

Kandidatuddannelse i didaktik (musikpædagogik)

KULT og læring i et elevperspektiv



Navn:	Søren Bechmann
Årskort nr. / cpr. Nr.	20065578 / 1512711975
Vejleder:	Professor Frede V. Nielsen
Eksamenstermin:	Sommer (august) 2011
Eksamensform:	Skriftligt speciale
Titel (dansk/engelsk)	KULT og læring i et elevperspektiv KULT and Learning from the Perspective of Students
Omfangskrav:	192.000 og 240.000 anslag
Specialets omfang:	239.849
Billede:	Billedet er hentet fra www.kultgym.dk

Abstract	1
Forord	3
1. Indledning	4
1.1 KULT	4
1.2 Specialets genstandsfelt og overordnede problemformulering	5
1.3 Specialets opbygning	7
2 Specialets teoretiske ramme	8
2.1 Læringens tre dimensioner	8
2.2.1 Indhold som læringsdimension	11
2.2.1.1 Reproduktion	11
2.2.1.2 Produktion	12
2.2.1.3 Perception	12
2.2.1.4 Interpretation	13
2.2.1.5 Refleksion	13
2.2.1.6 Fagenes indholdsområde i et kritisk perspektiv	14
2.2.1.7 Indholdsdimensionen med fokus på aktivitetsformerne i forhold til STX- bekendtgørelsen	16
2.2.1.8 Læringsniveauer som supplerende indholdskategorier	18
2.2.1.9 Forsknings spørgsmål i forbindelse med indholdsdimensionen	19
2.2.2 Drivkraft som læringsdimension	20
2.2.2.1 Motivation	20
2.2.2.2 Motivationen i forhold til STX-bekendtgørelsen	24
2.2.2.3 Forsknings spørgsmål i forbindelse med drivkraftdimensionen	25
2.2.3 Samspil som læringsdimension	25
2.2.3.1 To læringsmetaforer	25
2.2.3.2 Situeret læring	27
2.2.3.3 Deltagelsesstrategierne reception, imitation, identifikation og elaboration	29
2.2.3.4 Samspilsdimensionen i forhold til STX-bekendtgørelsen	30
2.2.3.5 Forsknings spørgsmål i forbindelse med samspilsdimensionen	32
2.2.3.6 Afsluttende bemærkninger af teoretisk karakter	32
3 Specialets empiriske design og metode	33
3.1 Specialets overordnede empiriske design	33
3.2 Deltagende observatør (den kvalitative tilgang)	34
3.2.1 Den empiriske repræsentation	36

3.3 Spørgeskemaundersøgelse (den kvantitative tilgang).....	37
3.4 Diskussion af specialets design og metode.....	39
3.5 Rapportens forskningsspørgsmål i relation til det metodiske design	41
4 CampX – samtidsteater og skole på samme tid.....	43
4.1 Precase	43
4.2 Konkretisering af praksisfelt	44
4.2.1 Undervisningsforløbene med CampX – udformning og karakter.....	44
4.2.2 Indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse	45
4.3 Transskription	46
4.4 Samspilsdimensionen i forbindelse med den udvalgte case	49
4.4.1 Karakteristik af praksisfællesskabet.....	49
4.4.2 Bo og Marcus	50
4.4.3 Morten	51
4.4.4 Jonas.....	51
4.4.5 Lærerne	52
4.4.6 Perspektivering af casen	52
4.5 Indholdsdimensionen i forbindelse med den udvalgte case	53
4.5.1 Aktivitetsform i casen	53
4.6 Drivkraftdimensionen	55
4.6.1 Motiverende faktorer i undervisningsforløbet.....	55
4.7 Opsamling	56
5 Klezmermusik - for alle.....	58
5.1 Precase (Situationsbillede 1).....	58
5.2 Konkretisering af praksisfelt	59
5.2.1 Mødet med Klezmofobia – udformning og karakter	59
5.2.2 Indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse	60
5.3 Situationsbilleder	60
5.3.1 Situationsbillede 2.....	61
5.3.2 Situationsbillede 3.....	61
5.3.3 Situationsbillede 4.....	62
5.4 Samspilsdimensionen i forbindelse med situationsbillederne	62
5.4.1 Karakteristik af praksisfællesskabet.....	63
5.4.2 Reception som deltagelsesstrategi	63
5.4.3 Imitation som deltagelsesstrategi.....	63

5.4.4 Identifikation som deltagelsesstrategi.....	64
5.4.5 Elaboration som deltagelsesstrategi.....	64
5.4.6 Perspektivering af situationsbillederne	65
5.5 Indholdsdimensionen i forbindelse med situationsbillederne	65
5.5.1 Aktivitetsform i de enkelte situationsbilleder	65
5.6 Drivkraftdimensionen	67
5.6.1 Motiverende faktorer i undervisningsforløbet	67
5.7 Opsamling	69
6 Forfatterbesøg.....	70
6.1 Et elevdigt fra forløbet	70
6.2 Konkretisering af praksisfelt	71
6.2.1 Forløbet med Lars Skinnebach - udformning og karakter	71
6.2.2 Indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse	71
6.3 Feltnoter.....	72
6.3.1 Forberedelsesfasen	72
6.3.2 Forfatterens tilstedeværelse.....	74
6.3.3 Evalueringsdelen	74
6.4 Samspilsdimensionen i forbindelse med feltnoterne	75
6.4.1 Karakteristik af praksisfællesskabet.....	75
6.4.2 Markante deltagelsesstrategier i forbindelse med forløbet	76
6.5 Indholdsdimensionen i forbindelse med feltnoterne	77
6.5.1 Forløbets aktivitetsformer	77
6.6 Drivkraftdimensionen	80
6.6.1 Motiverende faktorer i undervisningsforløbet	80
6.7 Opsamling	82
7 Spørgeskemaundersøgelsen	83
7.1 Spørgeskemaundersøgelsens opbygning.....	83
7.2 Afvikling af spørgeskemaer	84
7.3 Spørgeskemaanalyse.....	85
7.3.1 Indholdsdimensionen.....	85
7.3.2 Samspilsdimensionen.....	87
7.3.3 Drivkraftdimensionen	90
7.4 Ars-dimensionen relateret til den faglige interesse	93
7.5 Opsamling	94

8 Konklusion	95
8.1 Læringsaspekter i den kultrelaterede undervisning	95
8.2 Specialets afdækning af læreprocesserne i et elevperspektiv	100

Referenceliste

Bilag 1: Kultaktiviteter 2008-2010

Bilag 2: Behandling af åbne spørgsmål

Bilag 3: Skriveøvelse i relation til kap. 6

Bilag 4: Spørgsmålene fra spørgeskemaet

Bilag 5: Eksempel på dataindsamling via Lectio

Abstract

KULT stands for the concepts of art and culture (in Danish kunst og kultur) and is the designation for a collaborative project between four Copenhagen gymnasiums (upper secondary schools). The co-operation originates from teaching in the artistic subjects (art, Danish as subject, drama and music). KULT is distinctive in the way that institutions of art and culture and also practising artists are extensively involved in teaching the students. The term paper is about documenting the aspects of learning that result from this special kind of teaching. Furthermore the aim of the term paper is to show how these teachings might be explored from the perspective of students. The theoretical basis for the term paper is a contemporary theory of learning, where learning is regarded as a complex matter that always comprises a tension field between three different dimensions – the cognitive, the emotional and the social. These three dimensions always occur in two integrated processes – an internal acquisition process and an external interaction process between the learner and the social environment. This theory of learning is introduced through first and foremost Knud Illeris. In the term paper the three dimensions are operationalized in such a way that they can subsequently be used as a common frame of reference in the empirical part. The design and method of the term paper is organized in such a way that about 60 hours of field observation, spread over 25 isolated observations of learning courses, are combined with a questionnaire survey directed to the participating students. The questionnaire survey has resulted in 336 answers. The observations are made from an anthropological position and have been based on participant observation. In this work, video-observation has been an important basis for the analysing part. Three learning courses have been selected from the comprehensive empirical material, and important elements from these learning courses have subsequently been objects of analysis. The questionnaire survey has been directed to the participating students in all learning courses related to KULT during the school year 2009/10. The questionnaire survey has provided knowledge of general matters, and has furthermore shown the students' own appraisals of important elements in the learning courses. The qualitative and the quantitative way of researching illustrates and clarifies how the students' perspective can be discussed on the basis of two reality dimensions (experienced and observed), where each of them contributes important knowledge. The term paper operationalizes the cognitive dimension by 5 types of activities

(reproduction, production, perception, interpretation and reflection) and identifies their occurrence. The types of activities indicate a high prevalence of artistic practice, where the teaching in several ways has given many students an opportunity for combining themselves and their learning with a cultural reality in the surroundings. Through the instances of learning courses in the term paper it is obvious that it is possible to establish many different types of relevant teaching in collaboration with practising artists and institutions of art and culture. The emotional dimension is operationalized by motivation, which is investigated through first and foremost the questionnaire survey. The students are motivated towards teaching related to KULT, which must be seen in the light of a special authenticity, which this kind of teaching causes. It is in particular the creative and practical educational activities together with practising artists and institutions of art and culture that seem most motivating. Also it is obvious that the teaching related to KULT has a positive effect on the motivation for the subject in general. The social dimension is operationalized by analysing the students' participation in communities of practice. In this context the idea of legitimate peripheral participation is used. Legitimate peripheral participation provides a way to speak about the relations between members of a certain community of practice. The term paper proves and analyses the students' participation by focusing on selected episodes from the three learning courses. The analyses lead up to an overriding distinction between two types of teaching related to KULT – "Talk and Presentation" and "Action and Conversation". First and foremost it is through "Action and Conversation" that the students get the opportunity for acting as legitimate peripheral participants, and it is in these kinds of courses that KULT shows its real power. In "Action and Conversation", the artists act as artists and we are dealing with situations where the artists don't go out but where the students enter a social practice. With these analyses it is clear that the students' participation can be described as real learning on its own and not only a process, which has to be measured and examined later on. The analyses of the three learning courses illustrate variations on a qualitative way of researching, and co-ordinated with the quantitative way of researching, the term paper, taken together, illustrates an introduction into how teaching may be explored from the perspective of students.

Forord

KULT (Kunst og Kultur) er titlen på et formaliseret samarbejde mellem 4 gymnasier vedrørende undervisning i de kunstneriske fag. Dette speciale ligger i forlængelse af et kulturrelateret følgeforskningsprojekt foretaget af specialeskriver i regi af Forskningsenhed Musikpædagogik på DPU, Institut for Didaktik med professor Frede V. Nielsen som supervisor. Forskningsprojektet baserede sig på en aftale mellem DPU og KULT ved rektor Povl Markussen fra Sankt Annæ Gymnasium. Forskningsprojektet havde et toårigt forløb og blev afsluttet i juli 2010 med afleveringen af følgeforskningsrapporten "Kult og læring".¹ Rapporten dokumenterede forskningsprojektet i relation til det såkaldte kultsamarbejde. Det karakteristiske ved kultsamarbejdet er, at der inddrages eksterne parter i undervisningen. Dette foregår ved, 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 karakter under disse forudsætninger, der har været studeret, og ikke den daglige undervisning som helhed på det enkelte gymnasium.

Dette speciale benævnes "KULT og læring i et elevperspektiv" og anvender udvalgte dele af det empiriske materiale fra forskningsrapporten. Specialet adskiller sig fra følgeforskningsrapporten ved mere eksplicit at redegøre for grundlæggende forskningsspørgsmål og hertil relevante læringsteorier og forskningsmetoder. I forlængelse heraf har forskningsspørgsmålene ført til en mere omfattende analyse af den udvalgte empiri.

¹ Bechmann (2010)

Rapporten samt supplerende materiale om følgeforskningsprojektet kan downloades på www.kultforskning.dk

1. Indledning

Indledningsvis præsenteres KULT som fænomen og forskningens territorium introduceres med en forskningsmodel, der leder frem til en overordnet problemstilling. Efterfølgende redegøres for specialets opbygning.

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, mediefag² og musik. KULT er den overordnede administrative og koordinerende ramme for såvel udvikling som afvikling 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 har været støttet af Region Hovedstaden. KULT er som antydning stadig eksisterende, men har siden sommeren 2010 haft et dalende aktivitetsniveau.

I projektperioden forekom 24 helt forskellige elevorienterede samarbejdsprojekter³ fordelt mellem og på tværs af de kunstneriske fag (billedkunst, dansk⁴, dramatik og musik), implicerede skoler og gymnasiale årgange. Hertil kan nævnes efteruddannelsesforløb for gymnasielærerne, konferencer, avisartikler, foredrag og fritidstilbud til eleverne. Forløbene i projektperioden blev så vidt muligt udbudt til alle fire kultskoler og blev gennemført via et samarbejde skolerne imellem. Samarbejdsprojektet indgik som en del af hver enkelt skoles innovative strategi, og der blev lagt stor vægt på dels videndeling skolerne imellem men især også på samarbejde med eksterne kulturelle institutioner og personer i gennemførelsen af forløb. Undervisningsforløbene havde karakter af såvel korte forløb som længere og mere tværfaglige forløb.

I dette speciale fokuseres på udvalgte undervisningsforløb – altså den del af kultarbejdet, som i projektperioden rettede sig direkte mod elevernes hverdag.

² Mediefag var med i oplægget til det oprindelige samarbejdsprojekt, men kom ikke til at spille nogen synlig rolle i undervisningsforløbene i projektperioden. Se evt. bilag 1 (Kultaktiviteter i projektperioden).

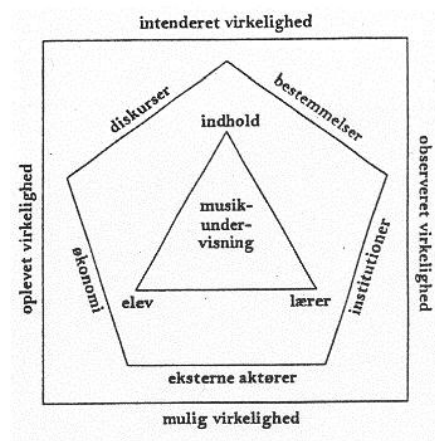
³ I Bilag 1 findes en kort beskrivelse af alle de afviklede kultforløb inden for projektperioden.

⁴ Faget dansk blev i kultsammenhæng betragtet som et kunstnerisk fag.

1.2 Specialets genstandsfelt og overordnede problemformulering

Specialet "KULT og læring i et elevperspektiv" skal indledningsvis skitseres via en model, som er hentet fra den musikpædagogiske forskning.⁵ Modellen består i denne gengivelse af tre led, som udgør en didaktisk trekant indeholdende undervisningens tre hoveddimensioner, en pentagon med rammefaktorbegreber samt et virkelighedsfelt udformet som en firkant (se figur 1). Enhver undervisning rummer et samspil mellem de tre komponenter i

den didaktiske trekant. I dette speciale rettes opmærksomheden primært på elevperspektivet samt indholdsdimensionen. Det er således elevernes læring i kultsammenhæng, der er i fokus, og ikke nogen form for hensigt om at bedømme involverede lærere, enkelte skoler, faglige grupperinger eller organisatoriske sammenhænge. Dette fokus var en følge af det indledende samarbejde med kultsekretariatet forud for følgeforskningsrapporten og harmonerede med ønsker fra sekretariatets ledelse.



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

Enhver form for undervisning er i sagens natur påvirket af forskellige rammefaktorer. I figur 1 illustrerer pentagonen eksisterende rammefaktorbegreber, som i dette tilfælde kan relateres direkte til KULT. Først og fremmest italesætter KULT (diskurser) 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 retningslinjer for (bestemmelser), hvordan samarbejdet skal foregå. Hertil skal nævnes, at "bestemmelser" også har en væsentlig relation til de enkelte fags læreplaner, hvilket naturligvis har betydning for, hvordan KULT udmøntes i praksis. KULT kan således italesættes via forskellige rammer og samtidig afgrænses af selvsamme. I specialet er det først og fremmest institutionsrammen og eksterne aktører, der bringes frem i fokus. Det er netop andre institutioner som f.eks. museer og konservatorier, der via KULT får en anderledes position i forhold til undervisning af

⁵ Nielsen, F. V. (1999) s 23. I denne sammenhæng fremstår kun modellens tre inderste lag.

gymnasieeleverne. Ligeledes får eksterne aktører som f.eks. musikere, der kan siges altid at udgøre en vis faktor i forhold til undervisning i musik, via KULT en rolle som interne aktører i forhold til undervisningen. Centrale rammer omkring undervisning i de kunstneriske fag bliver med andre ord ændret via KULT, hvilket er en vigtig pointe. En opmærksomhed på netop disse rammefaktorer kan derfor bidrage til at belyse relevante dimensioner i forhold til KULT som fænomen.

Virkelighedsfeltet (firkanten) i modellen angiver tilgange til forskellige typer af virkeligheder. KULT som fænomen er i forskningsmæssig sammenhæng ikke at betragte som en objektiv størrelse, der blot skal beskrives. Virkelighedsfelterne giver mulighed for at fremstille KULT som forskellige genstandsfelter alt efter, hvordan KULT som fænomen udforskes. I specialet er opmærksomheden rettet mod en "Oplevet virkelighed" og en "Observeret virkelighed". De to tilgange kan tilsammen betegnes som en "faktisk" virkelighed,⁶ men fremstår alligevel som to genstandsfelter, fordi mødet med KULT som fænomen har forskelligt afsæt. I dette speciale afdækkes forskellige dimensioner ved KULT som fænomen via forskeren (observeret virkelighed) og via elevers besvarelser af spørgeskemaer (oplevet virkelighed). Dette skal uddybes i forbindelse med en diskussion af forskningens metode (kap. 3.3), men præsenteres her for at illustrere flere muligheder for tilgange til KULT. Andre kan naturligvis have andre tilgange til at beskæftige sig med KULT. Der kan f.eks. være administrationen, der taler om KULT som en "Intenderet virkelighed". Der kan være beslutningstagere på forskellige niveauer, som betragter KULT som led i en "Mulig virkelighed". Grundlæggende er imidlertid, at virkeligheden altid er et samspil med den form, hvorunder den italesættes. Ved i så tydelig grad at afdække KULT via en observeret og oplevet virkelighed og i forlængelse heraf dokumentere refleksionerne er det specialets mål, at andre må kunne perspektivere deres egen tilgang til KULT som fænomen og måske opdage nye læringsmæssige tilgange og perspektiver i forhold til elementerne i den didaktiske trekant.

Specialets fokus er på læreprocesser, som udvider klasserummet til i praksis at inddrage tilgængelige erfaringer i omgivelserne i langt højere grad end i en mere traditionel undervisningsform. Specialets formål er derfor at kunne identificere, beskrive og reflektere disse

⁶ Nielsen, F. V. (1999) s 19

særlige læreprocesser, som har betydning for de involverede elever. På denne baggrund er specialets overordnede problemstilling:

Hvilke aspekter af læring kommer til syne i den kultrelaterede undervisning, og hvordan kan læreprocesserne afdækkes i et elevperspektiv?

1.3 Specialets opbygning

Kap. 1-3 udgør en redegørelse for KULT som helhed samt en indføring i specialets teoretiske baggrund og dets design og metode. Hertil er knyttet en overordnet problemformulering med tilhørende forskningsspørgsmål, som de efterfølgende kapitler hver på sin måde bidrager til afklaringen af. Kap. 4-7 udgør specialets empiriske del. Kap. 4-6 præsenterer undersøgelser baseret på observation af 3 udvalgte kultprojekter og de dertil relaterede undervisningsforløb. Herefter præsenteres i kap. 7 en spørgeskemaundersøgelse, der fokuserer på de involverede elevers oplevelse og opfattelse af den undervisning, de har været deltagere i. Afslutningsvis søges trådene samlet til overskuelige konklusioner. I det følgende skal knyttes et par kommentarer til hovedelementerne i den empiriske del af undersøgelsen.

Kultprojektet "CampX – samtidsteater og skole på samme tid" (kap. 4) 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.

Kultprojektet "Klezmermusik – for alle" (kap. 5) udspringer af musikfaget. Orkestret Klezmofobia laver workshops for eleverne, så den jødiske musik forekommer aldeles nærværende.

Kultprojektet "Forfatterbesøg" (kap. 6) udspringer af danskundervisning, hvor mødet med en forfatter indlejres som et naturligt led i undervisningen.

Der er foretaget et nødvendigt empirisk udvalg i forhold til de enkelte analyserede undervisningsforløb. Ved udvælgelsen af undervisningsforløb er den faglige diversitet i størst mulig grad søgt bibeholdt i et forsøg på at fastholde forståelsen for den bredde, som KULT repræsenterer⁷. "Spørgeskemaundersøgelsen" (kap. 7) udgør i metodisk forstand en form for modstykke i forhold til de foregående kvalitative undersøgelser. Alle kultforløb i skoleåret 2009/10 er repræsenteret i spørgeskemaundersøgelsen, som via en kvantitativ metode forsøger at give et generelt billede af læringens dimensioner i forhold til elevernes oplevelse af kultundervisning.

⁷ I forskningsrapporten - Bechmann (2010) - er alle kultfag (omend mindre detaljeret) repræsenteret i de kvalitative observationer.

2 Specialets teoretiske ramme

I det følgende redegøres for specialets teoretiske tilgang til begrebet læring med udgangspunkt i teori af Knud Illeris. Denne teori er valgt som teoretisk ramme, fordi Knud Illeris med sin brede tilgang til læring må siges at udgøre en form for metateori i forhold til andre læringsteorier. Sagt på en anden måde sammenfatter Knud Illeris andre læringsteorier og illustrerer med sin teori vigtigheden af at kunne se læringens forskellige aspekter som dialektiske størrelser. Overordnet arbejder Knud Illeris med tre centrale læringsdimensioner, som hver især danner referencer til en række læringsteoretikere. Med en sådan bred tilgang til læring synes mulighederne åbne for at kunne identificere og reflektere forskellige aspekter ved læringen i forbindelse med kultundervisning set i et elevperspektiv. Der følger en beskrivelse af læringens såkaldte dimensioner, hvilket tilsammen udgør det brede læringssyn. En sådan bred læringsforståelse skal anskues som en form for teoretisk skelet, hvortil andre teorier om læring kan anvendes med det formål at belyse dele af dimensionerne yderligere. I forlængelse af en introduktion til det brede læringsbegreb præsenteres derfor læringsteori, som kan nuancere og operationalisere analysemulighederne i relation til de grundlæggende læringsdimensioner.

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.⁸ 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.⁹

⁸ Illeris (2006) s 35

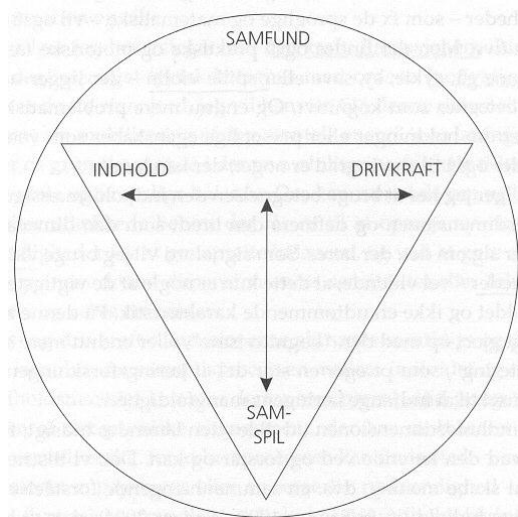
⁹ I denne sammenhæng er det oplagt at lade cirklen (samfund) repræsentere KULT som rammefaktor. Figuren understøtter således modellen af forskningens genstandsfelt (figur 1, kap. 1), men hvor det i kap. 1 handlede om at få sat KULT ind i en forskningssammenhæng, handler det her om at få begrebet læring foldet ud, så det i så høj grad som muligt kan indfange elementer i kultarbejdet, der har med læring at gøre.

Indholdsdimensionen vedrører det, der læres¹⁰ 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.

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.¹¹

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

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 mennesker.¹² Det drejer sig i samspilsdimensionen i højere grad om at blive mere fuldgældig



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

¹⁰ Illeris (2006) s 37

¹¹ Illeris (2006) s 41

¹² Illeris (2006) s 41

”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 (dette uddybes i kap. 2.2.3.1). 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.

Det kan uden tvivl virke anstødende 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 i kraft af hinanden fastholder en kompleksitet i læringssynet. Netop kompleksiteten er afgørende for forståelsen af læringsteorien og adskiller den samtidig fra tidligere læringsteoretikere.¹³ Det egentlige mål med læring kan ud fra et overordnet perspektiv ikke kun tillægges en af dimensionerne. Alle tre dimensioner indgår i enhver læreproces, og alle tre dimensioner er betingelser for enhver læreproces.¹⁴ De enkelte antagelser om betydningen af begrebet læring kan være brugbare i konkrete analysesammenhænge, men en af dimensionerne lader sig i praktiske læreprocesser ikke fremstå uafhængigt af de andre. Når der i forbindelse med kap. 4-7 fokuseres på dimensionerne enkeltvis, er det således ud fra en analysesammenhæng. Det ændrer dog ikke ved det grundlæggende læringssyn, at læring altid omfatter såvel individuelle som sociale processer, og at de individuelle processer altid omfatter både et indhold og en drivkraft.¹⁵

¹³ Illeris (2006) s 14

¹⁴ Knud Illeris skelner i sin teori ikke skarpt mellem *mål* og *betingelse* for læring. Idet betingelser og mål for læring på denne måde indlejres i alle dimensionerne kan teorien betragtes som en form for metateori om læring, der imidlertid kan være vanskelig at operationalisere uden brug af anden læringsteori, der mere specifikt knytter sig til en af dimensionerne. Så snart anden teori indlejres som led i analysearbejdet forskydes denne grænse mellem mål og betingelse for læring i relation til de enkelte dimensioner – snart til den ene side og snart til den anden. Dette er ikke uproblematisk set i et kritisk lys, men nødvendigt at leve med, hvis den brede læringsteori skal operationaliseres. Knud Illeris gør det også selv ved i så høj grad at anvende en lang række af andre teoretikere som led i forklaringen af sin egen læringsteori. Knud Illeris omtaler ikke selv denne problematik direkte, hvilket kan skyldes, at det er en meget vanskelig øvelse. Mest tydeligt bliver det i forbindelse med drivkraftdimensionen, som i mange sammenhænge kan opfattes udelukkende (og i modstrid med Illeris's intention) som en betingelse for læring. I det øjeblik f.eks. drivkraften bliver fremstillet som et selvstændigt mål for læring, så får dimensionen jo på den anden side også indholdskarakter. I lyset af mit arbejde med Knud Illeris er min vurdering, at hans svar vil være: ”Netop – det er pointen”.

¹⁵ Illeris (2006) s 43

Knud Illeris har opstillet en overordnet læringsdefinition, som indlejrer alle dimensionerne. Denne definition 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."*¹⁶

2.2 Læringsteorier og læringskategorier i relation til læringsdimensionerne

I det følgende præsenteres forskellige teorier og læringskategorier rubriceret efter deres primære tilhørsforhold til læringsdimensionerne. Formålet med at udvide det teoretiske begrebsapparat er at tilvejebringe relevante analyseredskaber og dermed etablere et teoretisk fundament for at kunne operationalisere den grundlæggende læringsforståelse i forhold til specialets empiriske del.

2.2.1 Indhold som læringsdimension

Repræsentation af fagenes indhold i analyseøjemed er en kompleks størrelse, som uvægerligt må medføre konkrete valg. I specialet er i forbindelse med indholdsdelen valgt et afsæt i 5 aktivitetsformer,¹⁷ som gennemgående i analysedelen repræsenterer fagenes egentlige indhold og derfor har målstatus i forbindelse med indholdsdimensionen. En sådan tilgang medfører nødvendigvis en didaktisk begrundelsesdiskussion, som i forlængelse af en præsentation af aktivitetsformerne føres i kap. 2.2.1.6. De fem aktivitetsformer benævnes reproduktion, produktion, perception, interpretation og refleksion. I læreplanerne for de forskellige kunstneriske fag italesættes disse aktivitetsformer på forskellig vis, hvorfor en nærmere overordnet redegørelse i forhold hertil føres i kap. 2.2.1.7.

