte forløb opdeles i forskellige kategorier efter størrelse og evalueres / dokumenteres i et hertil afstemt forhold. Der lægges stor vægt på vidensdeling skolerne imellem, men også på samarbejde med eksterne kulturelle institutioner i gennemførelsen af forløb. KULT er den overordnede ramme for afviklingen af samarbejdet med CampX. Læs mere om KULT på www.kultgym.dk

2.2 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 parallelforestilling², 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.

¹ Se evt. delrapportering på www.kultforskning.dk – Det professionelle brud

² En parallelforestilling er ikke baseret på en reproduktion, men snarere en selvskabt produktion med visse lighedstræk.

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 tilkøbet en professionel instruktør som sparringspartner.

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.

2.3 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. Videoptagelserne alene har et omfang af ca. 15 timer. Observationerne er foregået dels i klasseværelset og dels på teatret.

Der er foretaget en spørgeskemaundersøgelse 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, men indgår også særskilt her.

Der har været samtaler og mailkorrespondence 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 sceancer.

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

2.4 Teori- og metodevalg

Min forskningsbaserede tilgang tager afsæt i antropologien, som overordnet er en videnskab, der:

"studerer samspillet mellem sociale forhold og kulturelle forestillinger i såvel et lokalt som et globalt perspektiv³." 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. Som et udgangspunkt for at kunne iværksætte sin analyse fokuserer antropologen Kirsten Hastrup på "forbløffelsen"⁴ som værende et redskab til indsnævring af det empiriske felt. Det er således en forbløffelse eller fascination, som ligger til grund for udvælgelsen af de eksakte episoder, som gengives i rapporten. Andre ville givetvis 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."*⁵ Det er netop dette forhold mellem formen i konkrete undervisningsforløb og KULT som værende et helhedsperspektiv, jeg betragter som fundamentet i mit arbejde. Helhedsperspektivet kan naturligvis forstås på flere niveauer. Det må være op til etnografen at konkretisere forholdet. At benytte en antropologisk metode og yderligere at inddrage videoklip i metoden leder ikke nødvendigvis hen på den tilgang, som jeg har skitseret. Det er et valg, som jeg har foretaget. Denne forskningsstrategi omtales også som forstående med et ideografisk vidensideal – dvs. søgen efter viden om det enestående i en given hændelse⁶.

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."*⁵ Det er netop dette forhold mellem formen i konkrete undervisningsforløb og KULT som værende et helhedsperspektiv, jeg betragter som fundamentet i mit arbejde. Helhedsperspektivet kan naturligvis forstås på flere niveauer. Det må være op til etnografen at konkretisere forholdet. At benytte en antropologisk metode og yderligere at inddrage videoklip i metoden leder ikke nødvendigvis hen på den tilgang, som jeg har skitseret. Det er et valg, som jeg har foretaget. Denne forskningsstrategi omtales også som forstående med et ideografisk vidensideal – dvs. søgen efter viden om det enestående i en given hændelse⁶.

I et forsøg på at triangulere⁷ min metode, således at også andre aspekter kan komme til udtryk end dem, jeg umiddelbart selv via observation og videokamera finder fascinerende, har jeg udviklet et spørgeskema (survey), som via konferencesystemet Lectio distribueres ud til flertallet af eleverne. Denne tilgang er

³ Den store Danske Encyklopædi under "antropologi"

⁴ Hastrup (1992) s. 7

⁵ Hastrup (1992) s. 7

⁶ Rønholt (2003) s. 17

⁷ Triangulering betyder, at data samles ind med flere forskellige metoder og fra forskellige vinkler. Madsen (2003) s 73

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 af elevernes oplevelser set i relation til læring. Spørgeskemaundersøgelsens udformning samt den bagvedliggende videnskabelige metode er uddybet i en selvstændig delrapportering⁸.

Overdramaturgen, produktionslederen, regissøren, lydmanden og instruktøren fremstår alle som mestre 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 fundet det naturligt at inddrage Jean Lave & Etienne Wengers teori om situeret læring og sociale praksisfællesskaber som led i mit analysearbejde.

Jeg inddrager endvidere teori af professor Knud Illeris, som adskiller sig fra de fleste andre læringsteoretikere ved at repræsentere et meget bredt syn på læring. Det er ligeledes læringsteori af K. Illeris, som ligger til grund for spørgeskemaundersøgelsens udformning.

3 Transskription

I dette afsnit følger min transskription af et udvalgt afsnit eller case på 20 min., som efterfølgende er genstand for analyse. Transskriptionen⁹ 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 selvfremstillede 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 lydafvikler og arbejder freelance for teatret i forbindelse med 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.

⁸ Rapporten findes under www.kultforskning.dk

⁹ En transskription er altid udtryk for en fortolkning. Denne transskription kunne også betegnes som en selektiv udskrift i litterær stil.

