



# Fagdidaktiske formidlingsartikler om dramatik

Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

Redigeret af Johanne Winding Nordestgaard

Redigeret af Johanne Winding Nordestgaard

# Fagdidaktiske formidlingsartikler om dramatik

Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

## **Fagdidaktiske formidlingsartikler om dramatik - Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum**

Redigeret af Johanne Winding Nordestgaard.

© 2023, skribenter og redaktør.

1. udgave.

Skribenter: Michael Grankvist Sørensen, Bettina Bjerg Iversen, Malene Bjerregaard, Louise Prehn Schultz, Kirsten Sunke Agergaard, Søren Arne Thygesen, Mette Marie Fuglsang Møller, Mie Buhl og Johanne Winding Nordestgaard.

Grafisk tilrettelæggelse: Thomas Schwartz Larsen.

Forsidefoto: Birgitte Næslund Madsen. Fra forestillingen *Drømte mig en drøm* på Egaa Gymnasium.

Materialesamlingen er sat med Barlow og udgivet digitalt.

Hvor intet andet er angivet, er billeder og modeller skribenternes egne.

Udgivelsen er blevet til i et samarbejde mellem Børne- og Undervisningsministeriet og de fem universiteter, AAU, AU, SDU, RUC og KU, der i samarbejde udvikler Teoretisk Pædagogikum.

Materialet kan frit kopieres med angivelse af kilde.



# Indhold

<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>1. Introduktion</b> Johanne Winding Nordestgaard	<b>6</b>
<b>2. Affektive blokeringer af fantasi og spontanitet</b> Michael Grankvist Sørensen	<b>11</b>
<b>3. Hvem har hovedrollen i dit liv? Forumspil som kompetenceskabende refleksionsværktøj</b> Bettina Bjerg Iversen	<b>24</b>
<b>4. Succesoplevelser i afslutningsprojektet</b> Malene Bjerregaard	<b>38</b>
<b>5. Progression i eksamensprojektet i dramatik</b> Louise Prehn Schultz	<b>51</b>
<b>6. Vælg din vejledning</b> Kirsten Sunke Agergaard	<b>67</b>
<b>7. Kobling af teori og praksis i feedbacksituationer</b> Søren Arne Thygesen	<b>82</b>
<b>8. Drama og demokrati - Medborgerskab og demokratisk dannelse i drama-fagligt udvekslingssamarbejde</b> Mette Marie Fuglsang Møller	<b>98</b>
<b>9. Perspektiverende efterord: Hvad nu hvis kroppen ikke er den eneste aktør i det dramatikpædagogiske rum?</b> Mie Buhl	<b>112</b>

# Forord



Hvert år skriver pædagogikumkandidater i gymnasieskolen en teoretisk-pædagogisk opgave som afslutning på det teoretiske pædagogikum. Opgaverne tager udgangspunkt i den konkrete undervisningspraksis på skolerne, som kandidaterne oplever og reflekterer over med inddragelse af relevant almen- og fagdidaktisk teori. De bedste opgaver er både inspirerende og meget velkvalificerede eksempler på professionelt arbejde fra de undersøgende og reflekterende praktikere, som pædagogikumuddannelsen netop stiler mod at uddanne.

Denne artikelsamling byder på et udsnit af de bedste opgaver i dramatik. De er udvalgt blandt opgaver over de seneste 10 år og repræsenterer i fællesskab undervisning på forskellige niveauer, fra forskellige skoleformer og fra forskellige dele af landet. Nogle af artiklerne er blevet til før gymnasireformen fra 2017 og forholder sig derfor til læreplanen fra 2005. Men de kan sagtens "oversættes" til de nuværende forhold i faget.

Forfatterne har redigeret opgaverne til formidlingsartikler, så de her optræder i en kortere og mindre akademisk form, skarpere vinklet i forhold til det praktiske undervisningsfokus. Artiklerne kan derfor læses som et vedkommende supplement til den fagdidaktiske litteratur af kommende pædagogikumkandidater og andre aktører i pædagogikum. Men artiklerne kan også læses bredt af dramatiklærere, alene fordi de er interessante og inspirerende i forhold til den daglige undervisning.

Artikelsamlingen hører til i en serie af fagdidaktiske udgivelser som fagkonsulent i mediefag Mimi Olsen har taget initiativ til med pilotudgivelsen i mediefag 2022. God fornøjelse med læsningen.

**Johanne Winding Nordestgaard**, lektor i dansk og dramatik på Egaa Gymnasium, lærer på det fagdidaktiske modul i dramatik.

April 2023

# Introduktion

Af Johanne Winding Nordestgaard

Når kandidater skriver om undervisningen i dramatik, hvad interesserer de sig så for? De interesserer sig for elevernes kreative processer, for deres samarbejde i kollektive processer, for deres koblinger af det praktiske og det teoretiske og for deres metarefleksioner over undervisningen. Disse områder – og flere til – kommer derfor under luppen i de formidlingsartikler, der kan læses i denne udgivelse, som afspejler faget ganske præcist og i mange facetter.

## Om faget: Hvordan repræsenteres det i artiklerne?

Dramatik er et kunstnerisk fag, der udbydes på både hf og stx på C- og B-niveau. Derudover eksisterer det som forsøgsfag på A-niveau på stx to steder i landet.

Det didaktiske omdrejningspunkt i dramatik er koblingen mellem det teoretisk-analytiske og det praktisk-skabende. Den teoretiske forståelse og analysen skal kvalificeres og nuanceres af praktiske øvelser med stoffet, improvisationer og iscenesættelser. Og den praktiske kunnen og de skabende processer skal hente inspiration og forfines gennem teoretiske input og analyse af udtrykket. Det korte mantra for faget har gennem årene været "at skabe og forstå" (Gerner Nielsen 2013: 300).

Med de seneste reformer (i 2005 og 2017) har faget fået et styrket fokus på det metakognitive. Det er sket i takt med et generelt øget blik i gymnasieskolen for potentialet i at lære at lære. Udover at opleve samspillet mellem det praktiske og det teoretiske lægger undervisningen derfor også op til, at eleverne reflekterer over netop denne sammenhæng. Det sker dels løbende i undervisningen og i de skriftlige portfolio-refleksioner, dels i den afsluttende mundtlige eksamen.

Koblingen mellem det teoretisk-analytiske og det praktisk-skabende samt refleksionen over sammenhængen ligger som en tydelig understrøm i alle overvejelserne om forløb i artiklerne her i samlingen. Der er selvfølgelig forskel på, hvor eksplicit det kommer til udtryk, alt efter den enkelte artikels vinkling.

Artiklerne bærer derudover præg af det særlige kendetegn ved dramatik, nemlig at eleverne bruger sig selv på en helt anden måde end i andre fag. Faget lægger op til, at de sætter sig selv i spil med krop og stemme, med tanker, følelser og fantasi, og at de på denne måde inddrages med deres personlighed som en slags artefakter i undervisningen.

Denne personlige involvering i undervisningen har et stort potentiale. I de kreative processer og i observationen af de sceniske udtryk kan eleverne på én gang udfolde deres faglighed og samtidig spejle deres egen virkelighed. Eftersom teater drejer sig om mennesker og deres relationer til hinanden, om tanker, følelser og holdninger, og om indtryk og oplevelser af verden, så lærer eleverne noget om sig selv, mens de udvikler sig fagligt. Det er det, som kaldes "den æstetiske fordobling" (Krøgholt 2018: 17). Den personlige involvering kan imidlertid også give udfordringer, fordi undervisningen for eleverne kan indebære risikable afsløringer og kontroltab, hvilket nogle gange fører til modstand, forsvarsadfærd, blokering af ideer etc.