Det ligger implicit i begrebet aktivitetsformer, at der er tale om et handlingsperspektiv, som bestemmes ud fra typen af handlinger. I et forsøg på også at kunne reflektere videnselementer eller andre indholdsforhold i et sådant handlingsperspektiv, suppleres indholdsområdet derfor med læringsteori om forskellige læringsniveauer i kap. 2.2.1.8.

2.2.1.1 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

¹⁶ Illeris (2006) s 15

¹⁷ Aktivitetsformerne er hentet fra Nielsen (1998) s 292, men kan også identificeres i STX-bekendtgørelsen (2005) – f.eks. i bekendtgørelsen for musik.

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 perceptuelt. 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 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"*.¹⁸ At 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.)

2.2.1.2 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 mennesker mulighed for i et eller andet omfang at gøre sig nye æstetiske erkendelser og tilmed udtrykke dem. 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.

2.2.1.3 Perception

Perception er et psykologisk begreb,¹⁹ der betegner den proces, hvor den umiddelbare sansning bearbejdes. Perception er noget helt grundlæggende ved enhver form for beskæftigelse med

¹⁸ Nielsen (1998) s. 297

¹⁹ Nielsen (1998) s. 314

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.

2.2.1.4 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."*²⁰ 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 betragtnende attitude. I specialet 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 interpretationsbegrebet i resten af specialet.

2.2.1.5 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

²⁰ Nielsen (1998) s 327

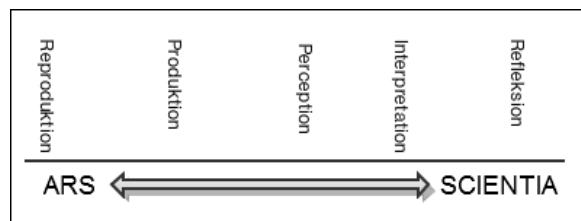
kunst, hvor refleksion foregår *om* eller *i* den. Refleksion har perspektiverende karakter og distancerer sig i højere grad fra kunsten og ser den i relation til andre forhold som f.eks. samfund, menneske og historie. Her er der tale om refleksion *om* kunst. Refleksion kan også forekomme *i* selve 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.²¹

Aktivitetsformer opstilles undertiden som taksonomiske læreprocesser.²² I sådanne sammenhænge fremstilles refleksion normalt som værende øverst i aktivitetsformernes indbyrdes hierarki og er derfor ofte betragtet som den mest krævende aktivitetsform.

2.2.1.6 Fagenes indholdsområde i et kritisk perspektiv

Aktivitetsformerne repræsenterer sammenlagt de kunstneriske fags arbejde med fagenes konkrete indhold, hvilket gør det muligt at etablere et overbliksbillede, hvor aktivitetsformerne på tværs af fag kan placeres side om side afstemt efter deres praktiske og teoretiske tilgang. Denne opdeling af aktivitetsformerne er illustreret i figur 3,

hvor aktivitetsformerne er placeret på et kontinuum spændt ud mellem fagets ars- og scientia-dimension. Scientia-dimensionen²³ repræsenterer kunstfagets vidensside og har med den akademiske tilgang til faget at gøre. Faget udfoldes primært via



Figur 3: Aktivitetsformerne rubriceret i forhold til de to dimensioner ars og scientia.

en verbal tilgang og retter sig dermed især mod aktivitetsformerne interpretation og refleksion. Ars-dimensionen retter sig modsat mod fagets praktiske, håndværksmæssige og "kunstneriske" aspekter, og hvor scientia-dimensionen også kan siges at have afsæt i videnskaben, så har ars-dimensionen derimod afsæt i det praktiske kunstudråde. Aktivitetsformerne reproduktion og produktion er ofte stærke bærere af fagets ars-dimension.

²¹ Nielsen (1998) s 341

²² F.eks. i læreplanen for musik under "Didaktiske principper". STX Bilag 41 afsnit 3.1

²³ Nielsen (1998) s 107

I forlængelse af en gennemgang af aktivitetsformerne og deres relation til fagenes henholdsvis kunstneriske og akademiske indholdsområder er det oplagt kritisk at spørge, om der ikke mangler noget på indholdssiden? Er aktivitetsformerne med andre ord repræsentative for det indholdsmæssige potentiale i de omtalte kultfag?

Frede V. Nielsen deler det mulige undervisningsindhold på tværs af fag op i fire såkaldte indholdsmæssige genstandsfelter,²⁴ som benævnes fænomen-feltet, realia- og kontekst-feltet, det personlige og sociale erfaringsfelt og det faglige aktivitets- og metodefelt. De fire indholdsområder kan alle i større eller mindre grad være repræsenteret (og er det ganske ofte) i en given undervisningssituation, men optræder undertiden i et indbyrdes hierarki. Fænomen-feltet handler om faglige fænomener (objekter, genstande, symbolske udtryk, tekster m.m.), der i sig selv udgør og definerer fagets indhold. Det kunne f.eks. være et undervisningsindhold defineret med udgangspunkt i Kulturministeriets udsendte kulturkanon.²⁵ Realia- og kontekstfeltet handler om den kontekst (begivenheder, omstændigheder ved, diskurser om m.m.), hvori givne fænomener fremstår og ikke mindst fremstår af. Det kunne f.eks. være et undervisningsindhold defineret med udgangspunkt i en bestemt musikalsk periode. Det personlige og sociale erfaringsfelt handler om et undervisningsindhold, der defineres og bearbejdes ud fra den enkelte elevs oplevelse og erfaringsdannelse. Det kunne f.eks. være et forløb med udgangspunkt i en præsentation og diskussion af elevernes egen medbragte musik. Endelig er der det faglige aktivitets- og metodefelt, som først og fremmest udgør faglige måder at beskæftige sig med de øvrige indholdsområder på. For de kunstneriske fags vedkommende er det netop de tidligere omtalte aktivitetsformer, som her kommer i spil. Her er det imidlertid vigtigt at pointere, at: *"[...] en aktivitetsform i undervisningsmæssig sammenhæng ikke kan stå alene. Den må nødvendigvis rettes mod et 'noget'".*²⁶ Det er altså i sig selv ikke udtømmende at definere indholdsdimensionen ved hjælp af aktivitetsformerne, men aktivitetsformerne kan være en nøgle til at italesætte tilegnelsen af faglige kundskabs- og færdighedsområder og kan samtidig bidrage til at skaffe et overblik over den aktivitetsmæssige diversitet, som gør sig gældende på indholdssiden. Denne distinktion kan belyses yderligere ved hjælp af begrebsparret kvalifikation versus kompetencer. Kvalifikationsbegrebet repræsenterer den konkrete viden og de faglige processer, som skal læres i

²⁴ Nielsen (2006) s 252

²⁵ Kulturkanonen blev udsendt i 2006 og findes bl.a. på nettet - <http://kulturkanon.kum.dk/>

²⁶ Nielsen (2006) s 254

de enkelte fag.²⁷ Et indholdsfokus på kvalifikation ville medføre en primær interesse for især fænomen-feltet og realia- og kontekst-feltet, men i et vist omfang også det personlige og sociale erfaringsfelt. Et sådant indholdsfokus ville have været legitimt, om end det i den konkrete sammenhæng med flere kunstneriske fag ville have været vanskeligt at gennemføre. Et mere moderne udtryk for et sådant fokus kunne også være en primær interesse for den såkaldte kernefaglighed.²⁸ Kompetencebegrebet handler kort fortalt om et potentiale til at kunne handle inden for et område²⁹ og er sammenligneligt med omtalte aktivitets- og metodefelt. Det centrale bliver derved, hvad eleverne *gør* og sekundært, hvad de skal *vide* for at kunne *gøre* det. Modsat ville et fokus på kernefagligheden have medført et primært fokus på elevernes *viden* og sekundært, hvad de så skal *gøre* med den. En prioritering af kompetencebegrebet forud for kvalifikationsbegrebet er helt i tråd med den udvikling, som rent uddannelsesmæssigt har fundet sted de sidste 20 år. Udviklingen blev for alvor sat i gang med Margrethe Vestagers Uddannelsesredegørelse fra 1999, hvor det bl.a. hedder sig, at: *"Den mest markante samfundsmæssige ændring i relation til uddannelsessystemet er den hast, hvormed kompetencekravene ændrer sig"*.³⁰ Den meget omfattende gymnasiereform fra 2005 må ses i lyset af denne omstillingsproces, hvilket er tydeliggjort i følgende citat: *"For første gang i gymnasiets historie tager fagbeskrivelserne stilling til didaktiske spørgsmål som bl.a. valg af arbejdsformer [...]"*.³¹ Valget af aktivitetsformerne som indholdstilgang skal således ses i lyset af en uddannelsesmæssig kompetenceorienteret udvikling sideløbende med et fokus på elevperspektivet, hvor eleverne netop bringes i centrum via deres handlinger eller aktiviteter. Endvidere giver aktivitetsformerne som antydnet en mulighed for at kunne håndtere og analysere alle fag i kultsamarbejdet sideløbende.

2.2.1.7 Indholdsdimensionen med fokus på aktivitetsformerne i forhold til STX-bekendtgørelsen

De kunstneriske fag har hver især et fagligt indhold fordelt mellem de 4 indholdsmæssige genstandsfelter, hvilket fremgår af bekendtgørelsen for de enkelte fag. Fænomen-feltet samt

²⁷ Dolin (2006a) s 58

²⁸ Dolin (2006a) s 58

²⁹ Dolin (2006a) s 69

³⁰ Undervisningsministeriet (1999) s 6

³¹ Damberg (2006a) s 39. Hertil skal nævnes en udvikling mod at udforme målene i læreplanerne i handletermer, hvilket er et element i kompetencediskursen.

realia- og kontekst-feltet er først og fremmest italesat under hvert fag i afsnit 2.2³² i bekendtgørelsen. Dette afsnit benævnes "Kernestof". Den tydelige relation til aktivitetsformerne og målbeskrivelser udtrykt i handlingsperspektiver kommer imidlertid til udtryk via afsnit 2.1 i bekendtgørelsens bilag for hvert fag. Det fremgår f.eks. at:

Eleverne skal kunne:

- "skabe og forstå forskellige former for sceniske udtryk" (dramatik B)
- "reflektere over den skabende proces og produktet" (dramatik C)
- "udfylde en plads som sanger og instrumentalist [...]" (musik A)
- "kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk (billedkunst B).³³

Målformuleringerne er således en del af indholdsdimensionen udtrykt i en kompetenceterminologi, hvor det først handler om, hvad eleverne skal gøre (afsnit 2.1) og efterfølgende, hvad eleverne skal vide (afsnit 2.2).

Det er også tydeligt, at aktivitetsformerne italesættes under "Tilrettelæggelse" (afsnit 3 i hvert af bekendtgørelsens bilag). Tydeligst er det i forhold til musik, hvor aktivitetsformerne direkte listes op som niveauer i læreprocessen.³⁴ Men de andre fag omtaler også aktivitetsformerne under didaktiske principper,³⁵ om end det er mere skjult under dække af f.eks. praktisk og teoretisk³⁶ arbejde (sammenligneligt med ars- og scientiadimensionen) eller mere fagspecifikke kompetencer,³⁷ som efterfølgende så kan reflekteres i forhold til aktivitetsformerne. Aktivitetsformerne rækker altså på tværs af de kunstneriske fag ind i selve kernen af fagenes indhold samt illustrerer væsentlige sider af fagenes arbejdsmetoder.

³² STX-bekendtgørelsen består af 133 paragraffer samt et bilag for hvert fag. Hertil kommer en afsluttende bekendtgørelse om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser. Bilagene for hvert fag er opbygget efter en identisk struktur. Således benævnes f.eks. afsnit 2.2 "Kernestof" i hvert bilag.

³³ Det står læseren frit for at overveje hvilke aktivitetsformer, som italesættes tydeligst i hvert enkelt eksempel. At kommunikere ved hjælp af visuelle udtryk samt udfylde en plads som sanger kan f.eks. henføres som værende reproduktive aspekter, men kan også (delvist) dække over andre aktivitetsformer.

³⁴ STX (2005) Bilag 39 afsnit 3.1 (Musik A)

³⁵ Det er tankevækkende, at "Didaktiske principper" udgør overskriften på afsnit 3.1 på tværs af fagene og altså således figurerer som en underkategori af fagets tilrettelæggelse. Didaktik som begreb er jo overordnet først og fremmest knyttet til fagets mål og indholdsområde (i en snæver dannelsesorienteret tilgang) og beskæftiger sig kun med tilrettelæggelsesspørgsmål i en mere bred forståelse af didaktikbegrebet (en såkaldt læreteoretisk tilgang). Her kunne man få fornemmelsen af, at didaktiske spørgsmål først og fremmest handler om tilrettelæggelse/metode, hvilket må siges at være noget misvisende.

³⁶ STX Bilag 11 afsnit 3.1 (Billedkunst) og Bilag 17 afsnit 3.1 (Dramatik)

³⁷ STX Bilag 15 afsnit 3.1 (Dansk) (Her omtales kompetencerne lytte, tale, læse og skrive).

2.2.1.8 Læringsniveauer som supplerende indholdskategorier

I det foregående er indholdskategorien blevet behandlet ud fra en didaktisk tilgang, hvor undervisningens indhold udgør en helt central rolle. Didaktikken kan bidrage med vigtige indholdsbegreber relateret til forskellige indholdskategorier, hvilket er brugbart i analyseøjemed. Egentlig læringsteori i forbindelse med indholdsdimensionen kan imidlertid bidrage med særlig viden omkring læreprocessens grad af kompleksitet. Herved bevæger vi os væk fra didaktisk teori og over i en kognitiv tilgang til læring. Der suppleres med teori af Gregory Bateson indeholdende 3 forskellige typer af læringsniveauer.³⁸ Herved bliver det muligt at sætte forskellige typer af undervisningsindhold i relation til først og fremmest kompetencebegrebet, hvilket er en hovedpointe i det følgende.

Læring på første niveau kan betegnes som eksplicit viden. På første niveau udvikles en form for viden, som kan siges at have karakter af information eller såkaldt gyldig viden.³⁹ 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”.⁴⁰ 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.

Læring på 2. niveau kan betegnes som implicit viden. Der er tale om en oprigtig eller erfaringsbaseret viden,⁴¹ som primært udvikles gennem aktiv deltagelse i praksis – vel at mærke

³⁸ Bateson (1972) s 287. I fremstillingen af Batesons læringsniveauer tager jeg udgangspunkt i en forenklet tredeling af Batesons oprindelige 5 læringsniveauer. Der er i den forenklede tredeling tale om en sammenskrivning af Batesons kategori 0 og 1 samt en ekskludering af Batesons kategori 4, fordi Batesons kategori 4 må forstås som summen af enkeltindivers udvikling – f.eks. en kulturel udvikling. Denne tilgang bygger på Gleerup (2005) og er tillige omtalt i Dolin (2006b) s 153. Desuden har en sådan tolkning været anvendt i praksis vedr. indholdsformer i bl.a. Holst (2010) s 39. I sidstnævnte tilfælde omtales læringsniveauerne synonymt med vidensniveauer. Bateson byggede sine læringsniveauer op omkring en præcisering af den ’logiske type’ (Bateson (1972) s 280) og analyserede sig på denne baggrund frem til en avanceret hierarkisk klassifikation af læreprocesser. De omtalte forenklinger og refleksioner har gjort det muligt at anvende læringsniveauerne i denne sammenhæng.

³⁹ Gleerup (2005) s 228

⁴⁰ Gleerup (2005) s 232

⁴¹ Dolin (2006b) s 153

en praksis udført i overensstemmelse med professionelt udviklede kundskaber, normer og værdier.⁴² 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.⁴³ Det afgørende i specialets kontekst er imidlertid, at kompetencebegrebet udtrykkes i handletermer, hvilket fremgår af kap. 2.2.1.6. Aktivitetsformerne beskrevet i samme kapitel skal opfattes som kompetencebegreber – altså en mulig måde at kategorisere elevernes handlinger på. Herved kan Batesons læringsteori og de didaktiske indholdsovervejelser ses i lyset af hinanden.

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”.*⁴⁴

2.2.1.9 Forsknings spørgsmål i forbindelse med indholdsdimensionen

På baggrund af specialets problemstilling skal i forlængelse af en gennemgang af indholdsdimensionen knyttes nogle specifikke afledte forsknings spørgsmål.

- a) Hvordan kan kultundervisningens indhold udspille sig i praksis?
- b) Hvilke aktivitetsformer er fremherskende i den kultrelaterede undervisning?
- c) Hvilke elementer i kultundervisningen kan fremhæves som specielt kompetencerelaterede?

⁴² Gleerup (2005) s 229

⁴³ Gleerup (2005) s 238

⁴⁴ Gleerup (2005) s 229

2.2.2 Drivkraft som læringsdimension

Hvor indholdsområdet i det anførte læringsperspektiv i et vist omfang kan reflekteres via aktivitetsformerne i undervisningen, så kan drivkraftdimensionen påpeges og reflekteres via begrebet motivation. I det følgende skitseres begrebet motivation i forhold til drivkraftdimensionen og der redegøres for 4 centrale motivationskategorier, som kan danne grobund for det senere analysearbejde.

2.2.2.1 Motivation

Motivationen har at gøre med den mentale energi, der investeres i læringen,⁴⁵ men er ikke entydigt defineret⁴⁶ og bruges undertiden i forskellige betydninger. Inden for den angelsaksiske motivationspsykologi anvendes begrebet fortrinsvis om årsager eller grunde til handlinger. I kontinental-europæisk psykologi anvendes begrebet derimod oftere i mere deskriptiv betydning om karakteren af drivkræfterne bag personens handlinger – f.eks. engagement, lyst og vilje.⁴⁷ Begrebet motivation kædes i pædagogisk betydning normalt sammen med elevens interesse og energi over for skolearbejdet,⁴⁸ hvilket svarer til en kontinental-europæisk forståelse af begrebet. Et sådant fokus på den enkelte elev, som fordybelse i motivationsbegrebet er udtryk for, kan betragtes i lyset af hele den reformpædagogiske udvikling, hvor den enkeltes nysgerrighed fra og med Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) i stigende grad opfattes som en fundamental drivkraft⁴⁹ for den enkeltes udvikling. Det er væsentligt for specialets begrebsafklaring at slå fast, at drivkraftdimensionen (omend den i forbindelse med forskellige referencer kan forekomme upræcis) i Illeris's fremstilling er et bredt begreb, som vil kunne operationaliseres på forskellig vis. Der er foretaget et nødvendigt valg for at kunne operationalisere drivkraftdimensionen i analytisk forstand. Drivkraftdimensionen repræsenteres i analyseøjemed med begrebet motivation, da

⁴⁵ Illeris (2006) s 106

⁴⁶ Damberg (2006b) s 260

⁴⁷ Fremstillingen af en angelsaksisk contra en kontinental-europæisk forståelse af begrebet motivation bygger på (Beyer (1992) s 124). I denne sammenhæng sættes motivation i kontinental-europæisk forstand i sammenhæng med begrebet konationer, som igen ifølge denne fremstilling udgør en underkategori af de affektive faktorer, som forekommer i udredninger omkring det mentale felt. Det affektive (følelser og emotioner) betragtes jf. Illeris's fremstilling (Illeris (2006) s 37) traditionelt som modvægt til det kognitive (erkendelsen) og det konative (det viljesmæssige), hvilket har medført, at Illeris ikke har benyttet disse mere traditionelle psykologiske begreber (kognitive, affektive og konative faktorer i det mentale felt) i sin fremstilling. Han benytter netop begreberne om indhold, drivkræfter og samspil i forbindelse med læring for at komme ud over de ofte snævre forståelser, som knytter sig til f.eks. affektive elementer. Essensen er, at drivkræfterne har med affektive, konative samt motivationelle forhold at gøre.

⁴⁸ Damberg (2006b) s 261

⁴⁹ Jensen (1999) s 187

Illeris selv i særlig grad har påpeget vigtigheden af en sådan tilgang. Dette er tydeligt i følgende citat, hvor Illeris på et spørgsmål om, hvad der har været de mest radikale ændringer inden for de seneste fire årtier inden for forskning i læring og læringsmetoder har udtalt: *”Det er, at hjerneforskningen utvetydigt har fastslået, at fornuft og følelse er tæt forbundne og ikke kan adskilles. Og under følelser ligger motivationen. Hvis man forsøger at lære nogen noget, de ikke er motiverede for, er det tendentielt spild af ressourcer”*.⁵⁰

I det følgende præsenteres fire forskellige motivationsfelter,⁵¹ der kan bidrage til at skaffe overblik over forskellige motivationsudsagn, som vil forekomme i forbindelse med specialets analysedel. Hele udgangspunktet for at analysere forhold omkring motivation bygger således på, at den enkelte elev nødvendigvis må være motiveret og i stand til at tilføre læringssituationen mental energi, hvis der skal læres noget.⁵² Ved at opnå viden om motivationen i forbindelse med kultundervisningen kan typer af undervisning fremstå som særlige udbytterige og særegne for KULT som fænomen.

Forud for den enkeltes involvering i en læreproces foretages per automatik en vurdering af læringens relevans. Hvorfor er det relevant at engagere sig i en given opgave? Begrundelsen kan overordnet deles op i 4 kategorier, som naturligvis kan forekomme i kombination. De fire motivationsfelter benævnes extrinsic motivation (ydre motivation), social motivation (social motivation), achievement motivation (præstationsmotivation) og intrinsic motivation (indre motivation)⁵³ og handler kort fortalt om, hvorvidt værdien af den enkeltes involvering i arbejdet ligger i det, som produktet medfører, på hvad andre mennesker værdsætter, i produktet selv eller i processen. De fire felter skal følgende uddybes nærmere.

Den ydre motivation kan karakteriseres via straf og belønning. Opgaven (herunder processen og produktet) i sig selv er underordnet, men graden af den enkeltes involvering afhænger af, hvorvidt andre belønner produktet eller evt. straffer pga. udeblivelse af samme. Motivationen handler med andre ord om, hvad produktet kan associeres med og hvad det medfører. Et eksempel i den

⁵⁰ Wissing (2009) s 10

⁵¹ Biggs (1993) s 259. Motivationsfelterne er også kort gengivet i Damberg (2006b) s 263.

⁵² I denne sammenhæng fremstår motivation og dermed drivkraften primært som en *betingelse* for at lære noget, hvilket set i et kritisk lys kan medføre en tilgang, hvor drivkraftdimensionen så vurderes som mindre central end f.eks. indholdsdimensionen, fordi denne i så fald i højere grad får *målstatus*. Jeg berørte denne problematik i kap. 2 og vil derfor lade problemstillingen stå åben her.

⁵³ Biggs (1993) s 259

konkrete kontekst kunne være en motivation for musikfaget grundet i muligheden for at kunne øve i skoletiden mhp. at tjene penge på musikudøvelse i weekenden. Det kunne også være udsigten til nemt at opnå en høj karakter, fordi man alligevel blev sendt på musikskole i en tidlig alder.

Det sociale motivationsfelt omhandler involvering begrundet i at glæde andre og/eller at opnå positiv identifikation med andre. En elev ser måske op til sin lærer som en form for forbillede og involverer sig efterfølgende i opgaven – ikke pga. opgavens karakter, men i højere grad for gennem læreprocessen at kunne identificere sig med f.eks. læreren eller en bestemt social omgangskreds. Motivationen for musikfaget kunne f.eks. ligge i muligheden for at kunne synliggøre en identifikation med et bestemt musikmiljø eller ligefrem bestemte musikere. Præstationsmotivationen handler om stræben efter sejr, anerkendelse og selve oplevelsen af succes. Selve processen frem til produktet og evt. samarbejdspartnere er af mindre betydning, men glæden ved selve produktet og/eller andres anerkendelse heraf kan virke stærkt motiverende. Motivationen for musikfaget ligger måske i muligheden for at kunne stå på en scene og dyrke rampelyset.

Den indre motivation har sit udspring i værdien af selve processen og kan også siges at være lig den indre belønning.⁵⁴ Det er aktiviteten eller opgaven i sig selv, som virker tiltrækkende og ikke forskellige ydre forhold, som f.eks. belønninger eller succesoplevelser. Motivationen for musikfaget kunne eksempelvis også ligge i begejstringen for at kunne udtrykke sig rent musikalsk. Den indre motivation anses normalt for at være den mest betydningsfulde og effektive motivationsfaktor, hvilket understøttes i følgende citat: *“The more intrinsic or process-centred the motivation, so the student will focus on how to go about the task, the more complex and the more satisfying will be the learning”*.⁵⁵

Det er ligeledes primært den indre motivationsfaktor, som kan siges at have dybe rødder tilbage i reformpædagogikken, hvilket er tydeligt i følgende citat: *“Og han har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær”*.⁵⁶

Til trods for, at den indre motivation er den væsentligste og mest effektive, er det under skolastiske forhold vigtigt at slå fast, at: *“In fact, students may operate from a continually changing*

⁵⁴ Damberg (2006b) s 266

⁵⁵ Biggs (1993) s 259

⁵⁶ Højskolesangbogen nr. 88. Citatet stammer fra sangen “Gyldenåret, nu skal det åbenbares” med tekst af N.F.S. Grundtvig (1783-1872).

mixture of these motives".⁵⁷ Det bør dog gøres på en så behændig måde, så det ikke udelukker den indre motivation.⁵⁸

Det står nu klart, at motivationen kan have forskellige afsæt, og at den dermed er med til at præge læringsresultatet alt efter graden af indre motivation. Dette gør sig gældende til trods for, at selve erkendelsesindholdet givetvis kan være det samme. Hertil skal gives et lille eksempel med udgangspunkt i matematikeleven, som virkelig interesserer sig for matematik (indre motivation) og derfor ofte vil være bedre til at bruge matematikken i forskellige sammenhænge (og dermed modvirke glemsel). Heroverfor står måske den mindre interesserede matematikerelev, som har tilegnet sig den nødvendige viden for at bestå en given eksamen (f.eks. ydre motivation). Denne elev vil ikke være så tilbøjelig til at se tingene fra en matematisk vinkel og vil i højere grad undgå matematiske sammenhænge, fordi de ikke findes tiltrækkende. Begge elever fra eksemplet kan godt have fået en topkarakter ved en eksamen, fordi de har udvist identiske præstationer. Men den første elev har på sigt lært mere, fordi han via motivationen er bedre til at huske og anvende indholdsstoffet og dermed bedre til at udbygge sin matematiske viden. Følgende tese sammenknytter motivationens (og drivkræfternes) betydning for læringen: *"Motivation ikke alene påvirker, men indgår i selve læreprocessen og i læreproduktet – som en ikke-målelig faktor af meget stor betydning"*.⁵⁹

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 dem⁶⁰ mhp. i størst mulig omfang at indlejre sådanne forhold i elevernes læringsmiljø. Teorien om motivation danner således basis for at kunne reflektere sådanne motivationsforhold.

Der skal afslutningsvis nævnes fire prækriptive forhold, som kan betragtes som evidente i forhold til optimering af indre motivation. Dette fordi der er tale om forhold, der kan agere tegn i forhold

⁵⁷ Biggs (1993) s 260

⁵⁸ I denne fremstilling lægger jeg mig direkte i forlængelse af den fremstilling, som gør sig gældende i henholdsvis Biggs (1993) og Damberg (2006b) hvilket jeg vil betegne som en pragmatisk tilgang. Det skal dog nævnes, at der åbnes op for en kæmpe diskussion, som det ikke er muligt at komme nærmere i denne sammenhæng. I de forskellige skoletraditioner findes eksempler på skoleformer, hvor man bevidst har forsøgt udelukkende at anerkende den indre motivationsfaktor – f.eks. den engelske skole Summerhill anlagt i 1924 af Alexander S. Neill (1873-1973). Andre skoleformer vil kunne nævnes som repræsentant for de andre motivationskategorier.