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 vende 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 baggrundsløden). "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 periode¹⁰."* 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. Wenger¹¹, der begge er bosiddende i Californien, 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 "Situert læring," er, at: *"[...] læring er en måde at være i den sociale verden på, ikke en måde at lære den at kende på.¹²"*

Afgørende for at forstå læreprocessen bliver således at analysere, hvorledes de enkelte deltagere er til stede på 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*

¹⁰ Nielsen, K. (1999) s. 20

¹¹ Etienne Wenger er titulær professor ved Ålborg universitet, men benævnes også som: "Independent researcher, consultant, author, and speaker." - <http://www.ewenger.com/bio/index.htm>

¹² Lave (2003) s. 27

lærer noget væsentligt, og at man lærer det på en måde, så man kan huske det og bruge det i relevante sammenhænge.¹³”

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.”¹⁴* 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 præskriptiv 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 ansues 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

¹³ Illeris (2006) s. 113

¹⁴ Nielsen, K. (1999) s. 17

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.

4.1.1 Bo og Marcus

Som antydnet 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 om fuldgyldigt medlem af det praksisfællesskab, som han er en del af. Han får lynhurtige 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 med 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 lynhurtigt kan præstere div. lydeffekter (*mortenA*).

4.1.4 Lærerne

I casen omtales lærerne¹⁵ 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 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

¹⁵ Der er to lærere, fordi den ene er pædagogikumskandidat.

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 læringen¹⁶. 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 betydning¹⁷.

¹⁶ Illeris (2006) s 106

¹⁷ Mehlsen (2009) s 10

Som eksempel herpå kan nævnes den motiverede matematikelev, der ofte vil være bedre til at huske sin matematik, 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 dem¹⁸ mhp. i størst mulig omfang at indlejre sådanne forhold i elevernes læringsmiljø. Jeg vil derfor stille skarpt på den del af min spørgeskemaundersøgelse, der omhandler netop elevernes forhold til motiverende faktorer. Dette gør jeg således med det teoretiske afsæt, at motiverende faktorer i læringsmiljøet fremmer læringen – ikke alene læreprocessen, men læringens samlede udbytte.

¹⁸ Illeris (2006) s 102

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 rigtigt 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 institution
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 rigtigt teater, med rigtige lydfolk og en rigtig instruktør.

I et forsøg på at kunne håndtere informationerne, har jeg inddelt de forskellige svar i kategorier¹⁹, 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 genopsætte"; "At vi selv skulle lave skuespil" m.m.). Disse to

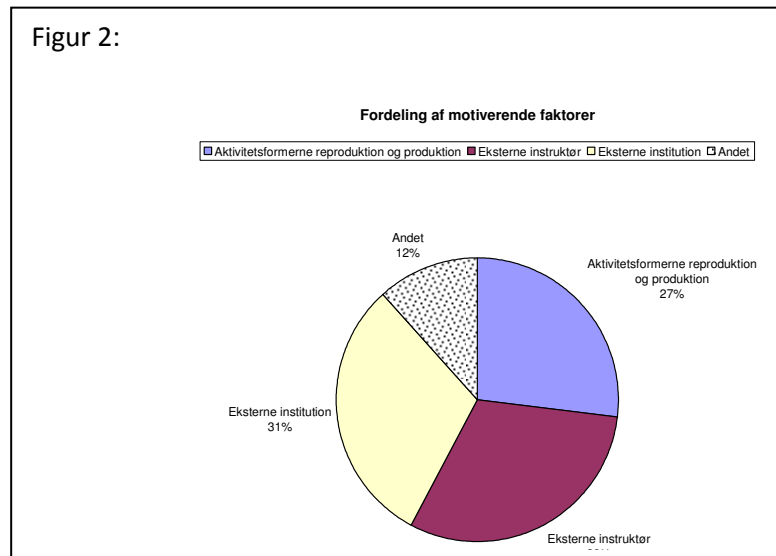
aktivitetsformer kan som sådan forekomme i mange forskellige undervisningsforløb, og skal ikke omtales yderligere her. Jeg hæfter mig imidlertid ved de 30% og 31% af indkomne statements, som direkte vedrører henholdsvis kategorien "Eksterne instruktør" samt "Eksterne institution". Undersøgelsen indkredser 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 (afvikles i skoleåret 09/10), 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.

6 Konklusion

Undervisningsforløbene med CampX ser ud til at indeholde elementer af særlig motiverende karakter for såvel elever som institution. 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.

Figur 2:



¹⁹ Et enkelt elevsvar kan godt medføre flere statements – f.eks. "Anden underviser og andet sted" (svar 3).

Litteraturliste

Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt: Om forbløffelse*. København: Gyldendal.

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, 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.

Der henvises i øvrigt til indhold på den tilhørende hjemmeside www.kultforskning.dk