Det er derfor en vigtig opgave at skabe gode rammer og et trygt rum at udfolde sig i. Eleverne skal være trygge ved læreren og ved hinanden, så de kan kaste sig dedikeret ud i opgaverne, og så de kan spille hinanden bedre.

Artiklerne tegner i fællesskab netop et billede af et fag, hvor eleverne i høj grad skal sætte sig selv i spil, og hvor lærerne i høj grad er bevidste om dette forhold. De tegner også et billede af nærværende og engagerede lærere, der er optagede af elevernes læring, af personlige styrker og svagheder og af dynamikker i samarbejdet. Det er lærere, som kvitterer for elevernes personlige engagement med deres eget.

De syv artikler i samlingen her tager udgangspunkt i hvert sit faglige fokus i hvert sit forløb, men det kan ikke undre, at tre af dem handler om det afsluttende projektforsløb, hvor eleverne i grupper producerer deres eksamensforestillinger. Projektarbejdet afslutter årets undervisning på alle niveauer, c-, b- og a-niveau. På den måde er der i faget givet en tydelig progression henimod en kulmination af de faglige krav. Projektarbejdet er således et selvstændigt arbejde med en skabende proces frem mod en forestilling, der trækker på relevant teori og involverer refleksioner over de kunstneriske valg. Det er en kollektiv skabende proces, som foregår i et forpligtende fællesskab. Projektarbejdet sætter en tydelig pejling for undervisningen i faget og for de didaktiske valg i alle forløb. Det er tydeligt, at der er opmærksomhed på dette i alle de beskrevne forløb i artikelsamlingen.

## Om artiklerne: Hvilke forskellige fokus har de?

**Michael Grankvist Sørensen** interesserer sig i sin artikel "Affektive blokeringer af fantasi og spontanitet" for de særlige udfordringer, der er indlejret i de kreative processer i dramatik for eleverne. Eleverne bruger sig selv på en helt særlig måde i de kreative processer – de bruger deres fantasi, deres intuition og deres krop – og de fungerer på den

måde selv som en slags artefakter i undervisningen. Men mennesker er komplicerede størrelser og kan derfor også komme til at blokere for kreativiteten – uden selv at være bevidste om det. I et forløb om moderne iscenesættelse af Holberg undersøger Sørensen om en særlig rammesætning af den kreative proces kan hjælpe eleverne til en mere direkte adgang til deres fantasi og understøtte deres spontanitet. Det er der flere tegn på – men det er også interessant, om eleverne selv ser potentialet så klart, at de vil anvende metoden i et mere selvstændigt forløb med friere rammer.

I artiklen "Hvem har hovedrollen i dit liv? Forumspil som kompetenceskabende refleksionsværktøj" undersøger **Bettina Bjerg Iversen** de muligheder, der ligger i dramatik, for at eleverne kan opnå personlige og sociale kompetencer som en integreret del af et fagligt forløb. Artiklen tager afsæt i et konkret forløb om forumteater, hvor eleverne eksperimenterer med og reflekterer over konkrete handlingsforløb, der handler om konflikter i gruppearbejde. Den stiller skarpt på, hvilke erkendelser eleverne gør sig undervejs i det kreative arbejde med en scene om deres egne personlige måder at agere på. Artiklen viser på den måde, hvordan faget kan bidrage til elevernes studieforberevende kompetencer – og til deres forståelse af sig selv som betydningsfulde individer i et samfund.

Hvordan kan mestrings- og flowoplevelser styrke elevernes motivation? Og hvilken betydning har leg og tryghed for de kreative processer? Spørgsmålene er centrale i **Malene Bjerregaards** artikel "Succesoplevelser i afslutningsprojektet", hvor hun undersøger, hvordan eleverne opnår det bedst mulige resultat i deres projektarbejde med eksamensforestillingen. Projektet er stort og selvstændigt lagt an, så eleverne oplever ejerskab for processen. Men det kræver også meget af dem, både individuelt og kollektivt. Bjerregaard analyserer elevernes tilgang til projektarbejdet og overvejer, hvordan hun selv som vejleder kan rammesætte og facilitere processen for eleverne, så de udfolder deres potentiale. Det kræver både opmuntring og udfordring, men måske allermost blik for elevernes forskellighed.

**Louise Prehn Schultz** er i sin artikel "Progression i eksamensprojektet i dramatik" optaget af, hvordan hun som lærer skaber fremdrift i elevernes projektarbejde og giver mulighed for transfer fra de første forløb i dramatikundervisningen til denne afsluttende forestillingsproduktion. Det er hendes oplevelse, at eleverne kan have svært ved at fastholde engagementet og modet til at eksperimenterer i den kreative proces, selv om de også er meget opsatte på at skabe et godt resultat. Hun undersøger derfor, hvordan hun – gennem klar rammesætning af projektet og af samarbejdet, gennem øvelser undervejs i forløbet og gennem løbende vejledningssamtaler – kan styrke elevernes motivation og forløse det læringspotentiale, der findes i et forpligtende fællesskab. Hun peger på, at det kan være ret afgørende for processen, hvordan samarbejdet i gruppen fungerer – og en stor forhindring, hvis det ikke gør.

Det er også det afsluttende projektarbejde med eksamensforestillin-




gen, der er genstand for **Kirsten Sunke Agergaards** artikel "Vælg din vejledning". I artiklen overvejer hun valget mellem forskellige vejledningsstrategier: Skal man som lærer vælge den symmetriske vejledningsstrategi, der tilgodeser elevernes selvstændighed, eller skal man vælge den asymmetriske, der giver klar struktur og skaber tryk for eleverne? Den procesorienterede strategi, der udfordrer eleverne, eller den produktorienterede, der skaber sikkerhed i en proces med mange usikkerhedsfaktorer? I teorien fremhæves den symmetriske vejledningsstrategi ofte som den med det største potentiale, men i analysen af sin praksis kommer Agergaard frem til, at begge strategier kan være relevante og værdifulde i hver sin fase af processen, afhængig af de elevtyper, som skal modtage vejledningen. Derudover peger hun på det helt særlige læringspotentiale, der ligger i praksisfællesskabet i de kollektive æstetiske processer.

**Søren Arne Thygesen** er i sin artikel "Kobling af teori og praksis i feedbacksituationer" optaget af, hvordan han kan stilladsere elevernes feedback til hinandens visninger, så de i højere grad inddrager deres teoretiske viden aktivt og anvender de teoretiske begreber, de har lært, mere konsekvent. Til det formål har han udviklet en række begrebskort, som han eksperimenterer med at anvende på forskellige måder og i forskellige sammenhænge. Hvordan påvirker de dynamikken i rummet, og hvordan påvirker de forskellige elevtypers self-efficacy? Det er nogle af de spørgsmål, han stiller på sin vej frem imod at finde en form, hvor begrebskortene kan indgå som en passende forstyrrelse i elevernes refleksioner – ikke bare i feedbacksituationer, men også i situationer, hvor de skal fortælle om egne overvejelser i forbindelse med en produktion.