⁵⁹ Mehlsen (2009) s 10

⁶⁰ Illeris (2006) s 102

til eksistensen af indre motivation i forbindelse med kultundervisningen. De fire undervisningsforhold er:

- The task needs to be potentially meaningful.
- The task needs to be of an optimum level of difficulty.
- The task needs to be presented in a way that enables multiple levels of coding.
- Generally the more active the learner the better process.⁶¹

2.2.2.2 Motivationen i forhold til STX-bekendtgørelsen

Motivationen og dermed forståelsen for drivkraftdimensionens betydning i elevernes læreprocesser kommer til udtryk i bekendtgørelsens bilag for de enkelte fag via en række muligheder for valg i forbindelse med det teoretiske stof og arbejdsformer. Det fremgår f.eks. at: Kernestoffet er:

- "udvalgte værker og tekster herom med følgende spredning [...]" (Billedkunst C)
- "et varieret udvalg af enstemmige sange fra ind- og udland" (Musik A)

Endvidere under "Arbejdsformer" (afsnit 3.2) hedder det sig eksempelvis:

- "Progressionen i undervisningen går fra arbejdet med enkle øvelser og realisationer af ideer eller tekster over mindre projekter og korte kursusforløb til et selvstændigt projektarbejde" (Dramatik C)
- "I musikudøvelse veksles der mellem en lærerstyret indstudering og elevstyret gruppesammenspil med læreren som konsulent" (Musik A).

I læreplanerne kan således spores et grundlag for medbestemmelse og respekt for den enkeltes ønsker, om end formuleringerne i praksis kan tolkes forskelligt.

⁶¹ Biggs (1993) s 269

Mit udgangspunkt er KULT som fænomen og muligheden for at kunne reflektere kultundervisning deskriptivt. Jeg har dog valgt at inddrage disse fire punkter som tegn i forhold til mine kommende observationer samt spørgeskemaer, fordi jeg forestiller mig, at de kan hjælpe mig ind i en analyse-proces. Jeg undlader at bevæge mig ind i en nærmere diskussion omkring tegnene, idet jeg ikke anser dem som modstridende i forhold til gængse didaktiske (i læreteoretisk forstand) opfattelser. De er imidlertid langt fra repræsentative for alle de undervisningsråd, der gør sig gældende i moderne didaktisk litteratur. Fokus bør derfor holdes på de fire motivationskategorier og ikke disse 4 eksemplariske normative råd.

2.2.2.3 Forskningsspørgsmål i forbindelse med drivkraftdimensionen

På baggrund af specialets problemstilling skal i forlængelse af en gennemgang af drivkraftdimensionen knyttes nogle specifikke afledte forskningsspørgsmål.

- d) Hvad er det, som motiverer eleverne i forbindelse med kultundervisningen?
- e) Svarer kultundervisningen til elevernes forudsætninger og interesser?
- f) I hvilket omfang har kultundervisningen efterfølgende en afsmittende effekt på motivationen for faget?

2.2.3 Samspil som læringsdimension

Samspilsdimensionen adskiller sig radikalt fra både indholds- og drivkraftsdimensionen ved ikke at foregå på det individuelle plan, men derimod i de sociale omgivelser, som læringen foregår i. Dette vurderes som så afgørende en pointe, at det skal præciseres via to læringsmetaforer af Anna Sfard, som umiddelbart kan sidestilles med de to pile i figur 2 og samtidig uddybe disse. Herefter udbygges samspilsdimensionen med teori af Jean Lave og Etienne Wenger, som sammenfattende med deres teori om "Situeret læring" kan siges at udgøre den væsentligste forlængelse af hele den kulturhistoriske tradition.⁶² Endvidere præsenteres teori af Sven-Erik Holgersen og Kirsten Fink-Jensen omhandlende deltagelsesstrategier, som kan bidrage til at kategorisere forskellige former for tilstedeværelse eller deltagelse i sociale fællesskaber.

2.2.3.1 To læringsmetaforer

Professor Anna Sfard bygger sin forståelse af læring op via to overordnede kategorier eller såkaldte metaforer. Den ene benævnes "Acquisition Metaphor" (AM) og kan sammenlignes med den vandrette pil i figur 2. Læring handler om, at den enkelte tilegner sig noget og konstruerer på denne baggrund sin egen viden. Den lærende fremstår som et informationskonsumerende individ og tankegangen om en sådan metafor kan i denne sammenhæng beskrives som: [...] *the human mind as a container to be filled with certain materials and about the learner as becoming an owner of these materials*".⁶³

Den anden metafor benævnes "Participation Metaphor" (PM) og kan sammenlignes med den lodrette pil i figur 2. Hvor den første metafor i videnskabsteoretisk forstand har et konstruktivistisk afsæt, så har den anden metafor og den lodrette pil i figur 2 et social-konstruktivistisk afsæt.

⁶² Illeris (2006) s 121

⁶³ Sfard (1998) s 5

Participation Metaphor handler om at blive en mere fuldgældig deltager i forskellige fællesskaber. Den lærende fremstår som en deltager, der modsat læreren endnu ikke er ekspertdeltager. Den lærende kan med andre ord betragtes som: "[...] *a person interested in participation in certain kinds of activities rather than in accumulating private possessions*".⁶⁴ I midten af figur 4 fremstår en række centrale nøgleord i forbindelse med læring. De to metaforer indeholder hver for sig relevante syn på disse nøgleord og sammenfatter forståelsen af de to læringsmetaforer.

Acquisition Metaphor		Participation Metaphor
Individual enrichment	Goal of learning	Community building
Acquisition of something	Learning	Becoming a participant
Recipient (consumer), (re-)constructor	Student	Peripheral participant, apprentice
Provider, facilitator, mediator	Teacher	Expert participant, preserver of practice/discourse
Property, possession, commodity (individual, public)	Knowledge, concept	Aspect of practice/discourse/activity
Having, possessing	Knowing	Belonging, participating, communicating

Figur 4: The Metaphorical Mappings (Sfard, A. (1998) s 7

Den afgørende pointe for Anna Sfard (og Knud Illeris) er betydningen af at bygge den grundlæggende læringsforståelse op gennem respekt for begge metaforer. Hun siger, at: "*It seems that the most powerful research is the one that stands on more than one metaphorical leg. [...] Dictatorship of a single metaphor, like a dictatorship of a single ideology may lead to theories that serve the interests of certain groups to the disadvantage of others*".⁶⁵ Dette begrundes i det selvfølgelig ved, at der trods eksistensen af talrige forskellige fællesskaber og kontekster altid er eksakte videnselementer, som umiddelbart kan flyttes rundt. Dette berettiger eksistensen af en AM-tilgang til læring. På den anden side anerkender hun, at al læring er situeret i en praksis, som er uadskillelig fra den læring, som finder sted. Såfremt læringen ikke skal fremstå som fragmenteret og usammenhængende er det nødvendigt, at medtænke en sådan PM-dimension.⁶⁶

⁶⁴ Sfard (1998) s 6

⁶⁵ Sfard (1998) s. 11

⁶⁶ Et godt billede på læringsforståelsen i Anna Sfards teori kan ses i forhold til moderne medier. De moderne mediebegreber om web 1.0 (informationsformidling) og web 2.0 (brugergenereret indhold) udgør sammenlignelige kategorier i forhold til AM og PM. Begge dele er nødvendige. Hvem kunne forestille sig en hjemmeside uden information (eksplicit viden)? Hvem kunne på den anden side forestille sig en hjemmeside i dag uden brugergenereret indhold (emergerende viden)? De to begreber er i analysesammenhænge mulige at adskille, men må i praksis begge to være repræsenteret. Vi lærer af hinanden og med hinanden.

2.2.3.2 Situeret læring

Teorien om "Situeret læring" er udviklet af Jean Lave og Etienne Wenger og tog for alvor fart med bogen af samme navn, som første gang blev publiceret i 1991. Udtrykket "Situeret læring" omhandler, at al læring finder sted i en bestemt situation, og at denne situation er af betydning for læringens karakter og resultat.⁶⁷ Resultatet af dette fokus fører til et læringssyn, hvor: *"[...] læring er en måde at være i den sociale verden på, ikke en måde at lære den at kende på"*.⁶⁸ Det forudsættes endvidere, 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"*.⁶⁹

Afgørende for at forstå læreprocessen bliver i forlængelse heraf således at analysere, hvorledes de enkelte deltagere er til stede i forhold til fællesskabets læringsressourcer. En sådan analyse kræver naturligvis egnede begreber, og det er netop indlejrede begreber i teorien om "Situeret læring", som i det følgende skal præciseres mhp. senere anvendelse i konkrete analysesammenhænge. Det skal præciseres, at teorien om "Situeret læring" kan betragtes som værende identisk med Anna Sfards begreb om "Participation Metaphor" og er dermed ikke i sig selv repræsentativ for et bredt læringssyn.⁷⁰ J. Lave og E. Wenger accepterer slet ikke den nødvendige eksistens af AM i deres læringstilgang, hvilket understøttes i følgende citat: *"Såkaldt generel viden er ikke privilegeret i forhold til andre 'slags' viden. Også den kan kun opnås under specifikke omstændigheder. Og også den skal bringes i spil under specifikke omstændigheder"*.⁷¹

Et nøglebegreb i teorien om "Situeret læring" er omtalen af den såkaldte *mesterlære*.

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 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"*.⁷² Et konkret eksempel på et sådant

⁶⁷ Illeris (2006) s 121

⁶⁸ Lave (2003) s 27

⁶⁹ Illeris (2006) s 113

⁷⁰ Ved senere anvendelse af teoriens analyseredskaber fokuseres altså på denne del af læringens karakter hvorved det brede læringssyn midlertidigt indsnævres mhp. konkret analyse.

⁷¹ Lave (2003) s 35

⁷² Nielsen, K. (1999) s 20

forhold er f.eks. en tømrerlærling, der indgår i et *praksisfællesskab* (f.eks. på byggepladsen) og afslutningsvis erhverver et svendebrev. Praksisfællesskabet udgør 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. J. Lave og 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 – det kunne f.eks. være i forbindelse med musikudøvelse eller udvikling af en teaterforestilling. 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.

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 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.

Teorien om "Situeret læring" indeholdende de centrale begreber om mesterlære, praksisfællesskab og ikke mindst legitim perifer deltagelse kan siges at være velegnede til at analysere, under hvilke omstændigheder mennesker bevæger sig i deres læringsforløb mod fuld deltagelse. Teorien anvender imidlertid ikke eksakte begreber til at analysere og karakterisere bestemte deltagelsesstrategier, eller sagt på en anden måde hvordan mennesker er deltagende i øjeblikket. I et forsøg på at kunne identificere såvel læringsbaner som deltagelsesstrategier skal teorien om "Situeret læring" suppleres med teori af Sven-Erik Holgersen og Kirsten Fink-Jensen, der begge har bedrevet feltarbejde ud fra et fænomenologisk perspektiv.

2.2.3.3 Deltagelsesstrategierne reception, imitation, identifikation og elaboration

Sven-Erik Holgersen redegør for fire forskellige deltagelsesstrategier, som han har anvendt på børns individuelle måder at deltage i musikalske aktiviteter på. I denne sammenhæng trækkes på Sven-Erik Holgersens forskning som udgangspunkt for analyse af gymnasieelevers samlede deltagelsesform i en konkret kunstnerisk sammenhæng. Gymnasieeleverne betragtes altså 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 dog mulighed for at italesætte og analysere gennemgående deltagelsestræk, som samlet vidner om det etablerede læringsmiljø.

Deltagelse som reception⁷³ 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 f.eks. musikken eller andre udtryk. Rettetheden kan imidlertid ofte iagttages via deltagernes blik, mimik og kropsholdning. Reception rummer mulighed for reproduktion, produktion, interpretation og refleksion men rummer som antydnet 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.

Imitation⁷⁴ betegner en deltagelsesstrategi, hvor den enkelte efterligner løsrevne aspekter i en

⁷³ Holgersen (2003) s 236

⁷⁴ Holgersen (2003) s 236

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.

Identifikation⁷⁵ betegner en deltagelsesstrategi, hvor den enkelte i modsætning til den mere løsrevne tilgang udviser forståelse for den sammenhæng og situation, hvori f.eks. 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.

Elaboration⁷⁶ 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.

2.2.3.4 Samspilsdimensionen i forhold til STX-bekendtgørelsen

I lighed med de to øvrige læringsdimensioner skal der også her knyttes nogle kommentarer i forhold til bekendtgørelsen. Samspilsdimensionen adskiller sig fra de to øvrige dimensioner ved ikke på samme måde at være så tydeligt repræsenteret i bekendtgørelsen. Bekendtgørelsen lægger på fagniveau ikke op til, at eleverne skal blive mere fuldgældende deltagere i en eller anden form for faglig praksis. Bekendtgørelserne centrerer sig med andre ord omkring den i kap. 2.2.3.1 omtalte Acquisition Metaphor eller den i figur 2 markerede vandrette linje, som omhandler det individuelle plan. Denne strategi i forbindelse med udfærdigelse af bekendtgørelser kan naturligvis diskuteres og muligvis begrundes. Det ligger ikke inden for specialets rammer at føre denne diskussion, men der skal imidlertid peges på markante undtagelser i forhold til en så kraftig kategorisering af bekendtgørelsen. Først og fremmest hedder det sig i selve uddannelsens formål i stk. 5, at: *”Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse,*

⁷⁵ Holgersen (2003) s 235

⁷⁶ Holgersen (2003) s 235

medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati".⁷⁷ Denne passus har fokus på elevernes deltagelse i en form for praksis – nemlig et praksisfællesskab som samfundsborger. En sådan form for deltagelsesideal må forventeligt også skinne igennem på fagniveau, men det må alligevel pointeres, at der ikke er tale om et fagligt orienteret praksisfællesskab. Lidt tættere på samspilsdimensionen er flere af de kunstneriske fag, hvor det udtrykt lidt forskelligt hedder sig, at der skal etableres kontakt til det professionelle miljø – f.eks.: (Under afsnit 3.1 "Didaktiske principper" i forbindelse med Dramatik C)

- For at styrke elevernes forståelse for kvalitet skal der indgå forløb, hvor eleverne møder det professionelle miljø enten som tilskuere eller i et samarbejde.

(Under afsnit 3.2 "Arbejdsformer" i forbindelse med Musik A)

- Musikundervisningen skal etablere kontakt til det øvrige musikliv.

Mest tydeligt er deltagelsesmetaforen i eksemplet fra musikundervisningen, hvor det ligger implicit i begrebet "øvrige musikliv", at der således også er et "musikliv" eller med andre ord en "musikalsk praksis" på skolen, hvor målet er at udvikle en form for deltagelse. Sætningen er da også taget ud af en sammenhæng, som drejer sig om "forårskoncerten", som eleverne bl.a. forventes at udvikle deres kundskaber i forhold til. Der kan altså godt findes tendenser i bekendtgørelsen i forhold til samspilsdimensionen eller den i kap. 2.2.3.1 omtale Participation Metaphor. Endelig kunne der også argumenteres for, at hele den praktiske dimension i forhold til kunstarterne, herunder især de kunstarter, hvor der finder et samarbejde sted i selve udførelsesdelen, lægger sig op af samspilsdimensionen. Denne praksis er dog stadig situeret i en skolesammenhæng, medmindre der altså etableres kontakt til det professionelle miljø som led i en sådan proces. KULT som fænomen placerer sig direkte i denne diskurs, idet den lovformelige legitimering af KULT kan siges at ligge i tolkningen af samspilsdimensions rolle. Det er indlysende, at jo mere undervisningen opfattes som et praksisfællesskab, hvor også eksterne kunstnere kan opfattes som deltagere, jo mere legitimt bliver KULT set i forhold til bekendtgørelsen.

⁷⁷ STX Kap. 1 stk. 5. En næsten ordret version findes i øvrigt i tilsvarende kapitel i folkeskoleloven.

2.2.3.5 Forskningsspørgsmål i forbindelse med samspilsdimensionen

På baggrund af specialets problemstilling skal i forlængelse af en gennemgang af samspilsdimensionen knyttes nogle specifikke afledte forskningsspørgsmål.

- g) Hvordan kan elevernes deltagelse beskrives og reflekteres i forbindelse med kultundervisningen?
- h) Hvordan kan elevernes læring være situeret i forbindelse med kultundervisning?
- i) Hvilke deltagelsesstrategier anvender eleverne i en konkret kultrelateret praksis?

2.2.3.6 Afsluttende bemærkninger af teoretisk karakter

I forlængelse af gennemgangen af specialets teoretiske grundlag er det oplagt kritisk at spørge, om opdelingen i de tre overordnede læringsdimensioner holder? Er der ikke tale om det samme i forbindelse med aktivitetsformerne (kap. 2.2.1) og deltagelsesstrategierne (kap. 2.2.2.3)? Hvad med motivationsbegrebet (kap. 2.2.2.1) og det personlige og sociale erfaringsfelt (kap. 2.2.1.6) – er det ikke også det samme? Er det personlige og sociale erfaringsfelt i det hele taget ikke nærmere en del af samspilsdimensionen end selve indholdsdimensionen, hvor det er beskrevet? Det korte svar på ovenstående er naturligvis nej, fordi der i forbindelse med redegørelsen af de enkelte dimensioner er tilstræbt et fokus på en bestemt læringsdimension. Men det er vigtigt at understrege, at læringsdimensionerne såvel som den til de forskellige dimensioner tilknyttede teori griber ind i hinanden og supplerer hinanden. De enkelte elementer må ses i den kontekst, hvori de er beskrevet. Endvidere er det vigtigt hele tiden at have for øje, at de enkelte dimensioner ikke eksisterer *på trods* af hinanden, men *af* hinanden. Det må dog ikke være en barriere for at fokusere i forbindelse med det analytiske arbejde.

3 Specialets empiriske design og metode

I det følgende redegøres for specialets empiriske design og den metodiske tilgang til udvikling af forskningsresultaterne. I kap. 3.1 illustreres det overordnede design, som er af såvel kvalitativ såvel som kvantitativ karakter. Endvidere informeres om de væsentligste faktuelle forhold vedrørende anvendte metoder. I kap. 3.2 redegøres mere uddybende for den "Deltagende observatør", som er definerende for specialets kvalitative karakter. I kap. 3.3 perspektiveres spørgeskemaundersøgelsen som metode i forhold til den "Deltagende observatør". Herefter diskuteres de to overordnede metoder i forhold til et design, som kan kaldes for "Mixed methods". Afslutningsvis i kapitlet knyttes specialets overordnede forskningsspørgsmål sammen med det metodiske design.

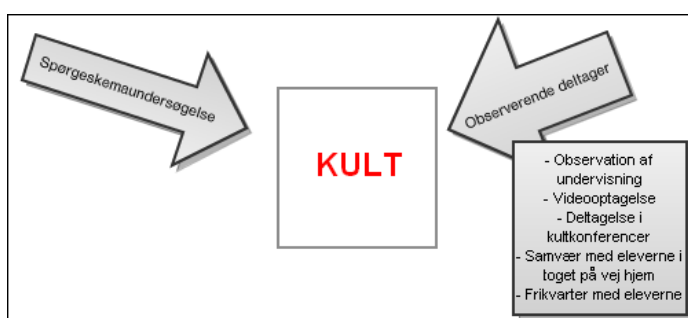
3.1 Specialets overordnede empiriske design

Forskningen i KULT har overordnet været designet ud fra 2 tilgængelige forskningsmetoder. Grundlaget for denne tilgang har været ikke at opfatte forskellige forskningsmetoder som modsætninger men derimod som forskellige måder at belyse genstandsfeltet på. Dette design er illustreret i figur 5, hvor den "Deltagende observatør" repræsenterer en kvalitativ tilgang og hvor en "Spørgeskemaundersøgelse" repræsenterer kvantitative normer og tilgange. Observationerne knytter sig i specialet først og fremmest til 3 specifikke undervisningsforløb, som i kapitlerne 4-6 beskrives og perspektiveres på baggrund af den brede tilgang til læring, som blev anført i kap. 2. Disse tre forløb er udvalgt på baggrund af 25 observationer (ca. 60 timers observation) foretaget i elevrelaterede undervisningssammenhænge på tværs af 10 kultforløb. Observationerne i forbindelse med de 3 specifikke undervisningsforløb er valgt inden for tre forskellige kunstneriske fagområder – nemlig dramatik, musik og dansk.⁷⁸ De tre udvalgte nedslagspunkter kan betragtes som eksemplariske for KULT som fænomen og giver samlet set en fornemmelse af den faglige bredde i kultsamarbejdet. Det skal indledningsvis nævnes, at videoobservation i høj grad har været anvendt i forbindelse med observationerne. Hertil kommer, at de samlede observationer desuden har været suppleret med andre former for samvær med eleverne. I figur 5 fremstår eksempler på forskellige konkrete samværsformer, hvorunder direkte observation af undervisning skal fremhæves som den væsentligste. Disse forskellige typer af samvær udgør en overordnet

⁷⁸ Følgeforskningsrapporten – Bechmann (2010) - indeholder en analyse af endnu 2 forløb (billedkunst og musik), som dog af praktiske årsager er udeladt i forbindelse med specialet.

forskningsmetode, som med et begreb af professor Kirsten Hastrup kan betegnes som den "Deltagende observatør" (uddybes i kap. 3.2).

Spørgeskemaundersøgelsen har været foretaget blandt gymnasieeleverne, som deltog i kultundervisning i skoleåret 2009/10 og behandles særskilt i kap. 7. Spørgeskemaundersøgelsen har primært været foretaget elektronisk og indeholder 336 anonyme elevbesvarelser. Det skal fremhæves, at det er kendt, hvilket undervisningsforløb den enkelte elev har svaret i forhold til, hvilket har gjort det muligt i et vist omfang også at benytte spørgeskemaerne kvalitativt, fordi en række udtalelser omkring specielt motiverende forhold i relation til et bestemt kultforløb har været brugbart i forbindelse med analysearbejdet i kap. 4-6.



Figur 5: Forskningens design med eksempler på den deltagende observatør.

3.2 Deltagende observatør (den kvalitative tilgang)

Begrebet "Deltagende observatør"⁷⁹ er antropologisk inspireret⁸⁰ og operationaliseres via etnografen, der igennem såkaldt feltarbejde arbejder gennem "[...] *et møde, der forbinder oplevelse og metode i en samlet erfaring*".⁸¹ Forskeren er på en gang en del af forskningsobjektet via sin blotte tilstedeværelse (deltagelse) og på en gang en observatør, der forsøger at holde sig på afstand ved blot at betragte. Det giver mulighed for virkelig at erfare en anden verden, men kræver samtidig en erkendelse af forskerens egen indflydelse i denne verden.⁸² Denne særlige subjekt/objekt-relation til forskningsfeltet betegner Kirsten Hastrup med metaforen "Skitzofreni" som symbol på en forsker, der i sit: "[...] *feltarbejde må leve i to forskellige verdener på én gang, to forskellige historier, og ofte to helt forskellige rationaliteter. I felten er man på en sær måde både*

⁷⁹ Hastrup (1999) s 144

⁸⁰ Den anvendte tilgang til antropologien kan sammenlignes med "Pædagogisk antropologi", der betegnes som antropologisk forskning med relevans for pædagogisk praksis og tænkning (Højlund (2004) s 20). I begrebet er der stærke bånd til bl.a. pædagogisk feltforskning (Rønholt (2003) s 123) og pædagogisk etnografi (Madsen (2003) s 11).

⁸¹ Hastrup (1992) s 27

⁸² Det skal her nævnes, at jeg ikke har været ansat i gymnasiet. Jeg er folkeskoleuddannet og kommer derfor i bogstaveligste forstand fra en noget anderledes verden.

subjekt og objekt".⁸³

I denne sammenhæng har deltagelsen gjort sig gældende på flere måder. Det har som antydnet været muligt at være til stede i mange undervisningssituationer og derigennem møde de implicerede parter direkte. I dette arbejde blev der så ofte som muligt benyttet videoobservation ud fra en forudgående aftale med de implicerede lærere og professionelle aktører.

Videooptagelserne har været meget diskrete og har gjort det muligt efterfølgende præcist at transskribere udvalgte episoder eller cases.

Deltagelsen i undervisningssituationerne har imidlertid været suppleret med mere uformel omgang med professionelle aktører, lærere og elever. Dette manifesterede sig i f.eks. tilfældig togtransport sammen med elever på vej hjem fra en oplevelse, kaffesnak på lærerværelset med lærere forud for en lektion, samtale med professionelle aktører om deres andre projekter, deltagelse i forskellige kultkonferencer sammen med gymnasielærere fra forskellige skoler, deltagelse i kultmøder, forefaldende opgaver som f.eks. vise elever op på scenen, hjælpe med en klapvogn osv. Alle disse former for deltagelse har gjort det muligt at udnytte alle sanser i den sammenhæng, som har været elevernes.⁸⁴ På den måde har det været muligt på tværs af samværsformerne at danne sig et indtryk af KULT som fænomen, som kan siges at have haft verificerende karakter i forhold til de konkrete analyser i kap. 4-6 (dette forhold uddybes i kap. 3.4). På trods af en række væsentlige fremtrædelsesformer som "Deltagende observatør" skal det præciseres, at tilstedeværelsen i konkrete undervisningssituationer med videokamera har været det bærende element.

Som et udgangspunkt for at kunne iværksætte sin analyse fokuserer K. Hastrup på "forbløffelsen"⁸⁵ som værende et redskab til indsnævring af det empiriske felt. Det er i dette

⁸³ Hastrup (1999) s 143. Kirsten Hastrup opererer udover metaforen skitzofreni med metaforene kannibalisme og shamanisme, som afviger fra den deltagende observatør ved at forskyde positionen mellem (forsker)subjekt og (undersøgelses)objekt i hver sin retning.

⁸⁴ Der har ikke i nævneværdig grad været benyttet formaliserede interviews, hvilket i et kritisk lys givetvis kan undre i betragtning af, at det også er en helt oplagt kvalitativ tilgang. 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. Rapporten blev udfærdiget af Ulf Hjelmar og Rikke Plauborg fra AKF sideløbende med mit arbejde og kan findes på adressen <http://kortlink.dk/8vsz>. Tilblivelsen af denne rapport fra AKF spillede indirekte ind på metodevalget, idet jeg oplevede det som oplagt at vælge en anden metode end deres. Det ville bl.a. kunne have givet anledning til forvirring, hvis der på samme tid var flere i gang med forskellige interviews om KULT.

⁸⁵ Hastrup (1992) s 7

speciale også små eksempler på forbløffelse eller fascination, som ligger til grund for udvælgelsen af de eksakte episoder, der gengives i det efterfølgende analysearbejde. En sådan forbløffelse forekommer i forlængelse af forskerens erfaring fra en anden verden, og det er netop denne subjektive erfaring, som er omdrejningspunktet for antropologien.⁸⁶ Det er gennem erfaring, at der kan forekomme en forbløffelse, og ud fra en intention om at ville fremdrage noget væsentligt, kan en sådan forbløffelse give anledning til videnskabelig refleksion. Andre ville givetvis have valgt at fokusere på andre aspekter ud fra deres position, men det ændrer ikke ved, at: *“Den videnskabelige intention er at kunne uddrage noget væsentligt om fænomenet, noget, som kan siges om det på tværs af forskellige situationer, noget invariant”*.⁸⁷

3.2.1 Den empiriske repræsentation

De udvalgte nedslagpunkter i det empiriske materiale er i specialet gengivet i forskellig form, hvortil der skal knyttes nogle kommentarer. Som antydnet i kap. 3.1 er der ofte anvendt videokamera i forbindelse med observation. Dette er tydeligt i kap. 4, hvor der i forbindelse med det analytiske arbejde tages afsæt i netop en transskriberet videooptagelse. Feltnoter har imidlertid sideløbende med videokameraet været en fast del af feltarbejdet. Hvor videoen har sin styrke i forbindelse med transskription, har noterne deres kvalificerende funktion ved ikke på samme måde at lade sig begrænse af en keralinse. I forbindelse med kap. 5 tages der udgangspunkt i renskrevne noter samt mere frie skriftlige gengivelser af videomaterialet.⁸⁸ Det sidste nedslagpunkt foretaget i kap. 6 tager udgangspunkt i både et kunstnerisk produkt samt renskrevne noter. Samlet set kan fænomenet KULT siges at have forskellige fremtrædelsesformer i empirisk forstand, som naturligvis kan bearbejdes i forskellig kombination og med forskellig vægtning alt efter valg. Det observerede fænomen kan sagt på en anden måde træde frem for forskeren i forskellige varianter,⁸⁹ hvilket kort skal præciseres med begreberne: “Det fænomenele niveau”, “Det quasi-fænomenele niveau” og “Det objektiverende niveau”.