I sin artikel "Drama og demokrati. Medborgerskab og demokratisk dannelse i dramafagligt udvekslingssamarbejde" tager **Mette Marie Fuglsang Møller** udgangspunkt to kortere projekter, hvor eleverne arbejder i grupper med at skabe et udtryk. Det drejer sig dels om en devisingøvelse, dels om et forumspil. De to produktioner indgår i en progression, hvor eleverne undervejs bliver tryggere i at kommunikere og samarbejde med hinanden. Dette har særlig betydning, eftersom eleverne kommer fra både Norge og Danmark – og her møder hinanden for første gang. Møller overvejer i sin artikel, hvordan hun bedst faciliterer forløbet, så eleverne får gode oplevelser med at indgå i demokratiske processer og ytre sig, med teatret som udtryksform, om et emne, de har en holdning til.

## Et perspektiv og et lille skub

Artikelsamlingen rundes af med et perspektiverende efterord "Hvad nu hvis kroppen ikke er den eneste aktør i det dramatikpædagogiske rum?" skrevet af **Mie Buhl**, som er faggrubeleder for de kunstnerisk-æstetiske fag i Teoretisk Pædagogikum. Som forsker inden for det æstetiske felt, men på et andet område end dramatik, er Buhl i en position, hvor hun kan betragte faget udefra og derved måske få øje på nogle af de blinde pletter, der kan opstå i et fags selvforståelse. Som



hun selv skriver, vil hun gerne give et lille "skub" til faget. I artiklen bringer hun den tanke i spil, at samspillet mellem humane og nonhumane aktører kan have mindst lige så stor indflydelse på den faglige læring som menneskers intentioner og mål alene – selv i et fag som dramatik, hvor det menneskelige udtryk i den grad er i fokus. Med antropologen Latours aktør-netværk-teori peger hun på, hvordan undervisningspraksisser også drives af mange forskellige materialiteter, fysiske og digitale, som det kan være interessant at få øje for. Det gælder teknologier, kroppe, artefakter og diskurser. Dette sociomaterielle perspektiv tilbyder nemlig "en tilgang til at *arbejde* i kompleksiteten snarere end at forsøge at *rede den ud* eller *forenkle den*".

\* \* \*

## Referencer

- Gerner Nielsen, Hedvig 2013: "Dramatik". Jens Dolin et al (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. 2.udgave. Hans Reitzels Forlag, s. 300
- Krøgholt, Ida 2018: "Teater og drama som kunsthøg og kreativ metode". Kirk, Hanne og Krøgholt, Ida (red.): *Fagdidaktik i teater og drama*. Frydenlund.

# Affektive blokeringer af fantasi og spontanitet

Af Michael Grankvist Sørensen



I dramatik skaber eleverne scenekunst med udgangspunkt i sig selv. De bruger deres fantasi, deres intuition og deres krop, og de bruger i det hele taget sig selv på en anden måde, end man gør i andre fag.

Men mange elever har svært ved at overgive sig 100 % til fagets skabende processer. De har tilsyneladende ikke fantasi nok til at blive ved med at udvikle på et produkt i længere tid ad gangen.

I denne artikel diskuterer jeg problemstillingen og vurderer, i hvilket omfang en given arbejdsmodel for den skabende proces kan være en del af svaret på udfordringen.

Et typisk scenarie fra min dramatikundervisning er som følger:

Eleverne er efter eventuelle opvarmningsøvelser og teoretisk gennemgang i færd med at udvikle små mini-iscenesættelser som øvelse i relation til det givne emne. Eleverne har fået 20 minutter til opgaven, men efter 7 minutter kommer det fra de første: »Vi er færdige«.

Nu er det jo generelt dejligt, at eleverne arbejder effektivt og bliver hurtigt færdige med de opgaver, man giver dem, og derfor kan det også virke paradoksalt at betragte det som et problem. Men i den givne situation er det et problem. For hvornår er man færdig med et kunstnerisk produkt?

Hvor det er lærerens ønske, at det er tiden, der skal være den begrænsende ressource i arbejdet med en given opgave, er det i praksis som regel inspirationen eller fantasien til det videre arbejde, som eleverne løber tør for først. Eller måske er det ikke direkte mangel på inspiration og fantasi, der bremser den enkelte elev, men snarere viljen og lysten til at blive ved med at være fantasifuld og til at dele sine idéer med andre. Eleverne bider med andre ord ikke på opgaven i tilstrækkeligt omfang, og de opnår ikke oplevelsen af kunstnerisk flow, som øvelsen ellers ville kunne give dem.

Som mennesker er vi styret af et væld af ubevidste processer, som mere eller mindre af sig selv enten fremmer skjulte dagsordner eller blokerer for ønsket adfærd. Således er det ofte fuldstændig automatiske og ubevidste mentale blokeringer, der bremser eleverne i den

kunstneriske proces.

Ovenfor er skitseret den mest umiddelbare udgave af den problemstilling, der ligger til grund for denne artikel. Spørgsmålet er, hvordan vi som dramatiklærere bedst kan vejlede eleverne, så de undgår at blokere for de idéer, deres fantasi kommer med? En del af svaret skal givetvis findes direkte i den måde, vi organiserer undervisningen på, og i den måde, hvorpå vi strukturerer dramatiske udviklingsprocesser for eleverne. De fleste, der arbejder med f.eks. devisingteater, vil sikkert være vant til at inddеле den skabende proces i forskellige faser, hvor nogle er åbne for et ukritisk skabende arbejde, mens andre er mere lukkede med hovedfokus på at sortere i det materiale, der bliver skabt i de åbne faser.

Denne artikel reflekterer over en sådan arbejdsmodel og prøver at sætte den ind i et større læringsperspektiv. Dette sker især vedrørende modellens evne til at skabe et flow, hvor elevernes optagethed af opgaven gør, at de "glemmer" at betragte sig selv udefra, men også i relation til læreplanens faglige mål.

## At undervise i dramatik

Et af dramatikfagets helt centrale fokusområder er det at skabe sceniske udtryk. Således indledes læreplanens fire første afsnit med netop at pointere betydningen af de skabende processer. Læser man videre i læreplanens mål og indholdsparagraf, vidner afsnittet om, at der kan arbejdes med skabende processer på mange forskellige måder. Afsnittet er præget af brede kompetencebegreber som kreativitet, innovation, samarbejde og analyse. Der tales om centrale teknikker, grundlæggende principper og begreber osv. Men det bliver aldrig konkret, hvilke teknikker, principper og begreber der er tale om.

### 1.1. Identitet

Dramatik er et fag, som forbinder skabende processer inden for scenekunst med overvejelser over de æstetiske udtryk (...)

### 1.2. Formål

Faget dramatik C bidrager til uddannelsens overordnede målsætning, ved at eleverne opnår grundlæggende viden om og færdigheder i at skabe og analysere sceniske udtryk (...)

### 2.1. Faglige mål

Eleverne skal kunne:

- skabe og forstå konkrete sceniske udtryk

### 2.2. Kernestof

Gennem kernestoffet skal eleverne opnå faglig fordybelse, viden og kundskaber. Kernestoffet er:

- grundlæggende principper for udvikling og realisation af en scenisk idé

Det er imidlertid ikke svært at få øje på, at det giver mening at tale om forskellige grundlæggende principper for udvikling og realisation af en *dramaturgisk* idé. Mange teaterteoretikere har skrevet herom, og de har udviklet øvelser, som i en vis forstand må betragtes som værende grundlæggende for processen. Men selvom øvelserne er grundlæggende, er udbyttet af dem subjektivt. En konkret teknik kan fungere godt for én elev, mens andre betragter den som tilnærmelsesvist ligegyldig eller i nogle tilfælde decideret skadelig for processen.