“Det fænomenele niveau” betegner en situation, hvor det observerede fænomen træder frem for forskeren i den levede situation. Forskeren er deltagende observatør og iagttager fænomenet direkte. Dette niveau har fundet sted som led i alle nedslagpunkter. Det quasi-fænomenele

⁸⁶ Hastrup (1992) s 8

⁸⁷ Rønholt (2003) s 262

⁸⁸ Der er tale om nedskrevne situationsbilleder. Der indgår meget musik i klippene, hvilket ikke egner sig til direkte transskription i denne sammenhæng.

⁸⁹ Rønholt (2003) s 263

niveau betegner en indirekte observation, som f.eks. afstedkommer gennem en form for fastholdelse af det fænomenale niveau. Det vil i praksis sige en observation af den levede situation via elektronisk gengivelse i lyd og billede. Det er dog vigtigt at påpege, at en sådan observation ikke er identisk med det fænomenale niveau. Der mangler f.eks. indtrykkene fra flere sanser samt det, der ligger uden for kameraets linse. Dette quasi-fænomenale niveau optræder først og fremmest i kap. 4, hvor det fænomenale niveau har medført en særlig forbløffelse, som så efterfølgende analyseres i dybden via et quasi-fænomenalt niveau. Det objektiviserende niveau indikerer en fremtrædelsesform, som handler om forskerens erindring. Erindringen kan genkaldes via noter og tekster, men det er tydeligt, at det ikke længere er fænomenet, som perciperes. Dette er primært anvendt i kap. 6, hvor der ikke har været foretaget videoobservation.⁹⁰ Nedslagspunkterne analyseres altså på baggrund af observerede situationer, men med hjælp af forskellige former for relevante fremtrædelsesformer.

3.3 Spørgeskemaundersøgelse (den kvantitative tilgang)

Spørgeskemaundersøgelsen danner modvægt til den observerende metode, således at også andre aspekter kan komme til udtryk end dem, etnografen via deltagende observation og videokamera finder fascinerende. Der er udviklet et spørgeskema (survey), som elektronisk via gymnasieelevernes konferencesystem har været distribueret ud til næsten alle de elever, som deltog i kultforløb i skoleåret 09/10. Denne tilgang er udtryk for en helt anden videnskabelig metode end den antropologisk inspirerede. Dette kommer konkret til udtryk, fordi en elektronisk survey sprænger rammerne for de i kap. 3.2.1 omtalte varianter, hvorunder fænomenet kan fremtræde for forskeren. I spørgeskemaundersøgelsen fremtræder fænomenet slet ikke i antropologisk forstand, men håndteres via *data*. Spørgeskemaundersøgelsen er kvantitativt orienteret og stræber efter generaliseringer, som kan udtrykkes i tal – også kaldt “hårde data”. En kvantitativt orienteret forskning fokuserer på sammenhængen mellem et mindre antal kendetegn hos mange undersøgelsesenheder, hvorimod en kvalitativt orienteret forskning fokuserer på flere kendetegn hos relativt få undersøgelsesenheder.⁹¹ De to forskningstilgange giver grundlæggende

⁹⁰ Det forekom unaturligt med videooptagelse i situationen. Jeg kunne naturligvis have filmet forfatteren – men så var eleverne uden for billedet. Jeg kunne også have filmet eleverne mens forfatteren fortalte, hvilket formentlig også ville have virket komisk. De sad jo bare på stolene. Jeg benyttede i stilfærdighed en lydoptagelse, hvilket efterfølgende var mig en hjælp til at renskrive noterne. Hermed kan det quasi-fænomenale niveau siges i en vis grad at have gjort sig gældende om end i langt mindre grad.

⁹¹ Hansen (2000) s 22

helt forskellige typer af indsigt. Hver kvinde i en given population kan f.eks. hævdes at have 1,6 børn i gennemsnit. Det vil give god mening i en kvantitativt baseret sociologisk undersøgelse. Imidlertid vil forskningsfænomenet (i dette eksempel kvinderne) i en kvalitativt orienteret forskning aldrig fremtræde på denne måde. Der findes jo ikke en eneste kvinde i virkeligheden med 1,6 barn. Forskningsfænomenet omskrives altså med andre ord i den kvantitative tilgang til tal, hvorved forskellige generaliseringer kan udtrykkes på populationsniveau adskilt fra den virkelighed, hvorunder en etnograf vil kunne møde dem. Der er tale om en metodologi, som har et nomotetisk vidensideal med tydelige positivistiske træk. Dette skal i det følgende uddybes. Det nomotetiske vidensideal sættes normalt i opposition til et ideografisk vidensideal. En ideografisk tilgang beskæftiger sig i første omgang med det enkeltstående tilfælde⁹² og har forståelse som sit primære mål. Dette vidensideal må siges at være repræsentant for den metodiske kvalitative tilgang beskrevet i kap. 3.1. En nomotetisk tilgang handler om at beskæftige sig med det generelle og opstille generelle lovmæssigheder, der tillader forklaring og forudsigelse af konkrete tilfælde.⁹³ Spørgeskemaet har først og fremmest et nomotetisk vidensideal, som rækker ind i positivismen som forståelsesramme.⁹⁴

Det "positive" i positivismen henleder opmærksomheden på det, der er: *"[...] tilgængeligt for erfaring, som derfor kan producere erkendelse"*.⁹⁵ Disse erfaringer må nødvendigvis kunne efterprøves og bekræftes af andre – de skal være intersubjektive. I positivismen handler det om at *bevise* noget, hvorimod der f.eks. i hermeneutikken stræbes efter at *vise* noget. Det kan hævdes, at det er en epistemologisk umulighed at anvende en positivistisk hjælpedisciplin som f.eks. en survey sideløbende med en kvalitativ tilgang. Dette skal uddybes i næste afsnit (kap. 3.3), men i forhold til positivismen som videnskab skal det blot nævnes, at ingen i realiteten tager positivismen i forsvar⁹⁶ som den enhedsvidenskab, den fra første halvdel af 1800-tallet og frem til 1950'erne blandt mange forskere var ensbetydende med. Dette er naturligvis udtryk for et paradoks, men pointen er, at positivismen i en moderne pædagogisk kontekst snarere skal betragtes som én blandt flere videnskaber, der tilbyder sig med forskellige videnskabelige

⁹² Collin (2007) 29

⁹³ Collin (2007) s 30

⁹⁴ Idet sidste del af spørgeskemaet som antydnet i kap. 3.1 kan anvendes kvalitativt, er der med spørgeskemaet tale om en metode, som altså også i et vist omfang kan anvendes ideografisk forstået på den måde, at dele af svarene tolkes i lyset af et bestemt kultforløb. En metode kan altså godt anvendes ud fra forskellige vidensidealer.

⁹⁵ Hyldgaard (2006) s 95

⁹⁶ Hyldgaard (2006) s 94

metoder. Positivismen betragtes altså i specialet som baggrund for potentielle indsigtsgivende metoder og ikke som en ekskluderende enhedsvidenskab.

Spørgeskemaet har uanfægtet af positivistiske undertoner stadig elevernes læring som sit genstandsfelt og har som særskilt mål at kunne generalisere nogle af elevernes oplevelser set i relation til læring. Spørgeskemaundersøgelsens udformning samt operationaliseringen af den overordnede brede læringsteori er beskrevet i kap. 7. Det skal præciseres, at den kvalitative og den kvantitative tilgang 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.

3.4 Diskussion af specialets design og metode

“Pædagogisk forskning skal ikke være enten-eller, men både-og. Både kvalitativ og kvantitativ [...] Vi har de her to grøfter: På den ene side vil man vide, hvad der virker, og hvad der ikke virker, og så skal vi bare have de og de metoder og sende dem i hovedet på de stakkels elever. Den anden grøft siger – løgstrupsk – at forholdet mellem lærer og elev er helt unikt, baseret på empati, og at man aldrig kan udtale sig generaliserende om, hvad der virker. Placeringen midt imellem de to skal vi blive meget bedre til.” (Dekan på DPU, Lars Qvortrup)⁹⁷

Ovenstående citat vidner om en stigende tendens i tiden, som rent metodisk handler om at trække på flere forskningsmetoder og i forlængelse heraf at ”placere sig midt imellem”. Det kan der givetvis være en pointe i at tilstræbe, og en sådan tilgang kan grundlæggende også siges at gennemsyre specialet, idet der netop trækkes på både en kvalitativ og en kvantitativ tilgang. At benytte flere forskellige metoder betegnes ofte som triangulering, hvilket dog efterhånden er så bredt et begreb, at det kræver en præcisering i forhold til specialet. En afklaring af den triangulerende tilgang skal søges i det følgende.

Triangulering som overordnet metodisk tilgang har gennem de seneste 50 år delvis mistet sin oprindelige betydning. Triangulering var oprindeligt en kontrollerende tilgang til det empiriske materiale og blev opfattet som: “[...] the conduct of parallel (or otherwise duplicated) studies using

⁹⁷ Wissing (2008)

different methods to achieve the same purpose, with a view to providing corroborating evidence for the conclusions drawn, that is, as a validation technique (drawn from the concept of triangulation in surveying)”.⁹⁸

Triangulering bygger med andre ord på den grundlæggende præmis, at de forskellige metoder undersøger det samme, hvilket ikke helt er tilfældet i forhold til specialets design.

Hvis et sådant setup skulle etableres, ville det strengt taget være nødvendigt at triangulere blandt metoder med identiske vidensidealer og ikke mindst identiske subjekt/objekt-relationer i forhold til forskningsfænomenet. Man kunne imidlertid forestille sig forskellige personer, som uafhængigt af hinanden så på de samme videoklip og derpå foretog hver deres kvalitative analyser.

Efterfølgende kunne det være interessant at se, hvilke ting, som forskerne måtte have tilfælles.

Det er dog ikke denne oprindelige tilgang til triangulering, som ligger til grund for specialets design. I de senere år er begrebet triangulering da også ofte brugt mindre stringent og synonymt med “Mixed Methods”⁹⁹ som konsekvens af en stigende forståelse for, at enhver metode må tolkes ud fra sine egne præmisser og ud fra sin egen forståelsesramme. En sådan tilgang fremgår af følgende citat, som samtidig illustrerer en moderne pædagogisk fortolkning af en triangulerende tilgang.

“Mixed methods often combine nomothetic and ideographic approaches in an attempt to serve the dual purposes of generalisation and in-depth understanding.”¹⁰⁰

Det er i denne sidste mere brede betydning, at triangulering skal forstås i forbindelse med dette speciale. Når forskeren eksempelvis uddeler spørgeskemaer til eleverne via internettet (kvantitativ tilgang) og forud herfor har siddet i toget hjem sammen med eleverne efter en kultseance (kvalitativ tilgang), så kan det betragtes som triangulering eller mixed methods. Den uformelle samtale i toget med eleverne kan sandsynliggøre rigtigheden af deres besvarelser af spørgeskemaerne, fordi forskeren er opmærksom på, om elevernes udtalelser stemmer nogenlunde overens med elevernes besvarelser af spørgeskemaerne. Såfremt dette er tilfældet ser det også ud til, at elever på gymnasieniveau rent faktisk kan forstå spørgsmålene, hvorved troværdigheden af andre elevers besvarelser af spørgeskemaer også øges. Et andet oplagt eksempel er samtale med gymnasielærerne over en kop kaffe omkring de observationer af

⁹⁸ Bazeley (2004) s 144

⁹⁹ Bazeley (2004) s 144

¹⁰⁰ Bazeley (2004) s 146

elevernes undervisning, som begge parter har gjort. I forlængelse heraf er det fristende at hævde, at hele designets to metodiske grundpiller illustreret i figur 5 også på hver sin måde undersøger det samme – nemlig KULT som en objektiv bagvedliggende virkelighed. En sådan kultrelateret virkelighed er imidlertid ikke en entydig størrelse, hvilket allerede blev illustreret i figur 2 med det såkaldte virkelighedsfelt (firkanten) bestående af 4 virkelighedsdimensioner. Den ene virkelighedsdimension udgør observation af undervisningssituationer eller sagt på en anden måde observation af en ydre adfærd. Den anden virkelighedsdimension udgør elevernes opfattelse eller deres mentale tilstand. Herved ligger designet op til at arbejde med forskellige virkelighedsdimensioner eller genstandsområder, der ikke direkte kan siges at kontrollere hinanden men derimod hver især bidrage til at belyse forskellige sider af et større genstandsfelt. Er det så bare tilfældige virkelighedsdimensioner, der er valgt? Nej, det er det ikke, for begge virkelighedsdimensioner er balanceret på den måde, at de har et elevperspektiv. Det er *elevernes* ydre adfærd, som observeres og det er *elevernes* opfattelser, som undersøges via spørgeskemaerne. Virkelighedsdimensionerne supplerer dermed hinanden i relation til et elevperspektiv, men kan altså ikke siges direkte at kontrollere hinanden. Dette er forsøgt tydeliggjort i figur 5, hvor pilene netop peger på *et* genstandsfelt fra hver sin side – vel og mærke et genstandsfelt bestående af flere virkelighedsdimensioner.

3.5 Rapportens forskningsspørgsmål i relation til det metodiske design

Forud for specialets empiriske del skal der knyttes nogle korte og præcise kommentarer til, hvorledes de i kap. 2 formulerede forskningsspørgsmål¹⁰¹ sikres besvaret ved hjælp af den i kap. 3 formulerede metode. Forskningsspørgsmålene bidrager samlet set til at konkretisere første del af specialets egentlige problemstilling (kap. 1.2).

3 af forskningsspørgsmålene (a, g, h) indledes med "hvordan kan..." og lægger hermed op til en besvarelse af eksemplificerende karakter. De konkrete analyser og fremstillingen af undervisningsforløbene i kap. 4-6 udgør i sig selv eksemplificerende svar hertil.

3 af spørgsmålene (b, c, i) indledes med "hvilke..." og relaterer sig til bestemte forhold i kultundervisning – nemlig aktivitetsformer, kompetencerelaterede elementer og deltagelsesstrategier. Alle tre forhold eksemplificeres i relation til konkrete forløb i løbet af kap. 4-6. Et enkelt forhold (aktivitetsformer) behandles yderligere på et generelt niveau i forbindelse med

¹⁰¹ Se evt. forskningsspørgsmålene i følgende afsnit: kap. 2.2.1.9 (a-c), 2.2.2.3 (d-f) og 2.2.3.5 (g-i)

kap. 7.

De 3 sidste spørgsmål (d, e, f) belyses via spørgeskemaundersøgelsen i kap. 7. Spørgsmål d behandles imidlertid yderligere i forbindelse med undervisningsforløbene i kap. 4-6, hvor de motiverende elementer ikke alene konstateres, men også analyseres og perspektiveres.

Udover direkte at besvare flere af forskningsspørgsmålene bidrager spørgeskemaundersøgelsen til at uddybe besvarelsenerne af især spørgsmål g og h, hvor særlige faktorer i forbindelse med kultundervisningen kvantificeres.

Sidste del af problemformuleringen omhandlende måden hvorpå læreprocesserne kan afdækkes i et elevperspektiv tilgodeses dels ved den netop gennemførte redegørelse for specialets metode og dels ved efterfølgende at anvende metoden (kap. 4-7).

4 CampX – samtidsteater og skole på samme tid

I dette kapitel følger en præsentation og analyse af et samarbejde mellem to gymnasieklasser og samtidsteatret CampX. Der indledes med en lille precase, som fører til en mere detaljeret beskrivelse af samarbejdets karakter. Herefter følger en egentlig transskription af en udvalgt del af den samlede videooptagelse. Transskriptionen danner omdrejningspunkt for den efterfølgende analyse. Analysedelen er tilrettelagt i forhold til de tre overordnede læringsdimensioner (omtalt i kap. 2). Analysen af samspilsdimensionen placeres i umiddelbar forlængelse af transskriptionen, da denne analyse rummer flest direkte referencer til selvsamme transskription.

4.1 Precase

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. Stedet er teatret CampX på Frederiksberg. Eleverne har dramatik og indgår i et forløb, hvor de som en del af fagets læreplan samarbejder med det professionelle miljø inden for deres fag. 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 lille udsnit af mine observationer, som jeg har gjort mig ved at følge to undervisningsforløb i drama. Begge forløb er foregået i et samarbejde med CampX.

4.2 Konkretisering af praksisfelt

I dette afsnit vil jeg skitsere udformningen af samarbejdet mellem gymnasieskolerne og teatret. Efterfølgende redegøres for den indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse.

4.2.1 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, 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 på 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*,¹⁰² som dækker over en speciel form for skabende arbejdsproces, hvor der udnyttes udvalgte dramatiske teknikker til at skabe en teaterforestilling. Eleverne kunne således arbejde med disse teknikker på

¹⁰² Devising (engelsk i betydningen ’at skabe ting’ eller ’finde på’) bruges synonymt med *devised theatre* og adskiller sig fra en iscenesættelse af færdige tekstmanuskripter derved, at der i *devised theatre* i stedet for et traditionelt manuskript blot er opstillet en række regler for hvilke materialer, der kan indgå. Endvidere hvorledes materialerne kan bearbejdes til komplicerede montager af krop, stemme, lys, lyd, medier, objekter etc. Denne særlige tilgang var oplagt i denne sammenhæng, hvor scenen og materialerne jo netop var fastlagt på forhånd.

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.

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 at skabe et dramatisk udtryk i overensstemmelse med en bestemt karakter. 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 samarbejde mellem et teater og gymnasieelever med udgangspunkt i teatrets aktuelle agenda. 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.

4.2.2 Indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse

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. Kap. 4.1 var et eksempel på en renskreven feltnote foretaget i forbindelse med en sådan observation og havde til formål at spore læseren ind på undervisningsforløbenes univers. 5 gange fik jeg tilladelse til diskret at videofilme mhp. senere at kunne efterbearbejde observationerne. Videooptagelserne alene har et omfang af ca. 15 timer, hvilket har givet et bredt afsæt for at kunne fokusere. Observationerne er foregået dels i klasseværelset og dels på teatret. I kap. 4.3 følger en udvalgt case, som er transskriberet i forlængelse af en længerevarende videooptagelse

på teatret. Det er denne udvalgte case, som er omdrejningspunktet i den efterfølgende analyse i forbindelse med indholdsdimensionen og samspilsdimensionen.

Eleverne i forløbet "Hush Little Baby" har svaret på spørgeskemaundersøgelsen.¹⁰³ Besvarelserne indgår i den større kvantitative undersøgelse i forhold til kultforløb generelt (kap. 7), men spørgeskemaundersøgelsens åbne spørgsmål omkring motiverende og demotiverende faktorer indgår også særskilt her. Det er således spørgeskemaundersøgelsen, som danner grundlag for drivkraftdimensionen.

Der har været samtaler og mailkorrespondance med de implicerede lærere, hvilket har været uundværligt i forhold til det samlede overblik.

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

4.3 Transskription

I dette afsnit følger min transskription af en udvalgt case på 20 min., som efterfølgende er genstand for analyse. Casen udgør en lille del af dette forløbs samlede videoobservation på ca. 15 timer. Transskriptionen¹⁰⁴ er udformet som en selektiv udskrift med det primære formål at give mulighed for en analytisk tilgang til videomaterialet. Transskriptionen eksemplificerer interaktionen mellem de involverede parter i udviklingen af det endelige produkt. Tallene i transskriptionens venstre margin udgør en linjenummerering påsat alene med det formål at lette muligheden for henvisning i forbindelse med analysedelen.

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 bagest af en væg med en stor glastrude i. Skuespillerne har mulighed for at agere bag ved glastruden. I casen forekommer 2 elever (Bo og Marcus), som spiller scenen efter deres selvfremskillede 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 forestillingen

¹⁰³ Kap. 7 går i dybden med spørgeskemaundersøgelsen og det udleverede spørgeskema findes som bilag 3.

¹⁰⁴ En transskription er altid udtryk for en fortolkning. Denne transskription har jeg betegnet som en selektiv udskrift i litterær stil efter inspiration af Helle Rønholts arbejde (Rønhold, 2003 s 132). H. Rønholts arbejde indeholder en redegørelse for samt eksempel på konstruktion af data i forlængelse af videoobservation.

"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.

⁵ 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: Måske vi kunne skaffe to øl her til i morgen, så man kan se, vi sidder i baren.

¹⁰ 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.

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

¹⁵ 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 ²⁰ 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.

²⁵ 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'

³⁰ 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?

³⁵ 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

⁴⁰ 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". *(Der forekommer kraftig*

⁴⁵ *lyd af lufthavn, idet Jonas eksperimenterer med baggrundslyden).* "Jamen på Filippinerne spiser vi fuglene..."

Morten: 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)*

⁵⁰ Morten: 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: 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

⁵⁵ Filippinerne, der spiser vi fuglene.

Morten: 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 en⁶⁰ 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 hun⁶⁵ 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 I⁷⁰ 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.

4.4 Samspilsdimensionen i forbindelse med den udvalgte case

I det følgende vil jeg skitsere typen af praksisfællesskab i læringssituationen og forsøge at kortlægge de enkelte personers deltagelse ud fra begrebet om legitim perifer deltagelse.

Linjehenvisningerne refererer til transskriptionen (kap. 4.3) og har eksemplificerende karakter.

4.4.1 Karakteristik af praksisfællesskabet

Casen adskiller sig i forhold til en traditionel tilgang til mesterlæreprincippet på den måde, at der ikke optræder en reel mester, der agerer i forhold til den mestrings, 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 såkaldt decentreret tilgang til mesterlæreprincippet, som er karakteristisk derved, at: "*En decentreret opfattelse af mester-lærlingrelationerne fører til en forståelse af, at*

mestringen ikke er til stede i mesteren, men i organisationen af det praksisfællesskab, som mesteren er en del af".¹⁰⁵

Ud fra en sådan tilgang til mesterlæren, er det: "[...] *lærlingens deltagelse i praksisfællesskabet, der er den afgørende faktor*".¹⁰⁶ Denne decentrerede form for mesterlæreprincip stemmer 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. Analysens fokus bliver derfor at reflektere de enkelte personers deltagelse i relation til den konkrete opsætning. 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, som mesteren (Morten) også er en del af. Praksisfællesskabet kan betegnes som hele det professionelle teater, hvor eleverne arbejder mod at deltage som elementer i den samlede organisation.

4.4.2 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 linje 9, hvor de tilkendegiver forventninger til scenerummet og i linje 13, 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 (linje 53). Bo og Marcus handler også ofte i forhold til Mortens forslag og er hurtige til at få det indarbejdet i deres eget manus (linje 18, 61). Derved formår de at udnytte de læringsressourcer, som er til rådighed i miljøet på en måde, der hurtigt omsættes i praksis og på en måde, så der samtidig bygges noget ovenpå deres egen produktion. I forhold til deltagelsesstrategierne (kap. 2.2.3.3) kan deres deltagelse betegnes som identifikation, fordi de tydeligvis stræber efter at identificere sig med udviklingen af en opsætning

¹⁰⁵ Lave (2003) s 80

¹⁰⁶ Nielsen, K. (1999) s. 17

og kan endvidere siges også at rumme elementer af elaboration, fordi de på baggrund af Mortens indfald er i stand til at udbygge deres eget manus.

4.4.3 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 fuldgældigt medlem af det praksisfællesskab, som han er en del af. Han får lynhurtigt ideer (linje 13), 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 (linje 50, 56). Han afbryder eleverne, hvor det er relevant i forhold til forestillingens tarv (linje 47), 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.

4.4.4 Jonas

Jonas deltager som lyd- og lysmand og fremstår i forhold til Bo, Marcus og Morten som en del af teatrets ressourcer – også et fuldgældigt 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 med en helt ny lydmixer (linje 44) 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 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 (linje 53) og hurtigt kan præstere div. lydeffekter (linje 47).

4.4.5 Lærerne

I casen omtales lærerne¹⁰⁷ 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" (linje 69) – 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 i det konkrete øjeblik.

4.4.6 Perspektivering af casen

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. 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. Det forbløffende ved denne case er dog overordnet den tydelighed, hvormed deltagelsesmetaforen træder i karakter og definerer læringsrummet. Det drejer sig simpelthen om at få lavet den forestilling, og mere skolestisk prægede relationer forsvinder helt til fordel for forskellige positioner i den fælles praksis.

Jeg vil 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 kap. 4.1, 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

¹⁰⁷ Der er to lærere, fordi den ene er pædagogikumskandidat.

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.

4.5 Indholdsdimensionen i forbindelse med den udvalgte case

I det følgende vil jeg skitsere typen af aktivitetsform i læringssituationen og sætte den i relation til den kompetencerelaterede tænkning.

4.5.1 Aktivitetsform i casen

Casen vidner med al tydelighed om en produktiv aktivitetsform, som placerer sig i snæver tilknytning til fagets ars-dimension. Gymnasieeleverne skaber deres eget teaterstykke med udgangspunkt i et eksisterende tema. Der er tale om en skabende tilgang, hvor eleverne dels har skabt manuskriptet på forhånd (linje 7) men også en form, hvor de arbejder skabende i situationen, idet deres eksisterende produktion må tilpasses situationen på scenen (linje 9, 54). Denne produktive aktivitetsform foregår i samarbejde med først og fremmest instruktøren Morten og lydmanden Jonas (linje 23).

Hele casens aktivitets- og metodefelt retter sig dels mod fagets indholdsmæssige fænomenfelt og dels mod realia- og kontekstfeltet (jvf. kap. 2.2.1.6). Fænomenfeltet er repræsenteret via det forudgående arbejde med dramatisk spænding og sequensering samt karakterarbejde (jvf. kap. 4.2.1), som nu udfoldes i praksis. Realia- og kontekst-feltet er repræsenteret via hele den kontekst, som teaterforestillingen "Hush Little Baby" skriver sig ind i – nemlig problematikken omkring

filippinske au pair-piger i Danmark. Denne problematik afføder særlige udfordringer i forhold til dramatisk spænding og karakterarbejde. Endelig kan det personlige og sociale erfaringsfelt siges at være repræsenteret, fordi eleverne har mulighed for at indarbejde deres egne personlige erfaringer og eventuelle fordomme i forhold til au pair-piger. Dette sker i udviklingen af deres eget manuskript. Pointen er imidlertid, at det er produktionen af en forestilling, som så at sige stjæler billedet og dermed danner afsæt for de andre indholdsområder. Eleverne skal først og fremmest *gøre* noget (skabe en forestilling), hvilket retter sig mod forskellige indholdsområder og udviklingen af særlige kvalifikationer. Herved kan casen og hele undervisningsforløbet kategoriseres som kompetenceorienteret jvf. diskussionen i kap. 2.2.1.6. Casen er et eksempel på, hvordan en sådan kompetenceorienteret undervisning kan foregå.

Eleverne har forud for casen arbejdet med særlige dramatiske fænomener, hvilket kan karakteriseres som læring på 1. niveau (kap. 2.2.1.8). Men udviklingen af denne eksplicite viden anvendes i casen i en konkret praksis, hvilket løfter læringssituationen op på næste niveau. I forlængelse heraf er det oplagt at spørge, om der så ikke også foregår læring på 3. niveau i forbindelse med undervisningssituationen?

Jeg vil betegne det som en lille smule søgt at argumentere for læring på 3. niveau i forhold til selve casen. Teatret kan godt selv producere forestillingen, hvilket er helt tydeligt, idet eleverne jo netop skaber en parallelforestilling i forhold til en eksisterende opsætning. Den emergerende viden, som parterne ikke kunne skabe hver for sig, kommer imidlertid til udtryk i forbindelse med den såkaldte testaften, som er beskrevet i foregående afsnit (kap. 4.4.2.). Testaftenen er et eksempel på, hvordan eleverne dels kan udvikle forståelse for moderne teater samtidig med, at teatret kan udvikle forestillingen på baggrund af tilbagemeldinger fra et interesseret publikum.¹⁰⁸

Elevernes mulighed for at skabe en parallelforestilling på teatret løfter altså i den konkrete sammenhæng deres undervisning op på et højere læringsniveau. Ser vi udover den konkrete case og inddrager andre elementer i det samlede undervisningsforløb, er det muligt at argumentere for decideret emergerende viden mellem teatret og gymnasieeleverne.