Lev Vygotsky taler om et fags artefakter, som medierer mellem individet og den omgivende kultur (Dolin[1] 2007: 166). I dramatikundervisningen er hele kroppen såvel som psyken med alt, hvad den indbefatter af tanker, følelser osv., artefakter med et komplekst sæt af arbitrære anvendelsesmuligheder. Vores krop og psyke er foranderlige, og vejen til at opfylde de faglige mål er derfor både subjektiv og svær at fastholde. Netop derfor er en aktiv refleksion over arbejdet i faget vigtig. Ved hjælp af refleksion kan eleverne blive bevidste om, hvordan de enkelte teknikker virker på dem, for hermed at kunne klarlægge den vej de vil gå. At arbejde metakognitivt er derfor en væsentlig del af faget.

Men med vores egen krop og psyke som vigtigste artefakter bevæger vi os på et område, hvor vi har meget lidt kontrol. Det er f.eks. langt sværere at fastholde psyken i en bestemt tilstand, end det er at måle vinkler og sidelængder i en trekant. Fordi den menneskelige psykologi er så kompleks, har vi paradoksalt nok meget lidt kontrol over teaterfagets artefakter: Den rationelle bevidsthed er ikke bevidst om, hvad vi føler, selvom følelserne styrer de beslutninger, vi tror den rationelle bevidsthed tager. Vores sanser sanser ikke, hvad kroppen gør, selvom sansernes opgave netop er at guide kroppen gennem livet. Vores intuition kan virke kontraintuitiv, når vi føler at den modarbejder os osv. Langt de fleste af de mentale processer, der styrer os gennem hverdagen, er ubevidste, men det ændrer ikke ved, at de stadig er centrale i skuespillerfagets psykologi.

### Læreren som vejleder

I dramatik er undervisningen ofte organiseret ved en stor mængde øvelser, hvor eleverne afprøver teknikker på egen krop, og hvor læreren optræder i en vejlederrolle.

Læreren forsøger således gennem sin vejledning at bringe og fastholde eleverne i zonen for nærmeste udvikling, dvs. at skabe sociale situationer, hvor eleven kan - eller tvinges til at - anvende og reflektere over kulturens artefakter. Udfordringen ligger her især i, at den nærmeste udviklingszone også er affektivt betinget. Det at bruge sig selv til at skabe teatraliske udtryk opleves som grænseoverskridende for mange og igangsætter naturligt en væld af følelser. Netop det grænseoverskridende aspekt i at arbejde med dramatik er på en gang fagets store styrke og dets store indbyggede udfordring.

Lærerens rolle som vejleder er dobbelt. På den ene side arbejdes ofte induktivt i den forstand, at læreren vejleder i øvelser, hvis formål på

# 2

forhånd ikke er kendt for eleverne. Læreren holder i den forbindelse en vis afstand til eleverne, for at de kan opleve ureflekteret og opnå en implicit erkendelse. Gennem den efterfølgende refleksion får eleverne mulighed for at italesætte deres erfaring med øvelsen, og det implicite gøres eksplicit. På den anden side kan der også være tale om en arbejdsform med høj styring og nærhed mellem lærer og elever, når læreren dikterer både ydre og indre omstændigheder. Elevernes frihed bliver her byttet ud med den tryghed, der følger med meget klare instruktioner.

Mange øvelser har det dobbelte sigte at introducere nye arbejdsmetoder samt at indgå i den fortløbende træning af f.eks. koncentration, fokus, præcision af psykomotoriske bevægelser osv. Bl.a. derfor er det nødvendigt med forskellige vejledningstilgange. Således befinder vi os i øvelsesarbejdet ofte på den diagonal i Becks læringsrum, der går fra læreren som konsulent til læreren som træner (Hobel 2007: 283).

## Fantasi, spontanitet og blokeringer

Vi har en tendens til at tale om mennesker som mere eller mindre fantasifulde. Vi roser folk (f.eks. børn) for at have en god fantasi og kritiserer andre for ikke at have nogen fantasi overhovedet. I virkeligheden er fantasi dog nok en egenskab, der stikker noget dybere end som så. Uden vores fantasi ville vi næppe kunne begå os i verden, fordi vi ikke ville være i stand til at vurdere mulige konsekvenser af vores egne og andres handlinger. Fantasien er således en praktisk almenmenneskelig egenskab, som guider os igennem hverdagen. Hvis vi skal være helt bogstavelige, giver det således næppe mening at kategorisere folk efter, hvor fantasifulde de er.

Den reelle forskel blandt mennesker skal snarere findes i det omfang, hvormed vi bevidst forstår at anvende vores fantasi på en konstruktiv måde - om vi kan bruge den uhindret, eller om vi lader os hæmme af forskellige mentale blokeringer. Denne forskel er i høj grad bestemt af konteksten. Problemstillingen for artiklen skal således ses i et psykodynamisk læringsperspektiv, da den fokuserer på de forhindringer, der stiller sig i vejen for den skabende virksomhed.

Mange skuespillere og instruktører har beskæftiget sig med den samme problemstilling, og jeg vil her kort præsentere et eksempel af englænderen Keith Johnstone, som fint forklarer, hvordan disse blokeringer opstår. I eksemplet beskriver han en elev, der bliver bedt om at sige noget spontant:

Forestil dig en kasse, hvad er der i den? [...]»Hundredvis af toiletruller« siger hans [elevens] fantasi, men han vil ikke give indtryk af at være besat af afføring. »En stor tyk sammenrullet slange«? Nej - for freudiansk. Endelig, efter en pause på måske to hele sekunder, siger han »gammelt tøj« eller »den er tom«, og føler sig fantasiløs og uduelig.

(Johnstone 2005: 97)

# 2

I eksemplet kan eleven ikke lade være med at vurdere modtagelsen af det, han siger. Han er bange for at afsløre noget om sig selv og holder derfor sine ellers udmærkede idéer tilbage. Eksemplet vidner om, at de blokeringer, som opstår i disse situationer, er affektivt begrundet ud fra en social kontekst, snarere end at de er af kognitiv art.

## Arbejdsmodellen

Min undersøgelse bygger på en vejledningssekvens af ca. en times varighed. Sekvensen indgik i et forløb på tre moduler med overskriften "At iscenesætte en klassiker". I forløbet arbejdede vi med "Jeppe på Bjerget", og målet var, at eleverne skulle nytænke en scene fra stykket. Eleverne skulle i grupper på fire improvisere over en meget simpel handlingsskitse – et destillat af scenen – og gennem improvisationen generere materiale, som kunne benyttes til en gentænkt version af scenen.

Arbejdsmodellen er – foruden diverse teaterfaglig litteratur om emnet – inspireret af Karl Henrik Flyums 7-trins model (Flyum 2012: 4), som er udviklet til brug i vejledningen af skriftlige opgaver. I modellen arbejdes med klart adskilte processer, og en væsentlig styrke i modellen er, at der er skarpe skel mellem sekvenser med fri og tvungen brainstorming i form af hurtigskrivning, og sekvenser hvor materialet fokuseres, og hvor det er tilladt at tænke kritisk. Modellen udmærker sig desuden ved, at sekvenserne er stramt styret i tid, samt ved det at der er konkrete produktkrav til hver sekvens.

Nedenfor ses en oversigt over min bearbejdede version af modellen.

Vejledningsmodel	
Trin	Improvisation - i grupper på 4
1. Improvisation	<p>Der improviseres med to skuespillere samt én "spilleleder" og én, der noterer. De to elever improviserer over et simpelt handlingsskelet. Deres opgave er at holde improvisationen i gang og sørge for, at der sker en udvikling. Hvis improvisationen ikke flyder, som den skal, må spillelederen sidecoache ved at angive krav om statusforhold, givne omstændigheder, brug af diverse rekvisitter og kostumer o.l.</p> <p>Der roteres 4 gange mellem de forskellige roller/funktioner, og hver runde tager 2 minutter.</p> <p>I den konkrete sekvens var handlingsskelettet: A vil købe brændevin af B, men A har ingen penge.</p>
2. Finde fokus (kritisk tænkning)	<p>Hvad var det mest interessante i det, der kom frem? (magic moments) Eleverne beslutter sig for at bruge udvalgte sekvenser fra improvisationen samt for at fastlægge givne omstændigheder, statusforhold, brug af rekvisitter o.l.</p>



3. Hvad er målet? (kritisk tænkning)	Hvad er målet, og hvad vil vi gerne vise? Hvad er figureernes hovedopgave? Den gennemgående spillelinje? Den kontrollerende idé?
4. Videre improvisation	Improviser igen på skift. Forsøg at fremme de mål, I nåede frem til i forrige trin!
5. Beslutte sig (kritisk tænkning)	Beslut jer for, hvilke sekvenser der skal med i scenen!
6. Færdiggøre	Øv jer og finpuds scenen!
7. Refleksion	Hvordan blev resultatet? Hvordan var arbejdsprocessen?

Til min anvendelse af modellen knyttede sig en grundig førvejledning, hvor eleverne blev informeret om formålet med at arbejde på den givne måde. Her gjorde jeg det klart, at når der skulle improviseres, var der kun to retningslinjer: Handlingen må ikke gå i stå, og ingen idéer er bedre end andre. Samtidig blev rollen som sidecoach italesat. Jeg gjorde det klart, at tempoet er en væsentlig parameter, og at sidecoachen har lige så stort ansvar for det høje tempo som skuespillerne.

## Baggrunden for forløbet

I det følgende vil jeg kort præsentere to teorier, der har dannet inspiration til den anvendte vejledningstilgang.

### Det kontrollerede fællesskab

Den amerikanske lærings- og socialteoretiker Etienne Wenger fremhæver, at fællesskab er vigtigt for læring og for den måde, vi behandler viden på. Vi lærer så at sige ved at opleve og ved at forhandle oplevelsen i det, som Wenger kalder for praksisfællesskabet (Wenger 2007: 63).

Wenger hævder, at praksisfællesskabet ligesom individet er ladet med en forforståelse. Der ligger dermed en masse forventninger hos fællesskabet til de nye erfaringer, som indgår i læreprocessen. Nogle gange vil der være overensstemmelse mellem fællesskabets og individets forforståelse og andre gange vil der ikke, men ligegyldig om forforståelsen ligger som en del af fællesskabet eller hos det enkelte individ, kan den danne barrierer for den nye erfaring.

En del af formålet med min vejledningssekvens var som nævnt at træne spontanitet og modvirke blokeringer. I de tilfælde, hvor fællesskabets forventninger ikke stemmer overens med det, som individet spontant "opfinder", er for meget fællesskabsfølelse ikke befordrende for improvisationen, fordi det netop er individets relation til fællesskabet, der skaber behovet for en blokering.

Den stramme organisering af arbejdsprocessen havde til sigte på en gang at styrke og at kontrollere fællesskabet. Den kontrollerende del ligger netop i, at udskille processen hvor fællesskabets forventninger har lov at spille ind, og dette sker som før nævnt gennem skarp adskil-



# 2

lelse af improvisation og kritisk tænkning. En styrkelse af fællesskabet er tilstræbt gennem en udligning af forskellene mellem eleverne, for gennem en homogenisering af holdet - i hvert fald i det enkelte gruppearbejde - at skabe sammenhold.

## Oplevelsen af egen fantasi

I bogen *Improvisation for the Theater* fremhæver den amerikanske dramapædagog Viola Spolin, at intuition generelt er et negligeret begreb i læringsteori. Med intuition mener hun evnen til at lytte til spontane indfald og bruge dem i kreative læringsprocesser. For at kunne drage nytte af intuitionen i læreprocessen fremhæver hun bl.a. at:

It requires an environment in which experiencing can take place, a person free to experience, and an activity that brings about spontaneity.

(Spolin 1999: 4)

Efterfølgende påpeger hun, at sådanne situationer kan opstå, bl.a. når der er karakter af leg indblandet, og når eleverne ikke handler for at opnå bekræftelse.

Spolin bruger ordet "experiencing" (at opleve) omkring det at improvisere. Improvisationen er så at sige oplevelsen af egen intuition og fantasi. Udfordringen ligger i at flytte fokus væk fra fornemmelsen af, at man *opfinder* noget over på en fornemmelse af at man *oplever* noget, som man i princippet ikke selv er herre over. Dette er lettere sagt end gjort; det at man inddrager lege som en del af undervisningen, er ikke en garanti for, at eleverne rent faktisk leger 100 %. Behovet for at opnå bekræftelse stikker dybt i en gymnasieelev, der først lige er i gang med for alvor at forme egen identitet. Dertil kommer, at den måde, undervisning traditionelt set praktiseres på, netop er med lærerens bekræftelse af elevens engagement, evner osv. som den primære rettesnor. Behovet for bekræftelse forstærkes selvsagt af, at mange dramatik C-elever er nye i faget, når de starter på holdet. Så selv om Spolins tanker formentlig er rigtige, er de alt andet end simple at føre ud i livet.

I den anvendte model skulle den legende karakter opstå via de opstillede regler i kombination med det konkurrenceelement, der ligger i at holde et højt tempo i improvisationen. Det faktum, at eneste umiddelbare succeskriterium i improvisationen er ikke at gå i stå, fastholder i bedste fald fokus på improvisationen i stedet for modtagelsen af det produkt, der udvikles. Derved mindsker det sandsynligheden for, at eleverne handler for at opnå bekræftelse.

## Refleksion over udbyttet

Der var to formål med den valgte organisering af projektarbejdet. Det ene var, at eleverne skulle lære noget om den proces, der ligger i at skabe ny dramatik med udgangspunkt i et givent forlæg. Det andet

# 2

formål, som ligger direkte i forlængelse af det første, var at eleverne skulle opleve styrken i at arbejde ud fra de umiddelbare idéer, de kommer med. Eleverne skulle opleve processen med at generere og sortere i idéer.

Efter undervisningssekvensen var gennemført, lavede jeg en anonym skriftlig evaluering som en opfølgning på modellens syvende trin. Eleverne skulle bl.a. svare på, hvordan de havde oplevet de enkelte dele af modellen, hvordan de oplevede resultatet, og om de troede, at arbejdsformen havde påvirket slutresultatet i positiv eller negativ retning. Det generelle billede var, at eleverne var glade for princippet med, at de skulle skiftes til at improvisere, og hovedparten var glade for de tidsmæssige afgrænsninger. Eleverne følte imidlertid ikke, at den del med at skrive ned havde været til nogen gavn, og på spørgsmålet om arbejdsformen havde påvirket resultatet positivt eller negativt, var svarene meget spredt. En del af eleverne fremhævede dog også mundtligt efterfølgende, at det var sjovt at se, hvad de andre grupper havde fået ud af det samme forlæg.