¹⁰⁸ I forbindelse med mine observationer i forskellige kultforløb oplevede jeg ofte den situation, at eleverne på den ene side var meget interesseret i at svare på professionelle aktørers spørgsmål og at aktørerne på den anden side også selv var interesserede i at høre elevernes reaktioner.

4.6 Drivkraftdimensionen

I det følgende vil jeg redegøre for elevernes motivation i relation til undervisningsforløbet. Redegørelsen tager udgangspunkt i elevernes besvarelse af spørgeskemaundersøgelsen.

4.6.1 Motiverende faktorer i undervisningsforløbet

22 ud af 27 adspurgte elever svarede på spørgeskemaet. Heraf anførte 18 elever såkaldte motiverende elementer i forbindelse med spørgsmålet: "Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest motiverende? (skriv med så få ord som overhovedet muligt)". Deres svar er anført i bilag 2. I et forsøg på at kunne håndtere svar-informationerne har jeg inddelt de forskellige svar i kategorier, som fremgår af bilag 2. Kategorierne eller nøglebegreberne er fremkommet gennem analyse af datamaterialet og har altså ikke været fastlagt på forhånd. Nøglebegreberne, som udspringer af datamaterialet er: "Aktivitetsformerne reproduktion og produktion", "Ekstern instruktør", "Ekstern institution" og "Andet".

60% af de indkomne statements vedrører henholdsvis kategorien "Ekstern instruktør" eller "Ekstern institution" (f.eks. *"Det at vi havde fået en instruktør på var fedt"*; *"At arbejde på et professionelt teater"*). 26% af de indkomne statements kan karakteriseres som værende repræsenteret via mindst en af aktivitetsformerne "reproduktion" og "produktion" (f.eks. *"At det var et teaterstykke, vi skulle genopsætte"*; *"At vi selv skulle lave skuespil"*). Analysen indikerer, at eksistensen af netop de to eksterne faktorer har haft en særlig motiverende effekt i forbindelse med undervisningsforløbet. Tallene viser samtidig en sammenhæng mellem den del af det samlede forløb, som både jeg som forsker og eleverne som deltagere fandt mest fascinerende.¹⁰⁹

Motivationsanalysen 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 primært optræder i casen, der har været mest væsentlige at trække frem. Samlet set peger de motiverende elementer mod fagets ars-dimension. Det gør sig særligt gældende for aktivitetsformerne (jvf. figur 3) men også for de eksterne faktorer, fordi disse netop kan siges i særlig grad at understøtte disse aktivitetsformer.

¹⁰⁹ Transskriptionen er foretaget med udgangspunkt i den del, som foregik på teatret med den eksterne instruktør. Det er netop elementer herfra, som eleverne i forlængelse af hele forløbet har trukket frem som særligt motiverende.

Nøglebegreberne og dermed de motiverende elementer kan ligeledes reflekteres i lyset af de motivationsfelter, som blev beskrevet i kap. 2.2.2.1. "Aktivitetsformerne reproduktion og produktion" og de dertil hørende statements retter sig fortrinsvis mod *værdien i selve processen* i dele af det samlede undervisningsforløb. Jeg vil derfor fremhæve den indre motivation som afsæt for mange elevers engagement. Men der gør sig bestemt også andre motivationsfelter gældende. Det store fokus på den eksterne instruktør kan ses i forlængelse af elevernes mulighed for via instruktøren at opnå en identifikation med andre professionelle skuespillere og i det hele taget at indgå i den sociale omgangskreds, som kendetegner et teater. Dette peger i retning af det sociale motivationsfelt. Hertil skal nævnes, at den eksterne institution synliggjort først og fremmest via en "rigtig scene" peger i retning af en præstationsmotivation. Det at få lov at optræde på en rigtig scene er nærmest indbegrebet af succesoplevelse. På scenen bliver den enkelte netop løftet op, så andre kan betragte og anerkende produktet. Elevernes glæde ved scenen spiller indirekte på en præstationsmotivation, hvilket i denne sammenhæng styrkes yderligere af, at det ikke bare er en rigtig teaterscene, men også professionelle kulisser, som om aftenen anvendes af professionelle skuespillere. Endelig kan man overveje, om ikke det ydre motivationsfelt også spiller en rolle i forbindelse med kategorierne "Ekstern instruktør" og "Ekstern institution". Disse eksterne forhold skaber jo en form for ydre pres i forhold til en deadline, som bestemt kan give eleverne en oplevelse af egenverdi. Produktet skal ikke alene udvikles - det skal også være færdigt til tiden. Institution og især instruktør er bærere af denne tilgang. Et sådant ydre pres som et særligt motiverende forhold ligger ikke direkte i elevernes statements, men kan som antydnet tolkes ind i deres svar.

Elevernes motivation for forløbet er således karakteriseret ved et nogenlunde ligeværdigt samspil mellem i hvert fald tre af motivationsfelterne.

4.7 Opsamling

Aktiviteterne i forbindelse med undervisningsforløbene er præget af en produktiv aktivitetsform, hvilket i særlig grad kommer til udtryk i den afsluttende fase, hvorfra transskriptionen er udfærdiget. Eleverne skaber deres egen forestilling på et moderne teater og undervisningens indhold kan betegnes som kompetenceorienteret, idet elevernes udvikling af det endelige produkt er omdrejningspunktet for hele forløbet.

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. I analytisk sammenhæng kan dette betegnes som et sammenspil mellem motivationsfelterne indre motivation, social motivation og præstationsmotivation. 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 kan være med til at gøre elevernes erfaringer situerede i en praksis, der ikke alene ligner virkeligheden men faktisk er det.

5 Klezmermusik - for alle

I dette kapitel følger en præsentation og analyse af et samarbejde mellem to gymnasieklasser og bandet Klezmofobia – et orkester, der med rødder i jødisk folkemusik udfordrer og fornyer klezmergenren. Der indledes med et situationsbillede, som fører til en mere detaljeret beskrivelse af samarbejdets karakter. Herefter følger yderligere 3 situationsbilleder, som danner omdrejningspunkt for den efterfølgende analyse. Analysedelen er som i kapitel 4 tilrettelagt i forhold til de tre overordnede læringsdimensioner.

5.1 Precase (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 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 hæsblæsende tempo. De deltagende parter lægger krop til en forandringsproces, hvor den sidste rest af træt morgenstemning brat forsvinder til fordel for en feststemning, der tydeligvis går rent ind hos alle de deltagende parter. Eleverne danser to fællesdanse og har herefter på egen krop erfaret essensen af dagens musikalske grundstof. Tonen er slået an.¹¹⁰

Ovenstående er de første observationer, jeg gjorde mig, da jeg fulgte 2 gymnasieklassers møde med Klezmofobia. Klezmofobia stod for undervisningen en hel skoledag – en undervisning, der rettede sig mod faget musik.

¹¹⁰ Precasen udgør også situationsbillede 1, hvilket uddybes i kap. 5.2.2.

5.2 Konkretisering af praksisfelt

I dette afsnit vil jeg skitsere samarbejdet mellem gymnasieskolen og orkestret. Herefter følger en redegørelse for den indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse.

5.2.1 Mødet med Klezmofobia – udformning og karakter

I sidste halvdel af august 2009 havde de fire kultgymnasier hver et besøg af orkestret Klezmofobia. Klezmofobia er et rytmisk orkester bestående af 6 musikere fordelt på trommer, bas, guitar, trompet, klarinet og sang. 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.

Programmet¹¹¹ for hvert af de fire besøg kan overordnet inddeles i 4 stadier:

- 08.00 – 08.30 Præsentation og fællesdans
- 08.30 – 11.00 Imitation i 4 workshops (sang, perkussion, blæs, rytmegruppe)
- 11.20 – 12.00 Fælles øvning af indstuderet materiale
- 12.15 – 13.15 Koncert¹¹² 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.¹¹³

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 analyse tager udgangspunkt i et enkelt forløb, som det tog sig ud d. 24. august 2009 på Nørre Gymnasium. Her deltog 59 elever fordelt på 1.g og 2.g. Til den afsluttende koncert kl. 12.15 deltog alle elever på gymnasiet, som havde musik på et eller andet niveau – i alt ca. 120 elever.

¹¹¹ Tidspunkterne referer til d. 24. august 2009 på Nørre Gymnasium, men ændrede sig ikke væsentligt på de andre skoler.

¹¹² Koncerten indeholder flere elementer, som omtales i kap. 5.3.3

¹¹³ STX Bilag 41 afsnit 2.2

5.2.2 Indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse

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 hele besøget og havde i den forbindelse tilladelse fra skolen såvel som musikerne til at filme under hele seancen. Da eleverne blev delt ud i workshops (stadie 2 jvf. kap. 5.2.1), kunne jeg frit bevæge mig rundt mellem grupperne. Ud fra arbejdet med de samlede optagelser har jeg efterfølgende beskrevet fire situationsbilleder. Jeg har valgt at kalde denne transskription for "situationsbilleder", fordi de er skrevet dels med udgangspunkt i optagelserne, men også ud fra min umiddelbare erindring og øvrige viden om de konkrete situationer.¹¹⁴ Hertil kommer, at situationsbillederne ikke indeholder egentlige citater, hvilket skyldes det store antal af aktører, som indgår og beskrives. Der er med andre ord ikke zoomet ind på en bestemt hændelse mellem relativt få personer, hvilket var tilfældet i forbindelse med kap. 4. Derimod beskrives eleverne som en helhed, fordi forbløffelsen (jvf. kap. 3.1) ikke indtraf på individniveau, men derimod på klasseniveau, hvor det var muligt på en gang at få så mange elever til at arbejde så intenst med det samme projekt. Det er disse situationsbilleder, som udgør omdrejningspunktet i den efterfølgende analyse i forbindelse med indholdsdimensionen og samspilsdimensionen.

Eleverne i alle fire forløb med Klezmofobia fik udleveret elektroniske spørgeskemaer.¹¹⁵

Spørgeskemaundersøgelsen danner bl.a. (som det også var tilfældet i kap. 4) grundlag for drivkraftdimensionen.

I forbindelse med besøget havde jeg mulighed for korte samtaler med flere af de implicerede lærere. Disse små samtaler var tillige med såvel forudgående som efterfølgende mailkorrespondance et supplement til mine observationer.

5.3 Situationsbilleder

I dette afsnit følger 3 situationsbilleder, som sammen med situationsbillede 1 (kap. 5.1) indrammer mødet med Klezmofobia. De 4 situationsbilleder er efterfølgende genstand for analyse.

¹¹⁴ Ud fra redegørelsen om den empiriske repræsentation (kap. 3.1.1) kan situationsbillederne siges at relatere til både det quasifænomenale niveau og det objektiverende niveau.

¹¹⁵ Der blev i alt udleveret 182 spørgeskemaer til elever, som indgik i forløb med Klezmofobia. Jeg havde ikke mulighed for at være til stede på alle fire skoler, hvilket nok har medvirket til at gøre svarprocenten (55%) lidt lavere.

5.3.1 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 el-basser, 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. Klokken er nu blevet 08.45.

5.3.2 Situationsbillede 3

Klokken er 11.20. Eleverne er efter en kort pause 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 ca. 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. Klokken er nu blevet 11.36, og der er ca. tre kvarter til den egentlige koncert.

5.3.3 Situationsbillede 4

Klokken 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 - det traditionelle jødiske sprog. 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 kommer til at minde 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.

5.4 Samspilsdimensionen i forbindelse med situationsbillederne

I det følgende vil jeg skitsere gennemgående deltagelsesstrategier (jvf. kap. 2.2.3.3) blandt aktørerne i workshopen. Hvor jeg i kap. 4.4 først og fremmest tog udgangspunkt i enkeltpersoners deltagelse i praksisfællesskabet, anvender jeg her deltagelsesstrategierne som refleksionskategorier for alle aktørernes deltagelse. Hermed mistes muligheden for at fokusere på væsentlige led i den enkeltes læringsbaner, men giver på den anden side mulighed for at kategorisere og reflektere alle aktørernes former for deltagelse. Idet deltagelsesstrategierne anvendes på flere personer skal det præciseres, at der er tale om tendenser i praksisfællesskabet.

5.4.1 Karakteristik af praksisfællesskabet

Situationsbillederne vidner samlet set på flere væsentlige punkter om et midlertidigt praksisfællesskab baseret på et traditionelt mesterlæreprincip.¹¹⁶ Musikerne udgør egentlige mestre (de spiller klezmermusik og giver koncert), som eleverne agerer lærlinge i forhold til forstået på den måde, at de bevæger sig i retning af tilegnelse af denne mestring (at kunne beherske det musikalske materiale og indgå i koncerten). Dette er især tydeligt i situationsbillede (fremover SB) 2, hvor nogle elever står op (det er dem, som er tættest på mesteren og på mestringen) og andre sidder i hjørnet (det er dem, som deltager mere perifert i forhold til mestringen). Eleverne har med andre ord mulighed for at være legitime perifere deltagere og placere sig i praksisfællesskabet i forhold til eget niveau (egen mestring).

Den sociale praksis har et veldefineret mål – nemlig koncerten. Musikerne fremstår således først og fremmest som musikere og ikke som lærere, fordi koncerten primært er et led i egen praksis.

5.4.2 Reception som deltagelsesstrategi

Karakteristisk for de fire situationsbilleder og dermed hele dagen er fraværet af reception som deltagelsesform. Der forekommer dog reception i starten af SB 1 (*Alle eleverne sidder på gulvet. Musikken er fremmed og der lyttes intenst.*) og igen i SB 4, hvor eleverne sidder på gulvet.

5.4.3 Imitation som deltagelsesstrategi

SB 2 er i særdeleshed præget af imitation. Den harmoniske mol skala 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 workshopen. En afgangende 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

¹¹⁶ Det skal bemærkes, at betegnelsen af et praksisfællesskab baseret på mesterlæreprincippet normalt forbeholdes tilstande over en periode og ikke, som det er tilfældet her, kun en dag. Jeg bruger dog benævnelsen her i analysesammenhæng, fordi lighederne er så tydelige, og fordi eleverne i hvert fald stifter bekendtskab med den måde at deltage/lære på.

mod musikken på en særlig måde. En måde hvor de alle sammen via deres deltagelsesstrategi 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. SB 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.

5.4.4 Identifikation som deltagelsesstrategi

I SB 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 SB 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 SB 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.

5.4.5 Elaboration som deltagelsesstrategi

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 indspiller plader (produktion), men reflekterer i fællesskab med eleverne samtidig over klezmermusikkens musikalske og kulturelle rødder (SB 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 SB 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 musikerne). 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 SB 1, hvor der blev danset polka kl. 08.10 såvel som i SB 4, hvor der festes med kædedans blandt publikum.

5.4.6 Perspektivering af situationsbillederne

Jeg har i dette afsnit redegjort for, hvordan såvel elever som musikere kan analyseres med udgangspunkt i forskellige deltagelsesstrategier. Det forbløffende i situationsbillederne er den praksis, hvormed koncerten indstudies i løbet af kun en formiddag. Som det også var tilfældet i kap. 4 (præciseret i kap. 4.4.2) drejer det sig igen om at få lavet en form for afsluttende optræden, og også her kan mere skolestisk prægede relationer siges at forsvinde til fordel for forskellige positioner i en fælles praksis.

5.5 Indholdsdimensionen i forbindelse med situationsbillederne

I det følgende vil jeg skitsere typen af aktivitetsform i læringssituationen og sætte den i relation til den kompetenceorienterede tænkning.

5.5.1 Aktivitetsform i de enkelte situationsbilleder

Situationsbillederne vidner først og fremmest om en reproduktiv aktivitetsform. I SB 1 reproducerer eleverne to fællesdansen. I SB2 reproducerer eleverne klezmermusikkens grundlæggende tonemateriale og udvalgte musikalske fraser. I SB 3 reproducerer eleverne i fællesskab med musikerne udvalgte musiknumre og i SB 4 reproducerer musikere såvel som elever en koncert. Der kan imidlertid også argumenteres for en produktiv aktivitetsform, idet især koncerten i SB 4 (men også fællesdansene i SB 1) kan siges at være unik netop pga. elevernes deltagelse. Eleverne ikke alene reproducerer musikken, de er også medskabere af en koncert.

Sammenlignet med parallelforestillingen i kap. 4 har denne koncert dog en højere grad af reproduktiv karakter, hvilket især underbygges af SB 2, hvor den imiterende (reproducerende) tilgang til materialet er så karakteristisk. Endelig skal nævnes aktivitetsformen perception, som især gør sig gældende som selvstændig aktivitetsform i SB 4. Eleverne deltager ganske vist i koncerten meget af tiden, men der er også små perioder, hvor eleverne først og fremmest sidder stille og lytter (bandet fortæller i lyd og billeder samt forløbet op til sidste kædedans). Situationsbillederne er samlet set karakteristiske ved primært at knytte sig til musikfagets arsdimension.

Fagets aktivitets- og metodefelt retter sig på tværs af situationsbillederne primært mod to af de tre andre indholdsmæssige genstandsfelter (jf. Kap. 2.2.1.6). Fænomenfeltet er tydeligst repræsenteret i SB 2, hvor eleverne gennem imitation arbejder med den harmoniske molskala. Dette arbejde fylder meget i løbet af hele formiddagen. Realia- og kontekstfeltet er i særdeleshed repræsenteret på tværs af alle situationsbilleder, idet klezmermusikken med hele den tilhørende jødiske tradition er et udtryk for en helt særlig kontekst, hvori skalamaterialet (fænomenfeltet) forekommer. Det personlige og sociale erfaringsfelt fylder mindst i forbindelse med forløbet. Man kan imidlertid sige, at idet eleverne selv har indflydelse på, hvilket instrument de vil spille på, så inddrages deres egen erfaringsdannelse i et vist omfang i forhold til aktiviteterne. Overordnet tager hele praksisfællesskabet dog ikke afsæt i elevernes personlige erfaringsfelt men derimod i en ikke-vestlig kulturkreds – nemlig den jødiske.

Som det også var tilfældet i forløbet fra kap. 4, så er det igen en afsluttende forestilling og dermed aktivitets- og metodefeltet, der danner afsæt for de øvrige indholdsmæssige genstandsfelter. Den samlede undervisning kan således igen siges først og fremmest at bære præg af en kompetenceorienteret tilgang, som er situeret i en bestemt praksis. Denne gang ganske vist ikke situeret i institutionel sammenhæng, idet det hele foregår på skolen, men situeret i en musikerpraksis eller koncertpraksis, hvor eleverne udvikles gennem aktiv deltagelse. Den hertil hørende læring kan karakteriseres som læring på især 2. niveau jvf. kap. 2.2.1.8 og må siges at række ud over en mere almindelig skolegang, hvor eleverne ganske vist godt kunne arbejde med samme fænomenfelt og sådan set også samme realia- og kontekstfelt – det ville bare være vanskeligt at løfte den dertilhørende læring ud over 1. læringsniveau. Arbejdet med f.eks. en harmonisk molskala er ikke kontekstafhængigt, men kan godt indstudies som eksplicit viden (1.

niveau). Det giver bare først rigtig mening, når den anvendes i en musikalsk sammenhæng og i en musikalsk kultur, hvor den hører hjemme.

5.6 Drivkraftdimensionen

I det følgende vil jeg redegøre for elevernes motivation i relation til undervisningsforløbet.

Redegørelsen tager udgangspunkt i elevernes besvarelse af spørgeskemaundersøgelsen.

5.6.1 Motiverende faktorer i undervisningsforløbet

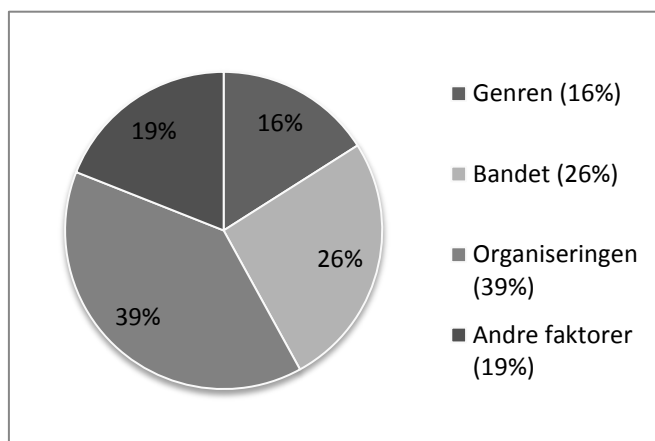
Alle deltagende elever fra de fire gymnasieskoler, som havde besøg af Klezmofobia, modtog i forlængelse af besøget et elektronisk spørgeskema. Det drejer sig i alt om 182 elever, hvoraf 100 besvarede spørgeskemaet. Heraf er der i 68 af besvarelsenerne angivet et eller flere statements i forhold til de mest motiverende forhold. Jeg benytter i det følgende alle disse besvarelser og dermed elevernes oplevelser fordelt på alle 4 skoler i min analyse. Jeg har i min analyse af dette datamateriale anvendt samme fremgangsmåde som i kap. 4.5.

De forskellige statements kredser primært om 3 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; høre Klezmofobia spille og danse med dem*) samt "Organiseringen af undervisningen" (f.eks. *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 igen på denne måde at analysere de forskellige besvarelser i statements er jeg nået frem til i alt 75 statements, som fremtræder med følgende fordeling (se figur 6):

Det er tydeligt, at organiseringen af undervisningen samt bandets deltagelse er helt afgørende i forhold til de elementer, som eleverne finder mest motiverende.

Bandets deltagelse, som evt. også kunne have været benævnt "eksterne personer" udgør 26% af



Figur 6: Fordeling af motiverende faktorer.

de afgivne statements. Det er interessant, at denne andel svarer nogenlunde til nøglebegrebet "ekstern instruktør" i kap. 4.6.1. Det er det samme sociale motivationsfelt, der gør sig gældende igen. Elevernes motivation i denne kategori bunder i muligheden for at involvere sig med musikerne. De spiller og taler sammen, og eleverne kan udnytte muligheden for at opnå positive identifikationsmodeller. Hele 39% af de indkomne statements centrerer sig omkring selve organiseringen af undervisningen. I kategorien er det aktiviteterne eller opgaverne i sig selv, som virker tiltrækkende. Der er fokus på processen og dermed den indre motivation. Processen spiller i denne sammenhæng meget sammen med det sociale samvær, og motivationsfelterne er derfor vanskelige at skille ad i analytisk sammenhæng. Det er dog vigtigt at påpege, at omend organiseringen også delvist dækker over musikerne som gode rollemodeller i det sociale miljø, så er der i forbindelse med organiseringen især tale om måden at være sammen på herunder f.eks. megen fysisk aktivitet (hvilket i sig selv stimulerer den indre motivation jvf. 2.2.2.1) og typen af holdinddeling. "Organiseringen af undervisningen" kan med rette sammenlignes med den tilsvarende indre motivation i kategorien "Aktivitetsformerne reproduktion og produktion" i kap. 4.6.1. Jeg har dog valgt det bredere ord "Organisering" i denne sammenhæng, fordi elevernes statements i højere grad handler om struktur og ikke i så høj grad centrerer sig omkring verber som lave, fremføre, skrive, genopsætte m.m. Der er dog overordnet tale om et motivationsfokus på processen og dermed en sammenhæng med den indre motivation som motivationsfelt. "Genren" som motivationskategori udspringer af en direkte interesse for fagets indholdsområde i relation til fænomen-feltet (jvf. 2.2.1.7). Dette må også betegnes som en form for indre motivation, som dog i modsætning til de øvrige motivationsforhold ikke i samme grad er så ars-orienteret. Interessen for fænomen-feltet ligger i forlængelse af perception – eleverne har hørt noget helt nyt og spændende musik. Selvom "genren" som motivationskategori ikke er så ars-præget som de øvrige kategorier, så er der alligevel samlet set tale om motivationsforhold, der ligesom i foregående undervisningsforløb (kap. 4) først og fremmest retter sig mod fagets ars-dimension. Dette må naturligvis ses i lyset af kap. 5.5.1, hvor også indholdssiden blev kategoriseret som særlig ars-orienteret.

Elevernes motivation for forløbet er karakteriseret ved en høj tilstedeværelse af forskellige typer af indre motivation, som i et vist omfang spiller sammen med det sociale motivationsfelt. I

datamaterialet findes også en del faktorer, som ikke kan rubriceres under de etablerede kategorier, de er imidlertid ikke gennemgående.

44% af besvarelsene indeholder statements vedrørende demotiverende forhold. De demotiverende 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 omhandlende 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.

5.7 Opsamling

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

Musikerne etablerede i en afgrænset periode en for eleverne fremmed musikkultur, hvortil eleverne havde mulighed for på forskellig vis at deltage. Musikernes måde at deltage på kan karakteriseres som en form for elaboration i forhold til den musikkultur, de repræsenterer.

Musikerne udvidede kulturens grænser både musikalsk og socialt.

Den gennemgående aktivitetsform i løbet af dagen havde reproduktiv karakter, men også til dels skabende karakter, fordi elever og musikere i fællesskab skabte en unik koncert.

Undervisningsindholdet var tydeligvis situeret i en praksis, som eleverne deltog synligt i, og læringen fremstod som særdeles kompetenceorienteret.

Elevernes motivation var først og fremmest procesorienteret og karakteriseret ved en indre motivation for såvel måden at arbejde på såvel som selve musikgenren. Hertil spillede det sociale motivationsfelt en væsentlig rolle.

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.

6 Forfatterbesøg

I dette kapitel følger en præsentation og analyse af et samarbejde mellem en gymnasieklasse og forfatteren Lars Skinnebach. Der indledes med et digt, som en af de medvirkende elever afleverede som led i forløbet. Digtet vidner om en lyrisk tilgang, som karakteriserede både elevernes og forfatterens materiale. I forlængelse heraf redegøres mere detaljeret for samarbejdets karakter og udformning, som efterfølgende danner omdrejningspunkt for videre analyse. Analysedelen er som kapitel 4 og 5 tilrettelagt i forhold til de tre overordnede læringsdimensioner.

6.1 Et elevdigt fra forløbet

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?	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?
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?	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 Rathsach, 3y, Aurehøj Gymnasium)¹¹⁷

Ovenstående er et eksempel på besvarelsen af en afleveringsopgave. Afleveringsopgaven var en del af undervisningsforløbet, som knyttede sig til faget dansk.

¹¹⁷ Digtet bringes med tilladelse fra både forfatter og lærer.

6.2 Konkretisering af praksisfelt

I dette afsnit vil jeg skitsere samarbejdet mellem gymnasieskolen og forfatteren. Herefter følger en redegørelse for den indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse.

6.2.1 Forløbet med Lars Skinnebach - udformning og karakter

Den 15/4-2010 havde 3y (28 elever) fra Aurehøj Gymnasium besøg af Lars Skinnebach i en dobbeltlektion. Mødet må ses som sidste led i rækken af 4 forfatterbesøg, som havde fundet sted spredt hen over to 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 var forud for de enkelte forfatterbesøg forskelligt i både form og omfang. Endelig var der også andre klasser fra Aurehøj samt fra de andre kultskoler, som i større eller mindre omfang deltog i forfatterbesøgene. Jeg vil i denne sammenhæng fokusere på 3y's forløb i forbindelse med Lars Skinnebach og forsøger samtidig at indlejre klassens forberedende arbejde forud for mødet såvel som klassens efterfølgende evaluering i analysearbejdet. Forløbet med forfatteren kan overordnet deles op i tre dele, hvilket også vil være strukturen i den empiriske fremstilling:

- En forberedende lektion
- Forfatterens tilstedeværelse
- En evalueringsdel

Den forberedende fase udgjorde en lektion og var ifølge elevernes lærer reduceret i forhold til tidligere forfatterbesøg, fordi eleverne sideløbende havde travlt med forberedelse til deres afsluttende danskeksamen. Forfatterens fysiske tilstedeværelse udgjorde 2 sammenhængende lektioner få dage efter den forberedende lektion. Evalueringsdelen udgjorde 1 lektion og foregik en uge efter mødet med forfatteren.