For at vurdere, i hvor høj grad de ønskede mål blev opfyldt, kan det være nødvendigt at inddrage et sæt af taksonomiske niveauer. Da tilgængelsen af de faglige mål i dette tilfælde er meget afhængig af den enkelte elevs engagement og dermed følelsesmæssige relation til projektet, giver det mening at bruge Krathwohls affektive taksonomi i en vurdering af, i hvilket omfang de faglige mål blev opfyldt. Krathwohl opererer med fem niveauer af følelsesmæssige relationer (Dolin[2] 2007: 336):

1. Modtage
2. Reagere på
3. Værdisætte
4. Organisere værdier
5. Livssyn/personlighed

Helt generelt for min undervisning i dramatik ser jeg det som en succes, når alle elever befinder sig på det tredje trin i taksonomien, fordi glæden ved faget inderst inde er den måske største succesparameter.

Læreplanen for dramatik C nævner af gode grunde ikke noget om elevernes følelsesmæssige relation til projektet. Dog er det min overbevisning, at f.eks. det meget subjektive arbejde med portfolioen indirekte lægger op til, at man stræber efter taksonomiens fjerde trin, hvor eleverne også kan organisere værdier.



### Uddrag af vejledningen til Dramatik C, stx

Portfolien er et personligt værktøj. Den handler om den enkelte elevs arbejde med stoffet og ikke hele holdets. Portfolien er den enkelte elevs fagligt funderede refleksioner over det konkrete arbejde og ikke et referat af undervisningens indhold.

På taksonomiens fjerde trin kan eleven forholde sig metakognitivt til de følelser, der opstår i relation til øvelserne. Bestræbelser efter dette niveau kommer til udtryk igennem den fælles refleksion over øvelserne, hvor spørgsmål som "hvordan var det at arbejde på denne måde?" er gennemgående. Gennem refleksionen bliver eleverne mindet om, at de er forskellige, at der ikke er rigtige og forkerte svar, og at udbyttet er subjektivt, hvorfor deres personlige værdihierarkier er en forudsætning for arbejdet med teater.

I evalueringen med eleverne kom det frem, at eleverne i hvert fald har befundet sig på det tredje trin i taksonomien. De har kunnet påpege gode elementer i undervisningen såvel som mindre anvendelige elementer, og de har kunnet se gevinsten ved at lade spontaniteten få frit spil. Spørgsmålet er dog, om vi i dette tilfælde kan tillade os at placere gennemsnitseleven på det fjerde trin? Kunne eleverne se udbyttet af den måde at arbejde dogmatisk på i et sådan omfang, at de aktivt vil gøre brug af det igen? Eller må man betragte udbyttet som en engangsoplevelse, hvor eleverne har lært noget om egne ressourcer i en improvisation? (hvilket jo i sig selv ikke er så skidt). Min egen erfaring fra en hel del eksamensprojekter er, at eleverne kun sjældent formår/vælger at benytte sådanne meget styrede processer til at udvikle det dramatiske materiale.

Når alt dette er sagt, er der ingen tvivl om, at der er langt mere at stræbe efter. I hvor høj grad oplevede eleverne følelsen af flow? I hvor høj grad blev alle mentale blokeringer fjernet undervejs? I hvor høj grad oplevede eleverne, at deres fantasi kunne mere, end den plejer at kunne? Disse spørgsmål var ikke en del af forløbets evaluering, og selvom de havde været det, er det ikke sikkert, at elevernes svar havde kunnet stå alene i en evaluering, for, som vi også var inde på i afsnittet om at undervise i dramatik, er der ikke altid overensstemmelse imellem, hvad vi gør, og hvad vi tror, vi gør. Og kan eleverne ikke genkalde sig følelsen af et rigtigt ubegrænset flow i en improvisation, så vil de ikke være i stand til at vurdere, om de er i denne tilstand eller ej.

Men sagen er under alle omstændigheder, at jeg som beskuer har en fornemmelse af, at eleverne dybest kan en del mere, og at de - på trods af en nogenlunde vellykket undervisningssekvens med nogen grad af flow - stadig har været påvirket af mentale blokeringer. Det kræver formentlig en del mere at slippe fantasien og intuitionen fuldstændig fri i en improvisation.

## Biologien der arbejder imod os

Eftersom elevernes blokeringer er af affektiv eller social karakter, må løsningen på at fjerne blokeringerne knytte an til det som Damberg kalder *social motivation*, og som han definerer som:

[...] man lærer noget bl.a. for at glæde andre og/eller for at opnå en positiv identifikation ved at beskæftige sig med opgaven.

(Damberg 2007: 263).

Damberg fremhæver, at den sociale motivation er en meget magtfuld motivation, og Wengers teori om, hvordan læring altid foregår i relation til et fællesskab, er med til at underbygge dette. Den sociale motivation er dog en ydre motivation, og som lærere må vi derfor acceptere, at rent faglige argumenter ikke altid er nok til at afhjælpe problemerne.

Arbejdsmodellen var på et *bevidst* og *overordnet* plan med til at skabe en social motivation hos eleverne. En af årsagerne hertil var, at den enkelte elevs betydning for udbyttet stod tydeligt frem, og som følge heraf ville en halvhjertet indsats fra den enkelte elevs side naturligt give en større mængde af negativ feedback fra resten af gruppen. Om en sådan arbejdsmodel kan være den fuldstændige løsning på udfordringerne er til gengæld ikke sikkert. Damberg-citatet understreger nemlig en af dramatikfagets indbyggede udfordringer: Det er ofte en social motivation, der driver den umiddelbare interesse for det at spille skuespil, men når vi først er i faget, er behovet for anerkendelse vores fjende. Dette har vi allerede været inde på ifm. Spolins og Johnstones teori, og det at finde det rette fokus for opmærksomheden er måske, når alt kommer til alt, den vigtigste ting at lære for at blive en god skuespiller. Vi vil gerne kunne se os selv udefra og indefra på samme tid, fordi vi som sociale væsner ikke kan lade være med at lade os påvirke af fællesskabet. Det er et evolutionært behov, som vi ikke kan undslippe, da det ligger programmeret i os, og ikke mindst er vi programmeret til hellere at være lidt for forsigtige end lidt for risikovillige. Selvom improteater ikke har det store at gøre med, hvad vi gennem flere millioner af år har haft behov for i et jæger-samler samfund, så går evolutionen så langsomt, at den adfærd, som var nødvendig for at overleve i jæger-samler-samfundet, stadig viser sig i nutidigt teaterarbejde. Selvcensur er bogstaveligt talt en del af vores DNA. Dette vedrører den underbevidste del af sindet, og dette kan en simpel arbejdsmodel nok ikke umiddelbart ændre på.

## Det store læringsperspektiv

Foruden ovenstående perspektivering efterlader arbejdsmetoden flere spørgsmål, som er værd at forholde sig til. Centralt står spørgsmålet om, hvad man fratager eleverne i forhold til de faglige mål ved at bruge modellen? Et af dramatikfagets faglige mål er som nævnt tidligere at

# 2

arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre. Min vejledningsseance fratager jo netop eleverne en stor del selvstændighed i forhold til arbejdet med dramatiseringen, netop fordi arbejdsformen er så stram, og fordi der er produktkrav til hver enkelt lille sekvens i modellen. Sten Beck fremhæver i en artikel med henvisning til EVA's evaluering af gymnasieelevers studiekompetencer, at det er vigtigt, at eleverne opdyrker selvstændighed og vedholdenhed i løbet af deres gymnasietid, og at for meget støtte i vejledningsseancer kan modvirke, at disse kompetencer opbygges (Beck 2011: 15).