Formålet med forløbet var at tilgodese det litterære stofområde i forhold til nye og moderne tekster, hvilket kan relateres direkte til læreplanen for dansk.¹¹⁸

6.2.2 Indsamlede empiri og opbygningen af den specifikke analyse

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. Jeg havde fravalgt at filme under forløbet, hvilket skyldtes elevernes forventede

¹¹⁸ STX Bilag 15 afsnit 2.2

deltagelsesform. Jeg forventede at se en praksis, som først og fremmest var verbalt orienteret og ville derfor på forhånd have svært ved bl.a. at afgøre, hvordan der skulle filmes. Jeg valgte derfor at tage feltnoter gennem hele forløbet.¹¹⁹ Disse feltnoter er blevet renskrevet og udgør det empiriske grundlag for videre analyse af samspilsdimensionen og indholdsdimensionen. Hvor der i kap. 4 var zoomet ind på enkeltpersoner og i kap. 5 på enkeltssituationer, så er der i denne sammenhæng ikke foretaget zoom, idet forløbet analyseres i sin helhed. Dette har overordnet at gøre med, at selve forbløffelsen ligger i muligheden for at integrere forfatterens besøg med den almindelige undervisning, hvilket anses som det væsentligste at få perspektiveret i forbindelse med analysen.

I forbindelse med besøgene havde jeg mulighed for at få forklaret og uddybet alle væsentlige forhold omkring forløbets form og tilrettelæggelse af klassens dansklærer.

Eleverne fra 3y havde alle mulighed for at svare på de udleverede elektroniske spørgeskemaer, hvilket 75% gjorde. Som det var tilfældet i kap. 4 og kap. 5 anvendes spørgeskemaets besvarelser som empirisk grundlag for drivkraftdimensionen.¹²⁰

6.3 Feltnoter

I dette afsnit følger mine renskrevne feltnoter, som tilsammen beskriver forløbets 3 faser.

Feltnoterne er efterfølgende genstand for analyse.

6.3.1 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".¹²¹ De små tekster hedder "Roman" og "Digt". Denne lille lektie er koordineret med forfatteren, som på forhånd har givet udtryk for, at eleverne ikke skulle analysere teksterne men derimod forsøge at opleve teksterne.

¹¹⁹ Jeg kunne f.eks. have valgt at filme forfatteren i forbindelse med mødet, men det ville harmonere dårligt med det elevperspektiv, som på forhånd var meldt ud til kultskolerne. Jeg kunne også have valgt kun at filme eleverne ved mødet, men det ville også forekomme besynderligt, for de sad jo blot på stolene. Mine overvejelser i forhold til videofilm i forbindelse med dette forløb var således begrundet i elevernes egentlige praksis. Ud fra redegørelsen om den empiriske repræsentation (kap. 3.1.1) kan feltnoterne siges at relatere til det objektiverende niveau.

¹²⁰ 3y var ikke den eneste klasse, som svarede på spørgeskemaet i forlængelse af et besøg med Lars Skinnebach – det gjorde også en 2g-klasse fra Nørre Gymnasium. Deres forløb havde imidlertid en anderledes karakter og er derfor udeladt i denne sammenhæng, hvor det netop er et bestemt forløb i sin helhed, der er i centrum. Begge besvarelser indgår naturligvis i den kvantitative tilgang (kap. 7).

¹²¹ Skinnebach (2009)

I starten af lektionen får eleverne en ny afleveringsopgave,¹²² som ligeledes retter sig mod forfatterbesøget i såvel indhold som form. Opgaven fordeler sig over 6 dage med præcise små 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 "Roman", hvor eleverne bliver bedt om at forholde sig til, hvad der umiddelbart falder dem i øjnene.¹²³ Der forekommer flere markeringer. Eleverne sammenligner naturligt teksten med de tidligere forfattere, og elevernes udmeldinger knyttes an i forhold til begrebet kohærens.¹²⁴ 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.¹²⁵ Eleverne får til opgave selv at afgøre, hvordan linjebrydningen og oplæsningen af de to linjer skal udformes.

¹²² Jeg vil i det efterfølgende analysearbejde benævne denne opgave som "Skriveøvelsen". Papiret som eleverne fik udleveret fremgår af bilag 3.

¹²³ Jeg vil i det følgende analysearbejde benævne denne arbejdsopgave som "Læseøvelsen".

¹²⁴ Kohærens handler i denne sammenhæng om at anskue teksters enkelte betydningselementer i forhold til hinanden.

¹²⁵ Jeg vil i det efterfølgende analysearbejde benævne denne opgave som "Papirøvelsen".

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 linjebrydningens 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 ordene. Skinnebachs oplæsning har de til gode.

6.3.2 Forfatterens tilstedeværelse

Tilstede i forbindelse med forfatterbesøget er to gymnasieklasser, heriblandt 3y. Lars Skinnebach starter 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,¹²⁶ hvilket gymnasieeleverne i rig lejlighed benytter sig af. Eleverne spørger aktivt ind til først og fremmest det lyriske udtryk, uddannelse, blufærdigheden ved at udgive og fremtidige projekter. Skinnebach perspektiverer alle spørgsmål og svarer 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.

6.3.3 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.¹²⁷ 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

¹²⁶ Jeg vil i det efterfølgende analysearbejde benævne deres spørgetid som "Spørgsmålsøvelsen".

¹²⁷ Jeg vil i det efterfølgende analysearbejde benævne denne opgave som "Fortælleøvelsen".

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 får tre elever til opgave at læse deres digt (afleveringsopgaven fra forberedelseslektionen) op for de andre i klassen. Alle afleveringer foregår via konferencesystemet 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 skal i gang med "Løgneren" af Martin A. Hansen.

6.4 Samspilsdimensionen i forbindelse med feltnoterne

I det følgende vil jeg skitsere praksisfællesskabet i forbindelse med forfatterbesøget og redegøre for, hvordan det adskiller sig fra de øvrige praksisfællesskaber omtalt i kap. 4 og 5. Grundet denne særlige adskillelse fra de øvrige praksisfællesskaber vil jeg i den følgende analyse undlade at anvende begrebet om legitim perifer deltagelse, men i stedet underbygge min karakteristik af praksisfællesskabet ved hjælp af deltagelseskategorierne.

6.4.1 Karakteristik af praksisfællesskabet

I forlængelse af feltnoterne må man straks spørge, hvori den egentlige praksis består?

Praksisfællesskaberne i henholdsvis kap. 4 og 5 har begge været karakteriseret derved, at der i en nærmere defineret praksis handles i fællesskab med professionelle aktører mhp. at praktisere noget, som fører til noget – en teaterforestilling eller en koncert. Danskfaget og i hvert fald mødet med forfatteren skiller sig ud fra de andre kunstneriske fag og forløb ved ikke at anspore eleverne til samme grad af kropslig udfoldelse. I denne sammenhæng er den synlige praksis ikke præget af et produktionsorienteret samvær mellem elever og en professionel ekstern aktør. Eleverne skal ganske vist skrive digte, hvilket forfatteren også gør, og forfatteren har tilmed lavet skriveøvelsen, hvilket fremgår af bilag 3. Men eleverne skriver deres digte individuelt – det fremgår ligefrem af bilag 3, at teksterne i forbindelse med skrivefasen er helt og aldeles private og ikke må vises til

nogen. Den socialitet, som hører til hele tankegangen omkring praksisfællesskaberne, er i forbindelse med skriveøvelsen simpelthen afskaffet. Eleverne har heller ikke mulighed for at agere som legitime perifere deltagere i forhold til en egentlig synlig forfattermestring, for skriveøvelsen, der kan siges at være forløbets egentlige produktorienterede element, foregår forud for mødet med forfatteren. Dette er ikke udtryk for en egentlig kritik af selve forløbet, og det er da også spørgsmålet, hvorvidt det kunne være anderledes i den konkrete faglige sammenhæng. Pointen er blot, at præmisserne for at analysere læringssituationen i lyset af samspilsdimensionen er anderledes i forhold til de tidligere omtalte kultforløb, fordi den eksterne aktørs egentlige mestring (i dette tilfælde som forfatter) ikke indgår i mødet med eleverne på en sådan måde, at de kan agere som legitime perifere deltagere. Spørgsmålet er blot, om der ikke alligevel er skabt en form for praksisfællesskab set i lyset af fagets egenart? Ved at arbejde med først og fremmest skriveøvelsen, som forfatteren Lars Skinnebach har lavet som parallel til sit eget arbejde,¹²⁸ får eleverne mulighed for at reflektere over arbejdsprocessen som forfatter. Ved efterfølgende at lytte til forfatteren kan en sådan refleksionspraksis udbygges. Endvidere er det også tydeligt, at idet forfatterskabet fremstilles som en personlig rejse (kap. 3.3.2), er der også fra forfatterens side tale om en reflekterende tilgang til sit eget forfatterskab samt det at være forfatter. På denne baggrund vil jeg karakterisere elevernes og forfatterens fællesskab som værende præget af en reflekterende praksis, hvilket er gennemgående for alle øvelserne omtalt i feltnoterne.

6.4.2 Markante deltagelsesstrategier i forbindelse med forløbet

Deltagelse som reception kendetegner generelt set elevernes tilstedeværelse i forbindelse med forløbet. Det er imidlertid vigtigt at holde sig for øje, at reception som deltagelseskategori godt kan rette sig mod flere aktivitetsformer, hvilket omtales i kap. 2.2.3.3. Deltagelseskategorien vil derfor fortsat blive underbygget i forbindelse med indholdsdimensionen, hvor aktivitetsformerne bringes i fokus. Reception som deltagelseskategori er mest tydeligt i forbindelse med forfatterens tilstedeværelse, hvor eleverne sidder på stole og lytter til forfatteren. Eleverne stiller ganske vist spørgsmål i forbindelse med sidste del af samværet med forfatteren, men det ændrer ikke ved det generelle billede af elevernes deltagelse. I forberedelsesfasen er eleverne samlet set også primært modtagende og lyttende. De modtager faktaorienteret information om forfatteren, læser et digt,

¹²⁸ Denne parallelitet blev ikke italesat direkte og fremgår ikke af øvelsen. Det fremstår imidlertid indforstået, at forfatteren konstruerer en øvelse, som naturligvis kan lede eleverne ind i et skriveunivers lig hans eget. En nærmere undersøgelse af forfatterens egne digte og det elevproducerede digt i kap. 6.1 vil med al tydelighed bekræfte dette.

arbejder med begrebet kohærens og arbejder med papirøvelsen. Hele timen er kort fortalt centreret omkring at "opleve", hvilket kan siges at rette sig mod reception som deltagelsesstrategi. Det er væsentligt at påpege, at denne deltagelsesstrategi ikke må opfattes i retning af "ikke aktiv". Eleverne forekommer bestemt aktive – de markerer på skift i alle lektionens led og underbygger dermed tidligere påstand omkring en reflekterende praksis. I evalueringsdelen reflekterer eleverne deres samlede kendskab til forfatteren. Her udviser eleverne størst grad af artikulation og demonstrerer, at det forholdsvis korte forløb med forfatteren har sat rigtig mange tanker i gang.

I forbindelse med skriveøvelsen forekommer en form for deltagelse som imitation. I denne øvelse skal eleverne forsøge at efterligne forfatterens arbejdsproces ved selv at udfærdige et digt efter en fastlagt skabelon. Det er imidlertid som antydning ikke en synlig deltagelse og indfanges derfor ikke via observationerne. Arbejdet forekommer heller ikke i direkte samvær med forfatteren, hvilket gør det vanskeligt at analysere i denne sammenhæng. Det ændrer dog ikke ved, at eleverne rent faktisk ser ud til at efterligne forfatteren og tilmed er i stand til at gennemføre en sådan proces, hvilket produktet i kap. 6.1 indikerer.

6.5 Indholdsdimensionen i forbindelse med feltnoterne

I det følgende vil jeg skitsere typen af aktivitetsformer, som kommer til udtryk i feltnoterne og efterfølgende sætte dem i relation til den kompetenceorienterede tænkning.

6.5.1 Forløbets aktivitetsformer

I forbindelse med feltnoterne er flere aktivitetsformer i spil. Eleverne lytter til læreren, til hinanden og i særdeleshed til forfatteren, hvilket kan karakteriseres med aktivitetsformen perception. Eleverne læser flere tekster som udgangspunkt for en indbyrdes samtale, hvilket medfører en reflekterende tilgang, hvor eleverne gennem deres indbyrdes samtale sætter forfatteren i forhold til andre forfattere og genrer. Eleverne arbejder desuden verbalt med interpretation via bl.a. 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. Vigtigt i denne sammenhæng er igen at påpege, at skriveøvelsen ikke foregår på klassen, men som hjemmearbejde. Hermed står det klart, at forløbet i modsætning til de tidligere analyserede forløb

har en synlig vægtning af fagets scientia-dimension. Dette understøtter samtidig den karakteristisk af det egentlige praksisfællesskab, som blev anført i kap. 6.4.1.

Aktivitetsformerne benævnt som fagets aktivitets- og metodefelt retter sig mod alle de tre andre indholdsmæssige genstandsfelter. Først og fremmest er der det personlige og sociale erfaringsfelt, som bliver tydeligt, idet der i så høj grad fokuseres på elevernes egen oplevelse. Elevernes egen oplevelse er udgangspunktet for alle de konkrete opgaver i feltnoterne. Det er elevens egen oplevelse af teksten i læseøvelsen, og det er den enkelte elevs egen erfaringsverden, som danner afsæt for linjebrydningen i papirøvelsen; elevernes spørgsmål i forbindelse med spørgsmålsøvelsen er også ud fra deres egen interesse, og endelig handler fortælleøvelsen om, hvordan eleverne selv oplevede hele forløbet. Fænomenfeltet gør sig imidlertid også gældende i især forberedelsesfasen, hvor det netop er konkrete tekster, der danner udgangspunkt for elevernes refleksion. Et andet eksempel fra fænomenfeltet er arbejdet med det faglige udtryk kohærens. Realia- og kontekstfeltet er det primære afsæt i forbindelse med forfatterens tilstedeværelse. Her delagtiggør forfatteren eleverne i en række omstændigheder ved sig selv og sit forfatterskab, hvilket må siges at være et helt tydeligt afsæt i dette sidste indholdsområde. Det er tankevækkende, at det forholdsvis korte undervisningsforløb så tydeligt formår at knytte an til alle de anførte indholdsmæssige genstandsfelter. Dette må siges at være en af forløbets hovedstyrker. Eleverne møder simpelthen det danskfaglige indhold fra flere relevante vinkler, hvilket danner et naturligt afsæt for refleksion.

Men hvad med den kompetenceorienterede tilgang, som forholdsvis hurtigt har været mulig at konstatere i de tidligere omtalte forløb, fordi eleverne jo her tydeligvis handlede i en social praksis forankret i en særlig institutionel eller professionel sammenhæng? For at behandle denne problematik nærmere er det nødvendigt at fokusere på de enkelte læringsniveauer (jvf. 2.2.1.8) i relation til de enkelte øvelser i forløbet.

Læring på første niveau er tydeligt 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 linjebrydning 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.

Læring på niveau 2 er der eksempler på 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 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. 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 jvf. kap. 2.2.1.8) nærmere beskrives som oprigtighed (Læring 2 jvf. kap. 2.2.1.8).

Læring på 3. niveau træder frem i fortælleøvelsen og spørgsmålsøvelsen. I fortælleøvelsen eller evalueringsdelen 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 enkelte øjeblikke også kan udfolde sig som Læring 3.

I spørgsmålsøvelsen, hvor Skinnebach svarer ud fra en perspektiverende og selvreflekterende tilgang, ses også en form for emergerende viden – en 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. Dette kan naturligvis hævdes at være en påstand, idet Skinnebach kan have fået netop disse spørgsmål før og måske allerede har overvejet dem – dette vil jeg lade stå åbent.

Jeg har nu forsøgt at analysere de enkelte elementer i forfatterbesøget ud fra Batesons læringsniveauer. I figur 7 er aktiviteterne kronologisk sat op med skriveøvelsen som gennemgående øvelse. I figuren er det tydeligt, hvordan alle læringsniveauer er repræsenteret i forløbet. Det er også tydeligt, at den kompetenceorienterede tilgang (Læring 2) i en vis forstand er

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

gennemgående i forløbet som en form for sideløbende individuel proces. Det er dog et åbent spørgsmål, hvorvidt eleverne i deres individuelle tilgang til en forfatters praksis reelt har tilegnet sig en grad af forfatterrelateret handlekompetence. Idet der er påvist læring på det efterfølgende niveau 3, er der imidlertid meget, som tyder på det.

Figur 7: Undervisningselementer i forfatterbesøget fordelt på læringsniveauer.

Elevdigtet i kap. 6.1 understøtter i høj grad denne tese. Eleverne har med andre ord ikke ageret synligt som forfattere, men deres engagement og produkt eksempler gør det plausibelt, at de har tilegnet sig særlige kompetencer.

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 en bedre forståelse af samspillet mellem de forskellige læringsformer men blot gjort analysearbejdet mere uigennemsigtigt.

6.6 Drivkraftdimensionen

I det følgende vil jeg redegøre for elevernes motivation i relation til undervisningsforløbet.

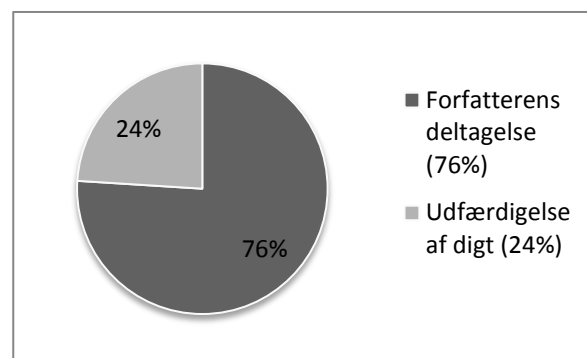
Redegørelsen tager udgangspunkt i elevernes besvarelse af spørgeskemaundersøgelsen.

6.6.1 Motiverende faktorer i undervisningsforløbet

21 ud af 28 adspurgte elever svarede på spørgeskemaet. Heraf er der i 11¹²⁹ af besvarelserne angivet et eller flere motiverende statements i relation til de mest motiverende forhold. Jeg har i

¹²⁹ Det skal bemærkes, at antallet af statements i forbindelse med dette forløb er markant lavere, end det har været tilfældet med de tidligere omtalte forløb.

min analyse af dette materiale anvendt samme fremgangsmåde som i kap. 4.6 (se evt. bilag 2) og 5.6 og er på denne baggrund nået frem til 13 statements, der har resulteret i følgende overordnede motivationskategorier: “Forfatterens deltagelse” (f.eks. *At få Lars Skinnebach ud og læse op; Jeg synes, det var rigtig spændende at høre Lars Skinnebach læse sine digte højt; Og fortælle om sit forfatterskab og dialogen mellem ham og eleverne*) og “Udfærdigelse af digt” (f.eks. *Processen, da jeg skulle skrive et digt; Skrive øvelse, skrive et digt*). Fordelingen af de forskellige statements ses i figur 8. Det er et gennemgående træk, at det er forfatterens tilstedeværelse – nærmere bestemt hans oplæsning, fortælling og måde at kommunikere med eleverne på, som findes særlig motiverende. Kategorien “Forfatterens deltagelse” udgør $\frac{3}{4}$ af de samlede statements og kan sammenlignes med kategorien “Ekstern instruktør” i kap. 4.6. Andelen af



Figur 8: Fordeling af motiverende faktorer.

statements, som direkte vedrører den eksterne person er dog noget højere i denne sammenhæng, hvorved forfatteren i særlig grad fremstår som eksponent for noget særligt eller blot som et interessant forbillede. Forfatteren appellerer med andre ord i høj grad til det sociale motivationsfelt. Den sidste $\frac{1}{4}$ af de indkomne statements refererer til selve processen og dermed det indre motivationsfelt. Eleverne i denne $\frac{1}{4}$ fremhæver det motiverende i selv at skulle skrive. Som det var tilfældet med kategorien “Aktivitetsformerne reproduktion og produktion” i kap. 4.6 og “Organiseringen af undervisningen” i kap. 5.6, så handler det igen primært om måden, hvorpå der arbejdes med fagets ars-dimension. Andelen af statements inden for dette område svarer til andelen i forbindelse med forløbet “CampX – samtidsteater og skole på samme tid” (kap. 4.6). Det er interessant, at der i begge tilfælde er tale om én professionel person, som involveres med eleverne. I forbindelse med “Klezmermusik – for alle” kap. 5.6 er der i forbindelse med “Organiseringen af undervisningen” tale om en højere andel i forhold til den synlige ars-dimension af faget, hvilket understøtter analysen af, at forløbet med forfatteren i højere grad retter sig mod fagets scientia-dimension. En mere pragmatisk tilgang til forskellen kunne dog også være at fokusere på, at der i forbindelse med musikforløbet var flere eksterne personer.

Der er ikke gennemgående træk af demotiverende karakter. Der forekommer enkeltstående statements om f.eks. koordinering af forløb og udfærdigelse af spørgeskema.

Det er 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. kultforløbets 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".

6.7 Opsamling

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 kultrelaterede forfatterbesøg. Det ser med andre ord ud til, at der med de forskellige kultforløb 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.

Forløbet dokumenterer endvidere, hvordan der i samarbejde med en ekstern person også kan etableres et forløb, som retter sig mod fagets scientia-dimension. Et samarbejde med en moderne kunstner medfører altså ikke nødvendigvis en social praksis, hvor kunstneren arbejder sammen med eleverne, men kan også koordineres på en måde, så eleverne arbejder selvstændigt på baggrund af en reflekterende tilgang til kunstnerens virke.

Elevernes motivation bunder først og fremmest i det levende møde med forfatteren og sekundært i det kunstneriske arbejde. Kunstnerens egentlige produktion fremhæves ikke af eleverne i forbindelse med særlige motiverende faktorer. Det er sagt på en anden måde forfatterens tilstedeværelse, hans ageren og tilgang til stoffet samt elevernes egen kunstneriske udførelse, som trækkes frem.

7 Spørgeskemaundersøgelsen

I dette afsnit følger en præsentation af spørgeskemaundersøgelsen (omtalt i kap. 3.2), som henvender sig til eleverne og deres oplevelse af kultforløbene. Der indledes med at redegøre for undersøgelsens konkrete opbygning (kap. 7.1) samt fakta omkring undersøgelsens afvikling (kap. 7.2). Herefter følger en egentlig analyse af undersøgelsens data. Analysen er struktureret i forhold til de tre læringsdimensioner, som også har været pejlemærker i forbindelse med analyserne i kap. 4-6.

7.1 Spørgeskemaundersøgelsens opbygning

Spørgeskemaundersøgelsen¹³⁰ 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 aktivitetsformer, 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.

Svarkategorierne¹³¹ 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 været anvendt i forbindelse med drivkraftdimensionen i kap. 4.6, 5.6 og 6.6, hvor de har kunnet bidrage til viden omkring et enkelt forløb. Selve spørgeskemaundersøgelsen har haft som mål at supplere den kvalitative tilgang med eventuel mere generaliserende viden i forhold til kultforløb. Hvad er det, der generelt har kendetegnet kultundervisning 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

¹³⁰ Spørgeskemaet fremgår af bilag 4. Spørgeskemaet blev forberedt som led i det valgfrie modul ”Pædagogisk forskning og udviklingsarbejde”, som ligeledes er læst på dpu. I specialet fokuserer jeg på undersøgelsens data.

¹³¹ Tre spørgsmål (1.10, 1.14 og 1.18) i forbindelse med spørgsmålsbatteriet vedr. samspilsdimensionen er udformet som ja/nej spørgsmål, hvilket har til formål at supplere samspilsdimensionen med faktaspørgsmål omkring udvalgte parametre. Dette berøres i kap. 7.3.2.

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.¹³²

7.2 Afvikling af spørgeskemaer

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført løbende i skoleåret 2009/2010 primært via det elektroniske conferencesystem Lectio.¹³³ Undersøgelsen er i alt distribueret ud til 617 elever med en efterfølgende svarprocent på i gennemsnit 63%.¹³⁴ Undersøgelsen dækker alle afviklede kultforløb, hvor der har været elever involveret i forbindelse med undervisning.¹³⁵ En enkelt af kultskolerne 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, hvis datamateriale også indgår i den samlede mængde. Undersøgelsen baserer sig således på i alt 9 forskellige kultforløb.¹³⁶

I undersøgelsen er alle kultfag¹³⁷ såvel som alle skoler og årgange nogenlunde ligeligt repræsenteret, hvilket fremgår af figur 9. Dette må tilskrives den faktiske spredning af hele forsøgsarbejdet med KULT.

¹³² Boolsen (2008) s 118

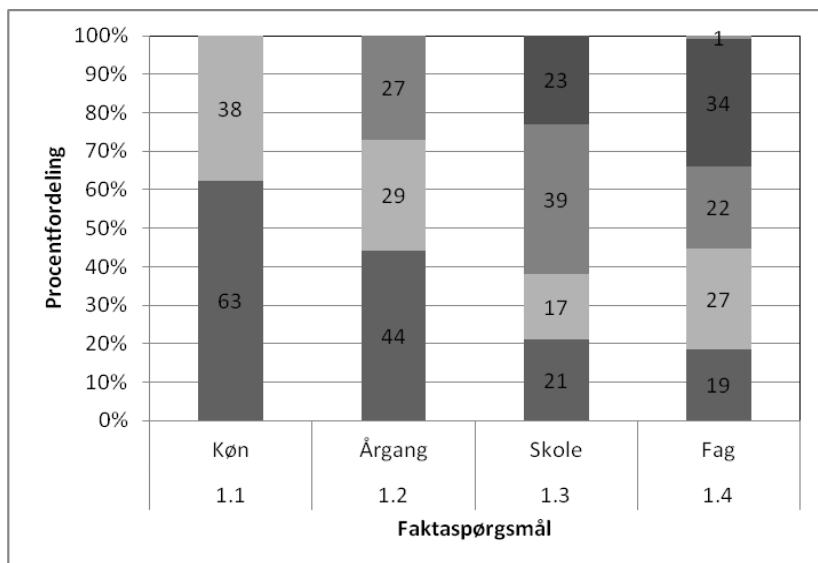
¹³³ I bilag 5 fremgår et eksempel på indsamlede data i forhold til et bestemt kultforløb.

¹³⁴ I et forsøg på at kunne generalisere tendenser på tværs af forløbene er der hele tiden udregnet gennemsnit på baggrund af svarprocenten fra hvert enkelt forløb. Herved udlignes forskellene i antal besvarelser per forløb. Dette princip er gennemført i hele analysen. I modsat fald ville vægtningen af udsagn i forhold til generelle tendenser af kultforløb falde helt skævt, idet forskellen mellem det faktiske antal af besvarelser i forhold til to forskellige kultforløb kan variere med over 60 besvarelser. Dette er helt forudsigeligt, da der naturligvis ikke deltog lige mange elever i alle kultforløb.

¹³⁵ 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.

¹³⁶ Se evt. bilag 1. Her er alle forløb i skoleåret 09/10 kort beskrevet.

¹³⁷ Med undtagelse af mediefag – se evt. bilag 1.



Figur 9: Kulturløbernes procentvise fordeling på Køn, Årgang, Skole og Fag.

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

7.3 Spørgeskemaanalyse

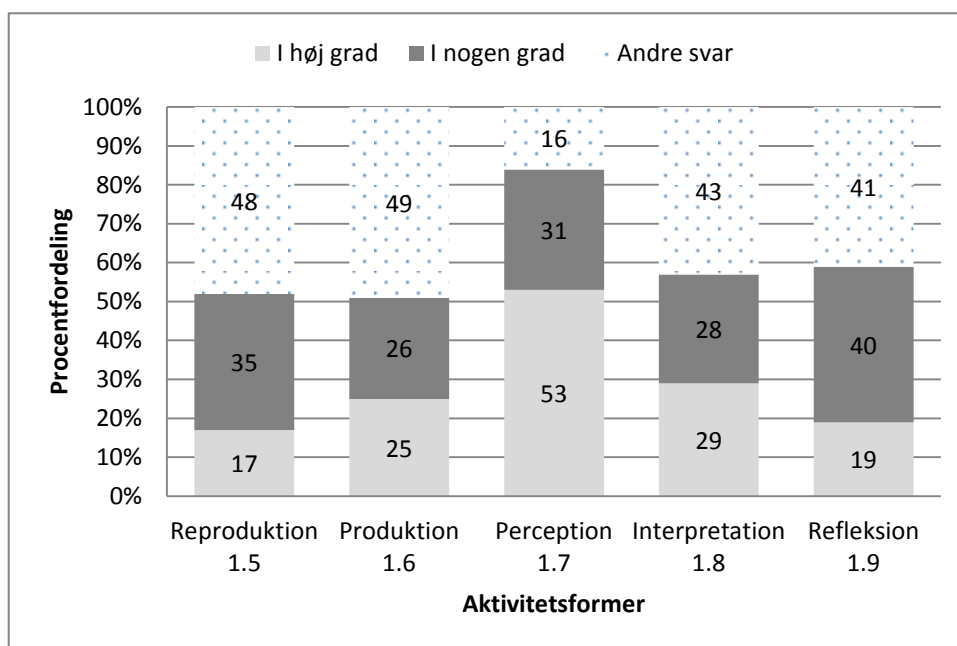
Jeg vil i det følgende redegøre for vigtige tendenser, som kan udledes på baggrund af det omfattende datamateriale. I forbindelse med den udforskende dataanalyse er der lagt vægt på forhold, som kan supplere feltobservationerne. I et forsøg på at gøre materialet overskueligt, vil jeg i redegørelsen tage udgangspunkt i datamaterialets opdeling i spørgsmålsbatterier.

7.3.1 Indholdsdimensionen

Indholdsdimensionen er operationaliseret via aktivitetsformerne og fokuserer dermed entydigt på det faglige aktivitets- og metodefelt. 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 (jf. diskussionen i kap. 2.2.1.6), 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-dimension. Herved kan gives et overordnet indtryk af kultundervisningens akademiseringsgrad set i forhold til en mere kunstnerisk udøvende tilgang.

I figur 10 er det tydeligt, at kulturarbejdet 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"

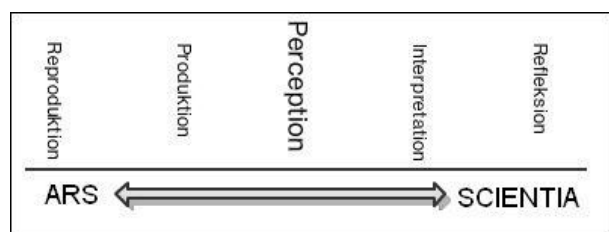
og "I nogen grad" i forhold til de spørgsmål, som har omhandlet tilstedeværelsen af de enkelte aktivitetsformer.



Figur 10: Repræsentation af aktivitetsformerne med fokus på svarmulighederne "I høj grad" og "I nogen grad", som undersøges i spørgsmålene 1.5-1.9. Spørgsmål 1.5 identificerer eksempelvis "Reproduktion" via spørgsmålet: "I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at genskabe et kunstnerisk produkt?" Se evt. bilag 4 for yderligere uddybning af tilhørende spørgsmål.

Aktivitetsformerne kan som antydnet placeres på et kontinuum spændt ud mellem fagets ars- og scientia-dimension (figur 11). Idet alle aktivitetsformer i så vidt omfang synes repræsenteret må kulturarbejdet 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 italesætter ars- og scientia-dimensionen på forskellig vis.

I et kritisk lys kunne figur 10 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

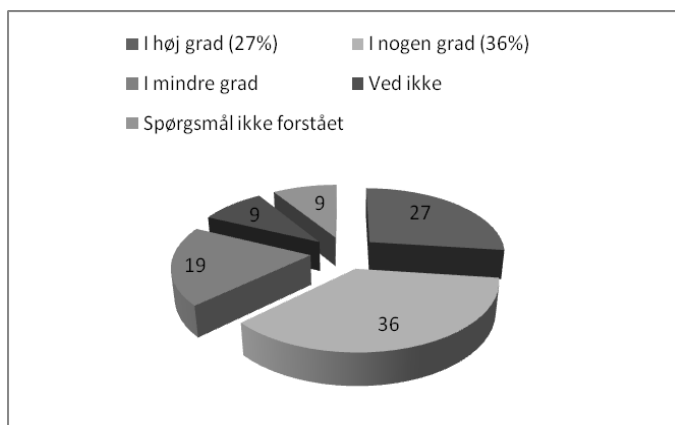


Figur 11: Aktivitetsformerne i relation til Ars- og Scientiadimensionen.

betragtning gående på, at besvarelserne "I høj grad" og "I nogen grad" tilsammen udgør netop ca. 50% af besvarelserne i de 4 øvrige aktivitetsformer. En sådan vinkel kunne endvidere anlægges ud fra, at spørgsmålene måske kunne være vanskelige at forholde sig til.¹³⁸ I et forsøg på

¹³⁸ Som det fremgår af bilag 4 er spørgsmålene vedr. aktivitetsformerne (spørgsmål 1.5-1.9) dog operationaliseret via kendte ord og vendinger netop med det formål at gøre spørgsmålene forståelige.

at imødegå denne eventuelle tilgang vil jeg pege på indsigten fra alle mine feltobservationer, som ikke indikerer, at dette skulle være tilfældet. En mere håndgribelig dokumentation kan imidlertid findes ved at inddrage spørgsmål 1.22,¹³⁹ 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)”.



Figur 12: 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)

Besvarelsene af dette spørgsmål fremgår af figur 12 og slår fast, at til trods for at kultforløbene i forholdsvis høj grad har handlet om at modtage *indtryk* fra kunstneriske *udtryk* (perception), 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 som 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.¹⁴⁰

7.3.2 Samspilsdimensionen

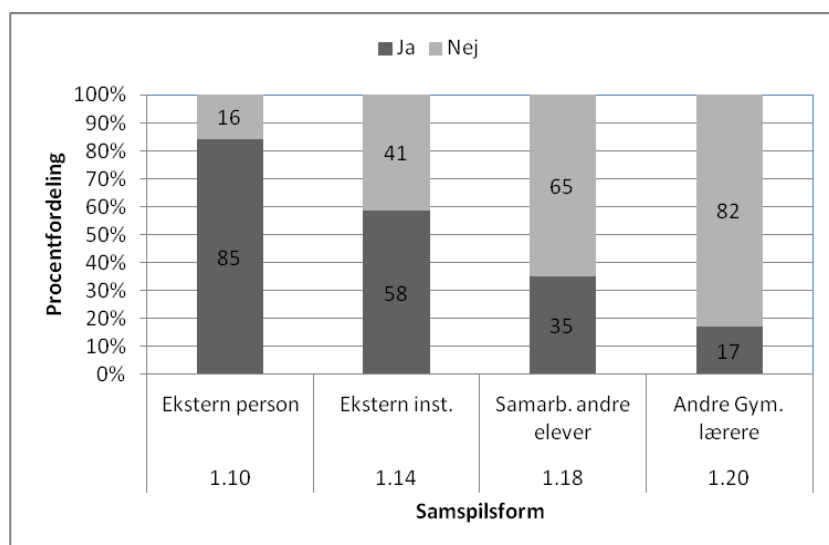
Samspilsdimensionen er operationaliseret via de undervisningsmæssige samspilsfaktorer, som kan siges at kendetegne og identificere kultundervisning – undervisning foretaget af eksterne personer, tilstedeværelse på eksterne lokaliteter, samværet med helt andre gymnasieelever og undervisning foretaget 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 kultrelateret samspil,

¹³⁹ 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 aktivitetsformenenes udfald. Spørgsmålet fremhæves derfor her.

¹⁴⁰ Vigtigheden af at være aktiv i læringssituationen blev berørt afslutningsvis i kap. 2.2.2.1 og i kap. 2.2.3.2. Flere aktivitetsformer peger også i retning af metodemangfoldighed, hvilket fremhæves som særlig vigtigt i moderne forskning. Det er med Hilbert Meyers ord "blandingen, der gør det". Meyer (2005) s 82

som vurderes at kunne have stor indflydelse på elevernes muligheder for at deltage og dermed lære.

I figur 13 er alene eksistensen af de undervisningsmæssige samspilsfaktorer søgt klarlagt. Figuren viser, at kultundervisning 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. Kultundervisning bærer imidlertid mindre præg af nye samarbejdsrelationer gymnasieelever imellem og synes ikke i nævneværdig grad at medføre undervisning, hvor gymnasielærere¹⁴¹ underviser andre elever end deres egne.



Figur 13: Eksistensen af udvalgte undervisningsmæssige samspilsfaktorer. Se evt. bilag 4 for yderligere uddybning af tilhørende spørgsmål.

I figur 14 er vigtige forhold i relation til ovenstående 4 samspilsfaktorer klarlagt. Disse eksakte forhold blev udviklet i forlængelse af indledende feltobservation i skoleåret 2008/09 og samtidig ud fra et ønske om at få en vejledende tilkendegivelse af elevernes vurdering af samspilsfaktorernes betydning i forhold til deres egen læring.

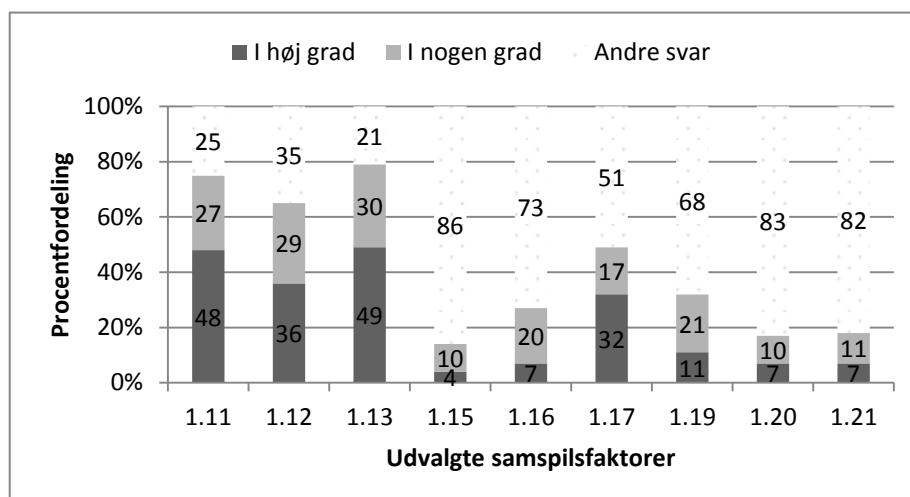
Spørgsmål 1.11 – 1.13 omhandler den eksterne person. Her er det tydeligt, at den eksterne person¹⁴² ikke alene i omfattende grad underviser, men det foregår også på en måde, så eleverne i overvejende grad har mulighed for at kommunikere med vedkommende og dermed tilføje

¹⁴¹ 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.

¹⁴² Den eksterne person henfører til "kunstnerpersonen" – det kan være musikeren, digteren, skuespilleren, repræsentanten fra et museum m.m.

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, hvorved ekspertisen netop kan udfoldes. Idet eleverne har mulighed for at kommunikere med en sådan mester, bliver det muligt som elev at justere sin egen læringsituation. Herved er rammerne for at kunne agere som legitim perifer deltager til stede og mulighederne for at tilegne sig kompetencer i konkret praksis er tilvejebragt.

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.¹⁴³ Eleverne ser også ud til i overvejende grad (1.17) at profitere rent læringsmæssigt grundet tilstedeværelsen på den eksterne institution.¹⁴⁴ Spørgsmål 1.19-1.21 omhandler læringsmæssige forhold omkring nye kammerater og andre gymnasielever, hvilket som antyd det 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. Det kan imidlertid ikke belyses nærmere i denne sammenhæng.



Figur 14: Figuren har fokus på tilstedeværelsen af vigtige elementer i læreprocesserne i de undervisningsmæssige samspilsfaktorer. Angivelserne på x-aksen svarer til de enkelte spørgsmål omhandlende disse elementer. Se evt. bilag 4 for yderligere uddybning af tilhørende spørgsmål.

¹⁴³ 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.

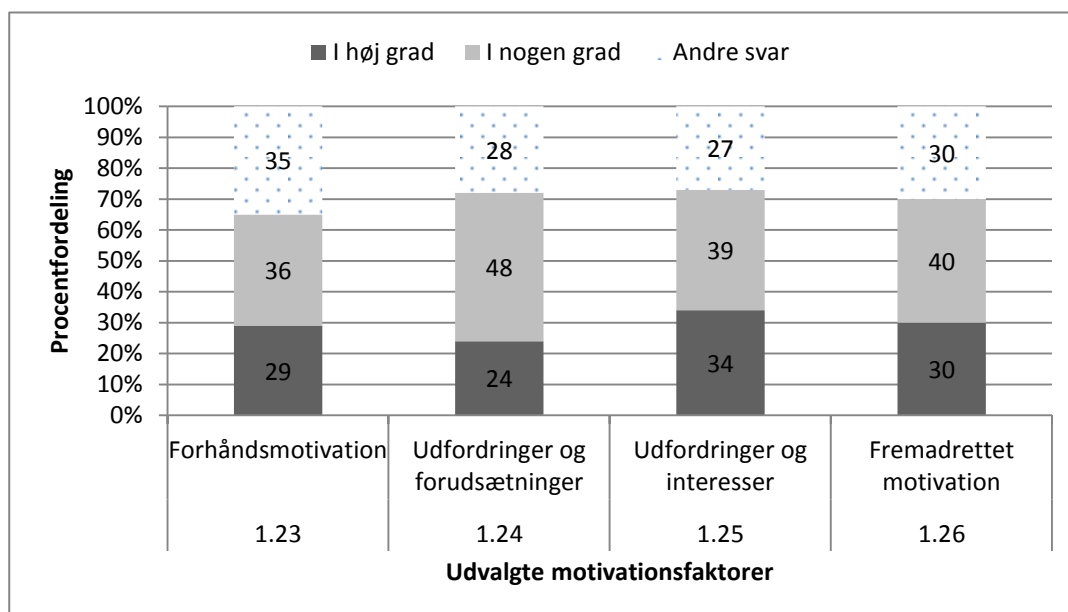
¹⁴⁴ Det skal bemærkes, at de farvede dele af søjlerne i figur 14 ikke er indbyrdes sammenlignelige men kun retningsgivende grundet det forhold, at alle respondenter er konfronteret med alle spørgsmål. Dette skyldes begrænsninger i det conferencesystem, som spørgeskemaerne blev oprettet i. Den læringsmæssige betydning af f.eks. opholdet på den eksterne institution (1.17) kan derfor nemt synes 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 13.

7.3.3 Drivkraftdimensionen

Drivkraftdimensionen er operationaliseret via begrebet motivation. Motivation er i sig selv ikke dækkende for hele denne drivkraftdimension, men vurderes som særdeles væsentlig og dermed den mest oplagte måde at operationalisere drivkraftdimensionen på (jf. kap. 2.2.2.1). Begrebet motivation er endvidere 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,¹⁴⁵ hvorfor der netop spørges ind til disse forhold i spørgsmål 1.24 og 1.25. 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 15 er der fokuseret på væsentlige aspekter i forbindelse med motivation, som sammenlagt kan give et billede af elevernes grad af motivation i relation til kultundervisning. 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 kultforløbet videreføres til en generel øget motivation for faget (1.26). Det ser ligeledes ud til, at kultundervisning 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 kultforløb 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.

¹⁴⁵ Illeris (2006) s 106



Figur 15: Figuren har fokus på tilstedeværelsen af motiverende elementer med betydning for den samlede læring. Spørgsmål 1.23 fokuserer eksempelvis på tilstedeværelsen af forhåndsmotivation ved at spørge: "I hvor høj grad var du på forhånd motiveret for KULT-forløbet?" Se evt. bilag 4 for yderligere uddybning af tilhørende spørgsmål.

Det er tankevækkende, at de farvede områder i alle 4 søjler i figur 15 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 kunne evt. 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 været analyseret indgående tidligere i specialet i forhold til tre udvalgte forløb (jf. kap. 7.1), 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. Disse forhold gjorde sig også tydeligt gældende i de statements, som blev analyseret i kap. 4.6, 5.6 og 6.6. Mange elever ser helt generelt ud til at opleve en høj grad af autenticitet, fordi de professionelle aktører forholder sig til

egne værker eller kunstneriske udtryk. 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."*

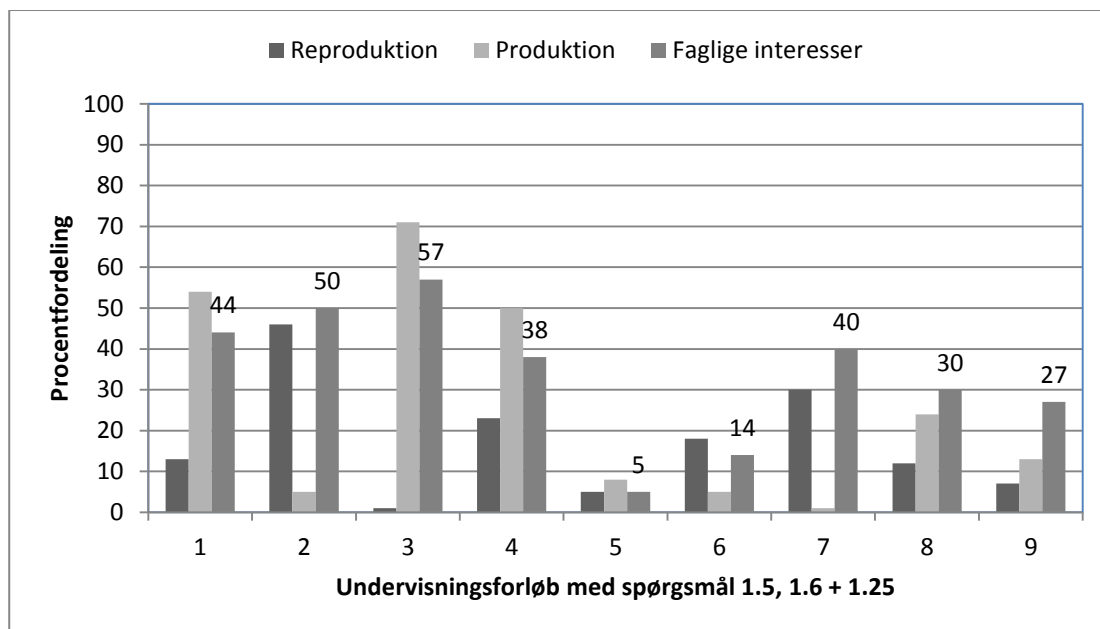
Andre tydelige tendenser omhandler måden at tilegne sig stoffet på. Mange elever giver med egne ord udtryk for det motiverende i at producere noget – en tekst, et teaterstykke, musik m.m. Dette afspejles i tilstedeværelsen af aktivitetsformerne reproduktion og produktion (se figur 10), som af nogle elever anses for at være nedprioriteret i det daglige skolearbejde. Følgende citater eksemplificerer 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 gymnasiereform, ikke er præget af så mange begrænsninger, regler og retningslinjer."*

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. Enkelte elever synes således mere afhængige af den struktur, der kendetegner en almindelig skoledag, ligesom enkelte bliver irriterede over ikke at performe optimalt pga. manglende tid til forberedelse.

7.4 Ars-dimensionen 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 16, hvor tre centrale spørgsmål er sidestillet i 9 klynger, som sammenlagt udgør antallet af kultforløb i datamaterialet.



Figur 16: Sammenstilling af besvarelsen "I høj grad" i forhold til 3 udvalgte spørgsmål. Besvarelsene er fordelt i ni klynger svarende til de enkelte kultforløb i datamaterialet. Se evt. bilag 4 for yderligere uddybning af tilhørende spørgsmål.

Første søjle i hver klynge angiver tilstedeværelsen af aktivitetsformen reproduktion (Spørgsmål 1.5). Anden søjle svarer til aktivitetsformen produktion (spørgsmål 1.6), og 3. søjle i hver klynge (med angivelse af kildedata) angiver elevernes oplevelse af udfordringerne i kultforløbet som værende "I høj grad" svarende til deres faglige interesser (spørgsmål 1.25). De første to søjler i hver klynge svarer således til tilstedeværelsen af fagets ars-dimension¹⁴⁶ (jf. afsnit 2.2.1.6). I figuren er det muligt at få en fornemmelse af den sammenhæng, der er mellem netop fagets ars-dimension og den tilhørende høje grad af passende udfordringer i forhold til den faglige interesse. Det ser med andre ord ud til, at når et kultforløb i høj grad tilgodeser enten en reproducerende eller en producerende aktivitetsform (også kaldt fokus på fagets ars-dimension), 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

¹⁴⁶ Reproduktion og produktion betragtes i denne sammenhæng som værende fagets ars-dimension. 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 (f.eks. musik), har en tendens til i langt højere grad at benytte sig af reproduktion. Dette er også berørt i kap. 2.2.1.1.

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 kultforløb kan betegnes som dårlige eller ligegyldige, men det giver et indblik i hvilke elementer af et kultforløb, 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.

7.5 Opsamling

Undersøgelsen viser, at såvel fagenes ars-dimension såvel som deres scientia-dimension bliver tilgodeset i kultundervisningen. Kultundervisning appellerer altså både til en kunstnerisk udfoldende side såvel som til en mere analytisk og reflekterende tilgang til indholdet. Om end forløbene er forskellige, er der en tendens til, at flere aktivitetsformer hver gang bringes i spil. I langt de fleste kultforløb 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.

I de fleste kultforløb 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.

Undersøgelsen viser, at eleverne 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 kultundervisning, 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.

8 Konklusion

Konklusionerne i kap. 8.1 refererer direkte til forskningsspørgsmålene (kap 3.5), som er udmøntet i forlængelse af problemstillingens første del omhandlende hvilke aspekter af læring, der kommer til syne i den kultrelaterede undervisning. Kap. 8.2 er en konkluderende redegørelse for problemstillingens sidste del omhandlende måden, hvorpå læreprocesserne kan afdækkes i et elevperspektiv.

8.1 Læringsaspekter i den kultrelaterede undervisning

(a) Hvordan kan kultundervisningens indhold udspille sig i praksis?

Kultundervisning er ikke et entydigt begreb og kan komme til udtryk på vidt forskellige måder. Fælles for langt hovedparten af kultundervisningen har dog været, at undervisningen i en kortere eller længere periode har været overtaget af min. én professionel kunstnerisk aktør, som gymnasieeleverne har haft god mulighed for at kommunikere med som led i deres egen læring. Visse typer af kultundervisning har været begrænset til samvær med en eller flere professionelle aktører i ganske få timer, hvorimod andre forløb modsat har været baseret på jævnlige samvær over op til flere måneder. Elevernes samvær med den kunstneriske elite har ofte fundet sted på de enkelte gymnasier, men har i de fleste tilfælde fundet sted på den kulturinstitution, hvor pågældende praksis udøves eller udstilles – det være sig f.eks. på teatret, konservatoriet, museet mv. Specialet har dokumenteret, hvordan et kultforløb eksempelvis kan være et samarbejde med et professionelt teater, hvor eleverne som led i deres egen undervisning skaber en parallellforestilling til teatrets aktuelle opsætning og efterfølgende fremfører denne i teatrets autentiske scenemiljø. Specialets andet fremhævede eksempel på kultundervisning i praksis illustrerer, hvordan et band bestående af 6 musikere på få timer via forskellige workshops formår at integrere eleverne i en koncert, som afslutningsvis vises for andre på skolen. Endelig dokumenterer specialet, hvordan kultundervisning også kan være et enkeltstående samvær med en moderne forfatter, hvor samværet har afsmittende virkning på undervisningen både før og efter mødet. Med de forskellige eksempler samt specialets øvrige empiri 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. 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.

(b) Hvilke aktivitetsformer er fremherskende i den kulturrelaterede undervisning?

I specialet redegøres for, hvordan undervisningens indhold kan repræsenteres via fem aktivitetsformer, som kan rubriceres i henhold til en scientia- og en ars-dimension. Disse dimensioner refererer henholdsvis til kunstfagernes vidensside og til deres mere praktiske side. Den kulturrelaterede undervisning udmærker sig ved, at kultforløbene trods deres forskellighed alle har en tendens til at medføre flere aktivitetsformer. Der hersker med andre ord en indholdsmæssig diversitet, som ikke kan siges kun at være relateret til enten praksis eller teori. Kultundervisning kan være begge dele, men ser ud til ofte at bringe enten ars- eller scientia-dimensionen i centrum ved at appellere til enten praktisk kunstnerisk udøvelse eller mere perciperende og reflekterende arbejde. Hvad enten det enkelte forløb har en praksis- eller teoriorienteret tyngde – eller sågar en ligelig fordeling mellem de to – så dokumenterer specialets undervisningseksempler, at der skabes god grobund for en helhedsforståelse af det faglige indholdsområde. Når ars-dimensionen er i centrum, så hænger den udøvende praksis sammen med mere teoretiske indholdsområder og fænomener i det faglige indhold, og når scientia-dimensionen dominerer, så medfører det alligevel en skabende tilgang, som udvikles via den professionelles egen praksis.

(c) Hvilke elementer i kultundervisningen kan fremhæves som specielt kompetencerelaterede?

Specialet dokumenterer en klar tendens, som peger på en sammenhæng mellem kompetencerelateret undervisning og undervisning præget af ars-dimensionen. Dette kommer til udtryk, fordi eleverne i denne undervisning tydeligvis handler i en situeret praksis forankret i en særlig institutionel eller professionel sammenhæng. Det er imidlertid ikke ren og skær praksis, som medfører en sådan karakteristik, men netop det forhold, at elevernes gøren og laden i disse situationer så at sige indlejrer og udvikler faglige kvalifikationer, som blot i situationen bringes i konkret anvendelse.

(d) Hvad er det, som motiverer eleverne i forbindelse med kultundervisningen?

Elevernes motivation for kultundervisningen er båret af den autenticitet, som kultundervisningen medfører. Eleverne er begejstrede for at møde en eller flere professionelle kunstnere og gennem

samværet komme tættere på kunsten. Denne nærhed kan komme til udtryk på flere måder – dels gennem ophold på en kunstnerisk institution, deltagelse i praksis, professionelles perspektivering af kunstneriske udtryk mv. Der er imidlertid en tendens til, at det især er ars-prægede dvs. skabende og praktiske undervisningsaktiviteter i samvær med de professionelle kunstnere eller kulturinstitutioner, som forekommer specielt motiverende. Specialet diskuterer og dokumenterer, hvordan sådanne motivationstyper kan karakteriseres via forskellige motivationsfelter. I forbindelse med kultforløbene er det først og fremmest en indre motivation hos eleverne og sekundært en mere socialt orienteret motivationstype, som gør sig gældende. Den indre motivationstype udspringer i værdien af selve processen og resulterer i en form for indre belønning hos den enkelte person. Dette står i kontrast til en evt. forestilling om, at kultundervisning er en hurtig og overfladisk oplevelse, der først og fremmest er præget af underholdning. Kultforløbene rammer ofte ind i en arbejdsproces, som eleverne finder meget motiverende.

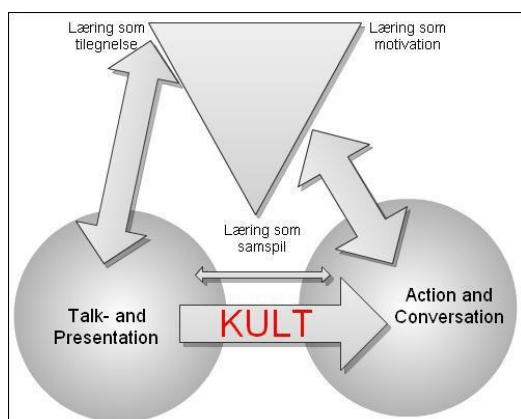
(e+f) Svarer kultundervisningen til elevernes forudsætninger og interesser? I hvilket omfang har kultundervisningen efterfølgende en afsmittende effekt på motivationen for faget?

Kultundervisningen er samlet set karakteriseret ved, at den i langt overvejende grad svarer til elevernes forudsætninger og interesser. Motivation for kultundervisningen kan i nogen grad spores allerede inden forløbet påbegyndes og 70% af de adspurgte elever angiver, at kultundervisningen har en positiv grad af afsmittende virkning på den generelle motivation for faget.