Inden for fagets egne rækker møder vi tilsvarende udsagn, f.eks. når fagets progression behandles i læreplanen:

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.

Den indledende fase vil være præget af lærerstyring og af, at hele holdet arbejder med fælles problemstillinger, mens man i de mindre projekter veksler mellem lærerstyring og elevernes selvstændige arbejde i mindre grupper.

(Dramatik C læreplan)

Mit undervisningsforløb fandt sted efter godt 2/3 af årsnormen var tilvejebragt. Her burde eleverne have et godt kendskab til hinanden, til faget og til fagets arbejdsmetoder, hvorfor man kunne forvente en højere grad af elevstyring. Når vi taler om progression i arbejdsformer, vil en sådan arbejdsform med høj lærerstyring være mere oplagt i et introforløb.

Disse argumenter signalerer under alle omstændigheder, at denne vejledningstilgang ikke vil kunne stå alene. Vi kan imidlertid vende det hele på hovedet ved at sige, at eleverne er startet med det meste simple, at realisere en scene, uden krav til arbejdsformer, hvor den pågældende vejledningsseance repræsenterer en dogmatisk tilgang, som forudsætter et højere abstraktionsniveau samt et overblik over de centrale problemstillinger, der knytter sig til arbejdet med at udvikle og realisere idéer. Dette rejser nye spørgsmål, om vi så overhovedet kan betragte arbejdet med modellen som en vejledning, eller om der snarere er tale om regulær undervisning i en dogmatisk tilgang til devisingprocessen?

Det er under alle omstændigheder væsentligt at forholde sig til, hvilken type af læring eleverne opnår ved gruppearbejdet. Er der tale om en situeret læring, hvor eleverne kun vil kunne bruge det anvendte devisingprincip ved at gennemføre en identisk øvelse på et lignende materiale? Eller har vejledningsseancen også trænet eleverne i at arbejde selvstændigt, således at eleverne kan anvende det lærte i andre

typer af elevstyret projektarbejde.

For at kunne vurdere dette spørgsmål ordentligt kræves en meget mere systematisk undersøgelse af udbyttet end den, jeg har foretaget. Men som jeg var inde på i forrige afsnit, tyder det ikke på, at det sidste gør sig gældende.

## Opsamling

Det at kunne generere idéer og improvisere er vigtige processer i dramatik, og det er en del af elevernes faglige udvikling. I denne sammenhæng er den nærmeste udviklingszone dog affektivt bestemt, og dette bevirker, at eleverne ofte blokerer for deres idéer af frygt for den modtagelse, de vil få. En af årsagerne hertil er desuden, at vores følelsesregister er en af fagets vigtige artefakter.

Det ovenstående problem kan opstå, når eleverne arbejder i grupper med at udvikle et dramaturgisk produkt. Det resulterer i mangel på inspiration og kan medføre, at eleverne ikke udnytter tiden ordentligt. Dette giver læreren en udfordring i forhold til valg af vejledningsstrategi.

At anvende vejledningsmodeller, hvor der er skarpe skel mellem sekvenser, hvor der må tænkes kritisk, og sekvenser, hvor der ikke må tænkes kritisk, og hvor der samtidig er klare rammer, der er med til at forstærke dette skel, kan være en måde at tackle problemstillingen på. Men modellen er kun en del af løsningen ift. det at skabe flow. Menneskelig adfærd er styret af sociale hensyn. Det er også tilfældet i en teaterkontekst, hvilket gør det meget svært at overgive sig til det stadie, hvor man oplever egen intuition og fantasi i stedet for at censurere den.

\* \* \*

**Michael Grankvist Sørensen** underviser i dramatik, musik og matematik på Risskov gymnasium, stx, i Århus.

## Referencer

- Beck, Sten 2011: "Størst af alt er vedholdenheden" *Gymnasiet efter reformen - viden og debat 2011*, Danmarks Evalueringsinstitut
- Damberg, Erik 2007: "Motivation", i Damberg, Dolin & Ingerslev (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*, Hans Reitzels Forlag
- Dolin [1], Jens 2007: "Læringsteorier", i Damberg, Dolin & Ingerslev (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*, Hans Reitzels Forlag
- Dolin [2], Jens 2007: "Progression", i Damberg, Dolin & Ingerslev (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*, Hans Reitzels Forlag
- Flyum, Karl Henrik 2012: [En praktisk indføring i Femavsnittsmetoden for fagskrivning \(6-5-2012\)](#)

# 2

- Hobel, Peter 2007: "Planlægning af den enkelte time og forløb" i Damberg, Dolin & Ingerslev (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*, Hans Reitzels Forlag
- Johnstone, Keith 2005: *Improvisation og Teater*, Hans Reitzels Forlag,
- Spolin, Viola 1999: *Improvisation for the Theater*, Northwestern University Press, Evanston Illinois
- Wenger, Etienne 2007: "Social læringsteori", i Illeris (red.): *Læringsteorier*, Roskilde Universitetsforlag

## Uden forfatterangivelse

- [Læreplan for Dramatik C stx 2017](#), Børne- og undervisningsministeriet (3-10-2022)
- [Dramatik C, stx - vejledning 2021](#), Børne- og undervisningsministeriet (3-10-2022)

# Hvem har hovedrollen i dit liv?

## Forumspil som kompetenceskabende refleksionsredskab

Af Bettina Bjerg Iversen

Denne artikel giver et bud på, hvordan man med Boal-metoder kan styrke HF-elevernes studiekompetencer og refleksionsevne samtidigt med, at man arbejder med kernefagligheden i sin undervisning. Med udgangspunkt i et forløb på et dramatikhold på c-niveau vises det, hvordan forumspil som undervisningsmetode kan fungere som et interaktivt spejl på virkeligheden og dermed som et innovativt kompetenceskabende refleksionsredskab. Via den æstetiske mediering skabes muligheden for at prøve alternative løsninger af og få de deltagende tilskuere til at erfare og erkende noget som sig selv – både individuelt og socialt, for måden man løser konflikter på i spillet vil ofte svare til adfærden i det virkelige liv. Man kan altså via spillet øve sig på virkeligheden – på sikker afstand af den.

Tilegnelse af studiekompetencer i gymnasieskolen er under pres, hvilket bl.a. er medårsag til et stort frafald på de videregående uddannelser inden for de første 1-2 år. Meget peger på, at dette frafald blandt andet skyldes manglende viden om egne sociale kompetencer i studiesammenhæng. Metakognitionen – bevidstheden *om* og formålet *med* læring – er ofte kun svagt tilstedeværende. De unge opgiver, fordi deres overordnede forståelse for egne studiestrategier i bedste fald er minimal, i værste fald helt fraværende. De forstår ikke den gruppedynamik, de bliver en del af, og de har ikke den fornødne selvindsigt til at se, hvordan de bedst bidrager til gruppensamarbejdet, som derfor bliver rigtig svært for mange.

Det er altså yderst relevant, at vi på det anvendelsesorienterede HF indtænker nye, fagdidaktiske undervisningsmetoder, der træner elevernes metablik, så de opnår en refleksiv indsigt i, hvordan de i blandt andet gruppesammenhænge mest hensigtsmæssigt arbejder og aktivt deltager. For det første for at hjælpe dem til at gennemføre HF og give dem mod på at starte på en videregående uddannelse, dernæst for at ruste dem til det kommende studieliv, slutteligt for at kunne begå sig bedre på arbejdsmarkedet.