(g) Hvordan kan elevernes deltagelse beskrives og reflekteres i forbindelse med kultundervisningen?

Specialet dokumenterer elevernes deltagelse i kultundervisningen ved at stille skarpt på udvalgte episoder i 3 undervisningsforløb. Denne præcise beskrivelse af elevernes deltagelse har været mulig via et antropologisk perspektiv, hvor forskeren selv har været deltagende i forbindelse med en lang række af sammenhænge. Således frembringer specialet eksemplariske typer af deltagelse, som efterfølgende har været analyseret og reflekteret. Den reflekterende tilgang til elevernes deltagelse i kultundervisningen har været mulig grundet et bredt læringssyn, som har kunnet rumme elevernes praksis som værende et udtryk for læring. Specialet dokumenterer således, hvordan elevernes deltagelse kan beskrives og reflekteres som egentlig læring i sig selv og ikke blot en læreproces, som senere skal stå sin prøve.

(h) Hvordan kan elevernes læring være situeret i forbindelse med kultundervisning?



Figur 17: Kultundervisning i relation til læring. De engelske betegnelser er udviklet i en engelsk kontekst som led i forskningsarbejdet.

Elevernes læring har først og fremmest været situeret i kultundervisningen i de tilfælde, hvor den eller de professionelle aktør/aktører udfører deres profession i en form for praksisfællesskab, hvor gymnasieeleverne har haft mulighed for at agere som legitime perifere deltagere. Dette kan også beskrives som situationer, hvor kunstnerne ikke "kommer ud", men hvor eleverne i højere grad

"kommer ind" i en kunstnerisk praksis. Denne helt overordnede skelnen mellem forskellige typer af kultforløb

er illustreret i figur 17, som samtidig sammenfatter tilstedeværelsen af læringens dimensioner. De to cirkler illustrerer en grov opdeling i typen af kultundervisning. Den ene type af forløb har været kendetegnet ved "Talk and Presentation", der her bruges som fællesbetegnelse for scientia-orienteret kultundervisning, hvor eleven primært lytter og derved bliver præsenteret for et givent indhold, som efterfølgende kan reflekteres. Den anden cirkel bruges som betegnelse for ars-orienteret undervisning, hvor eleven primært har været beskæftiget via skabende virksomhed og samtale. Det er kultforløbene betegnet som "Action and Conversation", som først og fremmest giver eleverne mulighed for at være legitime perifere deltagere og det er i sådanne kultforløb, at de professionelle aktører agerer som egentlige kunstnere. Her kan eleverne bevæge sig rundt i læringsrummet og placere sig i en passende relation i forhold til mesteren eller den professionelle kunstneriske aktør. Specialet dokumenterer sådanne læringsrum, hvor eleven f.eks. helt konkret kan rykke tættere på en musiker eller på den anden side placere sig i behørig afstand og øve den første skala lidt endnu; et andet eksempel er eleverne, som udvikler deres teaterstykke på teatret og evt. efter eget valg kommer med forslag til forbedringer.

Trekanten illustrerer læringens 3 dimensioner og deres umiddelbare og mest iøjnefaldende 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 flerdimensionelt forhold alt efter udfærdigelsen af det enkelte læringsforløb. Betyder det så, at kultforløb repræsenteret som "Action and Conversation" ikke tilgodeser individuel tilegnelse? Dette må siges at være en overfortolkning af figurens pointe,

som kræver yderligere forskning. Specialet hævder ikke at dokumentere alle læreprocesser eller for den sags skyld fraværet af bestemte typer af processer. Det vil udover en mere omfattende tilgang kræve en mere snæver tilgang til det faglige område, hvis det overhovedet er muligt. Specialet 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. En af kultundervisningens store styrker kan således siges at ligge i en evne til at kunne tilgode 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.

(i) Hvilke deltagelsesstrategier anvender eleverne i en konkret kultrrelateret praksis?

Specialet dokumenterer ikke, hvilke deltagelsesstrategier, der generelt gør sig gældende i forhold til kultforløb. Dette hænger sammen med, at det er forhold, som forekommer vanskelige at afdække løsrevet fra konkret observation. Det har endvidere i praksis vist sig vanskeligt at anvende deltagelsesstrategierne analytisk i de tilfælde, hvor reception fremstår som primære deltagelsesstrategi. Dette hænger øjensynligt sammen med en faglig tyngde i forhold til fagets scientia-dimension, hvor undervisningen ikke lægger op til synlig kropslig udfoldelse. Herved bliver deltagelsesstrategien i højere grad en selvfølgelighed og elevernes deltagelsesstrategi som udtryk for et valg i forhold til egen læreproces udebliver. Specialet dokumenterer, at der ikke nødvendigvis er tale om identiske deltagelsesstrategier kultforløbene imellem, hvilket dog ikke er overraskende set i lyset af den diversitet, som kultforløbene har vist sig at spænde over. Specialet eksemplificerer imidlertid, hvordan forskellige deltagelsesstrategier kan rette sig mod samme aktivitetsform. Elever kan eksempelvis som led i reproduktion af klezmermusik bevæge sig fra en imiterende praksis og over i en mere identificerende praksis. Dette underbygger, at eleverne faktisk lærer noget, fordi de rykker tættere og tættere på den mestrings, som er tilgængelig i fællesskabet; at kunne bevæge sig på forskellig vis i forhold til egen læring forbliver en af specialets væsentlige pointer.

8.2 Specialets afdækning af læreprocesserne i et elevperspektiv

Specialet har gennem anvendelse af såvel en kvalitativ såvel som en kvantitativ tilgang demonstreret, hvordan læreprocesser ud fra et bredt læringssyn kan afdækkes i et elevperspektiv. Først og fremmest dokumenterer specialets kvalitative og kvantitative tilgang to helt forskellige måder at afdække læreprocesser på. Den kvalitative tilgang er demonstreret ved på baggrund af observation og forskellige samværsformer med først og fremmest elever at tage udgangspunkt i 3 enkeltstående kultforløb, som på baggrund af observationerne har været genstand for individuel analyse og refleksion. Den kvantitative tilgang er demonstreret via en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt deltagende elever i en række kultforløb fordelt over et helt skoleår. De to tilgange dokumenterer endvidere, hvordan elevperspektivet kan operationaliseres gennem forskellige virkelighedsfelter med dels et fokus på elevernes ydre adfærd (den kvalitative tilgang) og dels et fokus på elevernes egen mentale tilstand (den kvantitative tilgang).

De tre analyserede kultforløb dokumenterer forskellige variationer af kvalitativt arbejde i forhold til at afdække læreprocesser. Der er i de tre forløb foretaget 3 forskellige valg i forhold til at zoome ind på de enkelte kultforløb. I det første forløb i faget dramatik er der zoomet helt ind på to elever og deres kommunikation med en professionel aktør. I det andet forløb i faget musik behandles alle elever under et, og i 3. forløb i faget dansk er der ikke foretaget nogen form for zoom, idet hele kultforløbet analyseres som værende en del af arbejdet på klassen forud for og i forlængelse af selve seancen med den professionelle aktør.

De tre analyserede kultforløb dokumenterer endvidere, hvordan det empiriske materiale kan gengives i forskellig form alt efter konkrete udfordringer i den givne sammenhæng. Valg af detaljeringsgrad, empirisk repræsentation samt i det hele taget valg af kultforløb i forbindelse med analysearbejdet er naturligvis foretaget ud fra konkrete vurderinger i de givne omstændigheder, men analyserne dokumenterer samlet set variationer af en kvalitativ tilgang, der alle med hver deres fokus afdækker læreprocesser i et elevperspektiv.

Afslutningsvis skal det præciseres, at specialet via elevperspektivet og det brede læringssyn samlet set peger på, at der eksisterer et stort samarbejdspotentialer mellem, hvad man kunne kalde det "skole-eksterne miljø" i form af kunstnere og kulturinstitutioner og det "skole-interne miljø" i form af fag og læreplaner.

Referenceliste

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bazeley, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. I: R. Buber, J. Gadner & L. Richards (Ed.), *Applying Qualitative Methods to Marketing Management Research* (s. 141-156). New York: Palgrave Macmillan.

Bechmann, S. (2010). *KULT og læring*. 121 sider. Lokaliseret den 1. juli 2011 på World Wide Web: <http://www.kultforskning.dk>

Beyer, K. (1992). Det er ikke tænkning det hele. I: H. Nielsen & A. Chr. Paulsen (Red.), *Undervisning i fysik: - Den konstruktivistiske idé* (1. udg, 2. oplag, s. 118-140). København: Gyldendal.

Biggs, J. B. & Moore, P. J. (1993). Why students are motivated. I: J. B. Biggs & P. J. Moore, *The Process of Learning* (3. udg., s. 255-278). Sydney: Prentice Hall of Australia.

Boolsen, M. W. (2008). *Spørgeskemaundersøgelser: Fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzel.

Collin, F. & Køppe, S. (Red.). (2007). *Humanistisk Videnskabsteori* (2. udg.). Viborg: DR Multimedie.

Damberg, E. (2006a). Gymnasiets pædagogiske udvikling op til 2005-reformen. I: E. Damberg, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (s. 35-40). København: Hans Reitzels.

Damberg, E. (2006b). Motivation. I: E. Damberg, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (s. 260-272). København: Hans Reitzels.

Dolin, J. (2006a). Dannelse, kompetence og faglighed. I: E. Damberg, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (s. 58-78). København: Hans Reitzels.

Dolin, J. (2006b). Læringsteorier. I: E. Damberg, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (s. 140-182). København: Hans Reitzels.

- Gleerup, J. (2005). Gyldighed, oprigtighed og ærlighed. I: M. Hermansen (Red.), *Læring - en status* (s. 227-256). Århus: Klim.
- Hansen, E. J. & Andersen, B. H. (2000). *Et sociologisk værktøj: Introduktion til den kvantitative metode*. København: Hans Reitzel.
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt: Om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden: En humanistisk grundbog*. København: Gyldendal
- 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. & Bechmann, S. (2010). Musik i folkeskolen - Status og perspektiv. I: F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010* (s. 25 - 51). København: DPU.
- Hylgaard, K. (2006). *Videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Højlund, S. (2004). Spørgsmål til et nyt forskningsfelt. I: U. A. Madsen (Red.), *Pædagogisk Antropologi: - Refleksioner over feltbaseret viden* (s. 12-29). København: Hans Reitzels Forlag.
- Højskolesangbogen. (2006). (18. udgave). København: Folkehøjskolernes Forenings Forlag
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, F. (1999). Rousseau: Individet og fællesskabet. I: N. Reinholm & H. S. Pedersen (Red.), *Pædagogiske grundfortællinger* (s. 177-190). Århus: KvaN.
- 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.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning*. København: Gyldendal.
- 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, F. V. (2006). Indholdsbegrebet i didaktisk teori og tænkning. I: B. G. Hansen & A. Tams (Red.), *Almen didaktik: Relationer mellem undervisning og læring* (s. 249-271). Værløse: Billesø & Baltzer.

Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære: Læring som 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.

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

(På www.kultforskning.dk findes links til de nyeste online-versioner af læreplanerne for de enkelte fag)

Undervisningsministeriet. (1999). *Uddannelsesredegørelse 1999*. København: Undervisningsministeriet.

(På www.kultforskning.dk findes link til en online version)

Wissing, L. (2009). De unge spændt ud i krydspres mellem uddannelse og forbrug. *Gymnasieskolen*, 2009(6), 8-11.

I det følgende bringes en oversigt over udviklede kultprojekter i perioden 1/8-2008 til 1/7-2010. Der medtages i oversigten projekter, som inddrog 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 ikke har været afviklet 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

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.

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 Kvadriennale¹) og havde et fagligt afsæt i "formidling".

¹ Læs mere om U-turn på <http://www.uturn-copenhagen.dk/30453/>

Pugwash

Fag: Drama

Pugwash² 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 Triviata i Operaen

Fag: Musik

500 elever så forestillingen La Triviata. 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.

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.

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.

² Læs mere om Pugwash på <http://www.pugwash.dk/index.htm>

Ursula Andkjær Olsen

Fag: Dansk

Digteren Ursula Andkjær Olsen besøgte de fire kultgymnasier under overskriften "Stemmen i litteraturen". Forelæsningerne 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.

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 telegraффorsendelse 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

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.

WOMEX og KULT³

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.

Klezmofobia

Fag: Musik

Klezmofobia 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.

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 ensembles 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

³ Arrangementet foregik i elevernes fritid og var ikke direkte indlejret i undervisning på klasseniveau. Forløbet kunne imidlertid anvendes som inspiration til individuelt projektarbejde, som er en del af bl.a. musik på C-niveau. Da der ikke var tale om et reelt undervisningsforløb indgik arrangementet heller ikke i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen.

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.

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 at kuratere en koncert ved de Nordiske Musikdage i 2010. At kuratere handler om at udvælge og arrangere kunstneriske produkter. I sammenhængen kunne eleverne være med til at udvikle konceptet, scenografien lyssætningen, 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.

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

Figur til bilag 1: Oversigt over KULT-aktiviteternes faglige forankring.

Bilag 2: Behandling af åbne spørgsmål.

Spørgsmål vedr. motivation og svar fra spørgeskemaundersøgelsen i undervisningsforløbet "Camp-X – samtidsteater og skole på samme tid".

Første figur til højre er et udtræk fra spørgeskemaundersøgelsen over elevernes svar på spørgsmålet: *"Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest motiverende? (skriv med så få ord som overhovedet muligt)"*.

I anden figur nedenunder er svarene rubriceret i forhold til etablerede nøglebegreber. Denne fremgangsmåde er også anvendt i forbindelse med motivationsanalysen i undervisningsforløbene "Klezmermusik – for alle" og "Forfatterbesøg".

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 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 rigtigt teater, med rigtige lydfolk og en rigtig instruktør.

Aktivitetsformerne reproduktion og produktion	Ekstern instruktør	Ekstern institution	Andet
At vi fik lov til at lave vores egen opsætning af et aktuelt teaterstykke	Anden underviser	Og andet sted	Og et godt samarbejde
Det at vi selv fik lov at fremføre et produkt afsluttende	Med en rigtig skuespiller som instruktør	Det at komme uden for skolen og arbejde med projektet på et rigtig teater	Spændende emne/stykke
At skrive sit eget teaterstykke ved udgangspunkt i et andet.	Intervention fra en uddannet skuespiller.	Det at vi kom ud og spille på et rigtigt teater.	Selve ideen og forløbet...
At det var et teaterstykke vi skulle genopsætte.	God instruktør	At spille på en rigtig scene og føle sig lidt speciel	Når vi samarbejdede
At vi skulle genopføre et teaterstykke	Arbejde med professionel instruktør	At arbejde på et professionelt teater.	
At producere et produkt, fremvise det for publikum.	Og med en rigtig instruktør.	At vi var på den eksterne institution	
At vi selv skulle lave skuespil.	Det at vi havde fået en instruktør på var fedt	Jeg synes det var motiverende at være på en rigtig scene	
	Med rigtige lydfolk og en rigtig instruktør.	Det at det foregik på et rigtigt teater.	
26%	30%	30%	15%

Der er i alt 28 statements udledt af elevernes svar. Bemærk, at hvert svar godt kan indeholde flere statements. Procentangivelserne nederst i tabellen angiver, hvor mange procent kategorien udgør af de samlede statements. Der forekommer 1 statement som bortfald. Det er ikke medtaget (svar #14 - det var ikke motiverende).

Bilag 3: Skriveøvelse i relation til kap. 6

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

Bilag 4: Spørgsmålene fra spørgeskemaet.

(Spørgsmålenes noget særprægede nummerering skyldes strukturen i konferencesystemet Lectio)

- 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)

Bilag 5: Eksempel på dataindsamling via Lectio.

Af bilaget fremgår, hvordan en gruppe elever har svaret i forhold til et enkelt kultforløb. De enkelte klasser og hold kan defineres via Lectio, så kun implicerede elever modtager skemaet. Eksemplet er fra Aurehøj gymnasium, hvor musikelever har svaret i forhold til forløbet med Klezmofobia.

- Spørgeskemaer**Rapportering (undersøgelsens resultater)**Vis i Excel:  Oversigt,  Alle svar

Spørgeskema stamoplysninger	
Udløbsdato:	14-10-2009 12:00
Anonym undersøgelse:	Ja

Spørgeskema respondenter			
	Tilmeldte	Indsendte	Ej besvaret
Antal lærere:	0	0	0
Antal elever:	60	36	24
I alt:	60	36	24

1. Information

Inden besvarelsen af dette spørgeskema bedes du læse tilhørende introduktionsbrev, som ganske kort introducerer til undersøgelsen. Introduktionsbrevet ligger i mappen "Dokumenter" og er også sendt til din lærer.

1.1 Fakta-spørgsmål

Hvad er dit køn?

Kvinde		17	47,2%
Mand		19	52,8%

+ Vis svar

1.2 Fakta-spørgsmål

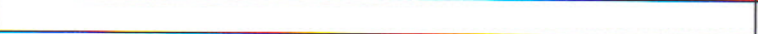
Hvilken årgang går du på?

1. g		0	0,0%
2. g		36	100,0%
3. g		0	0,0%

+ Vis svar

1.3 Fakta-spørgsmål

Hvilket gymnasium går du på?

Aurehøj Gymnasium (AU)		36	100,0%
Ingrid Jespersens Gymnasieskole (IJG)		0	0,0%
Nørre Gymnasium (NG)		0	0,0%
Sankt Annæ Gymnasium (SAG)		0	0,0%

+ Vis svar

1.4 Fakta-spørgsmål

Hvilket/hvilke fag var KULT-forløbet tilknyttet?

(Du kan sætte flere krydser, hvis forløbet var integreret i flere fag)

Billedkunst		0	0,0%
Dansk		0	0,0%
Drama		0	0,0%
Mediefag		0	0,0%
Musik		34	94,4%
Andre fag		0	0,0%
Ved ikke		2	5,6%

+ Vis svar

1.5 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at genskabe et kunstnerisk produkt? (F.eks. at spille noget, som allerede var skrevet.)

--	--	--	--

I høj grad		20	55,6%
I nogen grad		14	38,9%
I mindre grad		1	2,8%
Slet ikke		1	2,8%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

Vis svar

1.6 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om, at du selv skulle producere et nyt kunstnerisk produkt? (F.eks. at skabe noget nyt musik.)

I høj grad		2	5,6%
I nogen grad		11	30,6%
I mindre grad		14	38,9%
Slet ikke		9	25,0%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

Vis svar

1.7 Spørgsmål om aktivitetsformen

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 noget musik, som blive spillet.)

I høj grad		20	55,6%
I nogen grad		9	25,0%
I mindre grad		4	11,1%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		2	5,6%
Ubesvaret		1	2,8%

Vis svar

1.8 Spørgsmål om aktivitetsformen

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 koncert i en diskussion på klassen.)

I høj grad		2	5,6%
I nogen grad		8	22,2%
I mindre grad		14	38,9%
Slet ikke		11	30,6%
Spørgsmål ikke forstået		1	2,8%

Vis svar

1.9 Spørgsmål om aktivitetsformen

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 noget musik i forhold til historiske / samfundsmæssige forhold.)

I høj grad		7	19,4%
I nogen grad		11	30,6%
I mindre grad		13	36,1%
Slet ikke		5	13,9%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

Vis svar

1.10 Spørgsmål om samarbejde

Medførte KULT-forløbet, at du modtog undervisning af mindst en person, som er tilknyttet en ekstern institution?

Ja		32	88,9%
Nej		4	11,1%

Vis svar

1.11 Spørgsmål om samarbejde

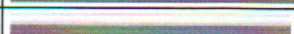
I hvor høj grad var undervisningen i KULT-forløbet varetaget af en ekstern person?

I høj grad		26	72,2%
I nogen grad		6	16,7%
I mindre grad		1	2,8%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		3	8,3%

Vis svar

1.12 Spørgsmål om samarbejde

I hvor høj grad havde du mulighed for at kommunikere med en ekstern underviser?

I høj grad		21	58,3%
I nogen grad		11	30,6%
I mindre grad		1	2,8%
Slet ikke		2	5,6%
Spørgsmål ikke forstået		1	2,8%

Vis svar

1.13 Spørgsmål om samarbejde

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)

I høj grad		22	61,1%
I nogen grad		10	27,8%
I mindre grad		1	2,8%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		3	8,3%

Vis svar

1.14 Spørgsmål om samarbejde

Medførte KULT-forløbet, at du rent fysisk befandt dig på en ekstern institution?

Ja		5	13,9%
Nej		30	83,3%
Ubesvaret		1	2,8%

Vis svar

1.15 Spørgsmål om samarbejde

I hvor høj grad var opholdet på den eksterne institution præget af ventetid?

I høj grad		0	0,0%
I nogen grad		2	5,6%
I mindre grad		6	16,7%
Slet ikke		15	41,7%
Spørgsmål ikke forstået		8	22,2%
Ubesvaret		5	13,9%

Vis svar

1.16 Spørgsmål om samarbejde

I hvor høj grad medførte den eksterne institutions placering, at der blev brugt undervisningstid på transport?

I høj grad		0	0,0%
I nogen grad		0	0,0%
I mindre grad		2	5,6%
Slet ikke		20	55,6%
Spørgsmål ikke forstået		9	25,0%
Ubesvaret		5	13,9%

Vis svar

1.17 Spørgsmål om samarbejde

I hvor høj grad mener du tilstedeværelsen på den eksterne institution var afgørende for dit samlede udbytte af KULT-forløbet?

I høj grad		3	8,3%
I nogen grad		2	5,6%
I mindre grad		1	2,8%
Slet ikke		13	36,1%
Spørgsmål ikke forstået		12	33,3%
Ubesvaret		5	13,9%

Vis svar

1.18 Spørgsmål om samarbejde

Medførte KULT-forløbet, at du samarbejdede med andre elever, end dem du normalt samarbejder med?

Ja		28	77,8%
Nej		7	19,4%
Ubesvaret		1	2,8%

Vis svar

1.19 Spørgsmål om samarbejde

I hvor høj grad mener du samarbejdet med nye kammerater var afgørende for dit samlede udbytte af KULT-forløbet?

I høj grad		8	22,2%
I nogen grad		12	33,3%
I mindre grad		10	27,8%
Slet ikke		4	11,1%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%
Ubesvaret		2	5,6%

Vis svar

1.20 Spørgsmål om samarbejde

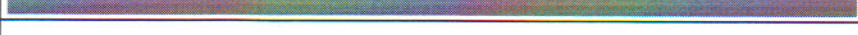
Medførte KULT-forløbet, at du blev undervist af andre gymnasielærere end dem, du kender fra den daglige undervisning?

I høj grad		5	13,9%
I nogen grad		3	8,3%
I mindre grad		6	16,7%
Slet ikke		20	55,6%
Spørgsmål ikke forstået		1	2,8%
Ubesvaret		1	2,8%

Vis svar

1.21 Spørgsmål om samarbejde

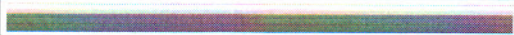
Medførte KULT-forløbet, at du mødte elever fra andre gymnasier?

I høj grad		0	0,0%
I nogen grad		1	2,8%
I mindre grad		0	0,0%
Slet ikke		34	94,4%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%
Ubesvaret		1	2,8%

Vis svar

1.22 Spørgsmål om samarbejde

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

I høj grad		20	55,6%
I nogen grad		12	33,3%
I mindre grad		2	5,6%
Slet ikke		1	2,8%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%
Ubesvaret		1	2,8%

Vis svar

1.23 Spørgsmål om motivation

I hvor høj grad var du på forhånd motiveret for KULT-forløbet?

I høj grad		11	30,6%
I nogen grad		17	47,2%
I mindre grad		3	8,3%
Slet ikke		2	5,6%
Spørgsmål ikke forstået		1	2,8%
Ubesvaret		2	5,6%

Vis svar

1.24 Spørgsmål om motivation

I hvor høj grad var udfordringerne i KULT-forløbet passende i forhold til dine forudsætninger?

I høj grad		18	50,0%
I nogen grad		10	27,8%
I mindre grad		5	13,9%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		1	2,8%
Ubesvaret		2	5,6%

Vis svar

1.25 Spørgsmål om motivation

I hvor høj grad svarede udfordringerne i KULT-forløbet til dine faglige interesser?

I høj grad		15	41,7%
I nogen grad		16	44,4%
I mindre grad		1	2,8%
Slet ikke		2	5,6%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%
Ubesvaret		2	5,6%

Vis svar

1.26 Spørgsmål om motivation

Har KULT-forløbet samlet set påvirket din motivation for faget i positiv retning?

I høj grad		17	47,2%
I nogen grad		13	36,1%
I mindre grad		2	5,6%
Slet ikke		1	2,8%
Spørgsmål ikke forstået		1	2,8%
Ubesvaret		2	5,6%

Vis svar

1.27 Spørgsmål om motivation

Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest motiverende?

(skriv med så få ord som overhovedet muligt)

Svar #1 Positive stemning fra bandet. Sang og dans. Eksterne lærere generelt.

Svar #2 det mest motiverende var at høre en, for mit vedkommende, ny genre.

Svar #3

Svar #4 Den anderledes musikgenre man lige pludseligt blev kastet ud i. Og bandets (undervisernes) entusiasme.

Svar #5

Svar #6 klezmofobia/underviserne, emnet.

Svar #7 Høre Klezmofobia spille og danse med dem. De var sjove, inspirerende og underholdende

Svar #8

Svar #9 Spille ny og anderledes musikgenre (klezmer)

Svar #10

Svar #11

Svar #12 Improvisation

Svar #13 klezmofobias energi og lyst til at være der og lyst til at undervise.. Klezmofobia er fantastiske til at lære fra sig.

Svar #14

Svar #15

Svar #16 DET HELE! En anderledes musikundervisning med megen fysisk deltagelse, rigtig fedt!

Svar #17

Svar #18 At prøve noget nyt og spændende.

Svar #19 Sammenspil med alle

Svar #20 Den nye, spændende og inspirerende type musik.

Svar #21

Svar #22

Svar #23 musik genren

Svar #24

Svar #25 Holdinddeling af forskellige instrumentgrupper

Svar #26

Svar #27

Svar #28 Sammenspil og fællesdans

Svar #29

Indblik i det musikalske emne - klezmer.

Svar #30 dans, sammenspil

Svar #31

Svar #32

Svar #33 danse mens vi sang

Svar #34 At man fik lov at være med. Udøve sit instrument.

Svar #35

Svar #36

Skjul svar

1.28 Spørgsmål om motivation

Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest demotiverende?

(skriv med så få ord som overhovedet muligt)

Svar #1 Ventetiden. Men i et hvert større er ventetid en del af musikken så det er helt forståeligt, og i øvrigt ikke mere demotiverende end at man bliver en smule træt. Tak for et godt forløb.

Svar #2 ved ikke

Svar #3

Svar #4 ikke noget

Svar #5

Svar #6 for mange elever (syv guitarister er lidt i overkanten)

Svar #7 For kort tid til hvert nummer, vi fik ikke øvet ordentligt, inden vi gav koncert til de andre

Svar #8 Mangel på teori.

Svar #9 Lærerne forekom ret forvirrede og uorganiserede på nogle punkter

Svar #10

Svar #11

Svar #12 Pauserne

Svar #13 ventetiden, samt de forhold og store antal mennesker der gjorde det svært at få øvet allesammen. flere øvesteder samt mindre ventetid når der ikke øves..

Svar #14 dele af instruktionen var lidt forvirrende

Svar #15

Svar #16 Intet

Svar #17

Svar #18 Ikke nok tid.

Svar #19 horelære

Svar #20 Intet.

Svar #21

Svar #22

Svar #23

Svar #24

Svar #25 Kædedans

Svar #26

Svar #27

Svar #28 intet

Svar #29 For mange deltagere

Svar #30 den korte tid til øvning inden opvisning af sang

Svar #31

Svar #32

Svar #33 ventetid

Svar #34 Forholdende på Aurehøj.

Svar #35

Svar #36

Skjul svar

Udskrevet fra Lectio: 03-03-2010 13:46