Denne artikel giver et bud på en sådan undervisningsmetode i dramatikfaget. Det vises, hvordan forumspil som æstetisk læreproces og metode kan fungere som kompetenceskabende refleksionsredskab



og dermed danne basis for transfer mellem ungdomsuddannelsen og det videre liv som studerende eller arbejdstager.

Metoden er valgt ud fra en betragtning om, at forumspil arbejder med princippet 'refleksion-in-action' (Schön 2001). Via gennemspilning af forskellige selvoplevede situationer ud fra et givent tema kan eleverne som indgribende tilskuere bryde ind i scenariets handling og spille scenen på en anden måde med et nyt udfald. Det giver indblik i, hvordan man *kunne* løse et problem, og eleverne har mulighed for at afprøve alternative løsninger på det, der er svært. Som indgribende tilskuer optrænes de unge altså i refleksionskompetencer, der er brugbare i både livsmæssig og studieforberevende forbindelse, da de konstant skal kunne være i et dialektisk forhold mellem at stå i en situation og samtidigt kunne reflektere over den udefra for at kunne udføre tingene bedre og mere effektivt fremover. Der finder dermed metalæring sted, mens scenen er i gang, og dramatikbekendtgørelsens kernefaglige krav om "skabe og forstå" opfyldes.

## HVAD? Du har hovedrollen i dit liv – et forumspil om det svære i et gruppesamarbejde

### En sammensat kursistgruppe

Aktørerne er mit dramatikhold på c-niveau, bestående af unge fra 3 forskellige klasser med netop ovenstående udfordringer. 14 utroligt forskellige og på hver sin måde spændende personligheder, men samtidigt også den mest uhomogene gruppe, jeg til dato har arbejdet med. Der er stor diversitet på holdet hvad angår motivation, engagement i undervisningen, sociale og faglige forudsætninger og etnisk baggrund. Ikke mindst sidstnævnte skaber tydelige problemer i undervisningen. Der er i nævnte klasser store raceproblematikker, der går begge veje. I dramatiktimerne ses det ved, at "polerne" ekskluderer de andre – fysisk udtrykt ved at de to grupper sidder på hver sin række i dramatiklokalet.

De ikke-etnisk danskere pjækker en del, er ukoncentrerede i timerne, og de har meget svært ved at holde indgåede aftaler, som fx at dukke op til en forestilling, de er medvirkende i. – En mentalitet, der måske er affødt af et kulturcrash og det at være gymnasiefremmed, men samtidigt en meget ødelæggende form for opførsel rent socialt – ikke mindst i et fag som dramatik, hvor man er gensidigt afhængige af hinanden. Der er derfor brug for en re-etablering og en forståelse af de sociale spilleregler – forumspillet skal skabe grundlag for denne øgede selvindsigt, og jeg vælger derfor emnet 'det svære gruppesamarbejde' som udgangspunkt for forumspillene.

### Det metodiske, teaterhistoriske udspring

Forumspil har rødder i den brasilianske, emancipatoriske teatertradition, hvor teaterpædagog og forfatter Augusto Boal i slutningen af 1960'erne udviklede 'de undertrykte teater' – siden betegnet som forumteater (Boal 2000). Boal mente, at publikum skulle have mulighed

for at påvirke forestillingens retning ved at give deres mening til kende undervejs. Ved at forvandle tilskueren fra passiv krop til aktiv medskaber skulle teatret være en kilde til selverkendelse (Boal 1995).

Der er altså tale om en dramaform, som er baseret på de af teatrets virkemidler og arbejdsformer, der har til hensigt at skærpe blikket på egne kompetencer – af samme grund oplagt at bruge til mit dramatikhold. Jeg vælger dog forumteatrets udvikling – forumspillet – som pædagogisk grundlag for modulerne, da det her er de indgribende tilskuere selv – og ikke professionelle skuespillere som hos Boal, der skal op og spille spillet med de ændringer, der foreslås. Det, at tilskuerne selv får kroppen med – dialektikken mellem teori og praksis – giver en dybere refleksionsevne. Jeg vælger at arbejde med Katrin Byréus' udlægning af metoden, da hun indarbejder en reflekterende proces i form af en diskussion under og efter spillet, der tilbyder nye løsningsmuligheder og vinkler på problemet, hvilket vil aktivere elevernes metalæring om emnet, og dermed kan metoden bruges som et kompetencefremmende refleksionsredskab (Byréus 2005).

## HVEM? Forberedende klassificering af elevtyper

Jeg vælger at kategorisere eleverne efter kultursociologen Mats Trondmans skelnen mellem de skolevante (velsocialiserede) og de skolefremmede (ikke-socialiserede) elever, vel vidende omkring faren ved at "kassesætte" eleverne på denne måde, da en del af elevstrategien er kontekstbestemt. Når jeg alligevel vælger at gøre det, er det primært for at skabe overblik over de samfundsmæssige og følelsesmæssige forhold, der er til stede i klassen – forhold, jeg som underviser er nødt til at have in mente for at optimal læring kan finde sted (Beck 2013: 609).

## DramatikC-holdet udsat for Trondmans elevstrategitænkning

Elevstrategi	Værdi ved at være reflektivt lærende og aktiv medspiller	Min opgave som underviser i det reflektive arbejde som forumspil påkræver
<p><b>Den instrumentelt præstationsrettede strategi (overfladelæring)</b></p> <p><b>Præstation fremfor forståelse</b></p> <p>(2 elever)</p>	<p>De får lov til i spil at reflektere over forskellige udgange og reaktioner – imitere virkeligheden via leg.</p> <p>De får gode noter til portfolioen og skaber overordnet forståelse via den praktiske del.</p>	<p>Jeg skal opmuntre eleverne til at prøve deres ideer af på scenen. – Overbevise dem om, at der ikke er noget, der er rigtigt eller forkert. Stille skæve spørgsmål, der åbner op for refleksionen.</p>

<p><b>Den kommunikativt forståelsesorienterede strategi (dybdelæring)</b></p> <p><b>Forståelse fremfor præstation</b></p> <p>(4 elever)</p>	<p>De forstår problemstillingerne, fordi de selv skaber forandringerne i scenen.</p> <p>De formår at kombinere teori og praksis til fag-faglighed og overordnet forståelse af dramatik-fagets mantra: <i>at skabe og forstå.</i></p>	<p>Jeg skal tage tråden op fra elevernes egne refleksioner og føre dem videre, så eleverne reflekterer endnu dybere og dermed måske opnår en større forståelse for deres egne sociale udfordringer i forhold til læring.</p>
<p><b>Den afstandtagende modkulturelle strategi (modlæring)</b></p> <p><b>Giv-igen-mentalitet – (ingen skal bestemme over mig)</b></p> <p>(5 elever)</p>	<p>De lærer noget, fordi det er deres virkelighed, det handler om – ikke skolens. De skal ikke skal gøre tingene på min måde, men på deres egen. Refleksionen giver bonus, når de begynder at tænke over, hvorfor de af egen fri vilje ændrede situationen.</p>	<p>Jeg skal som joker efterfølgende spørge ind til, hvorfor de tog de valg, de gjorde. Om de kunne have forestillet sig/eller måske ønsket sig at gøre noget andet, og om de tror det vil være muligt i en fremtidig lignende situation at handle anderledes/ændre adfærd.</p>
<p><b>Den afstandtagende bohemestrategi (alternativ læring)</b></p> <p><b>Identitetsskabelse går forud for læring</b></p> <p>(3 elever)</p>	<p>Via legen lærer de noget om sig selv. Ved at sætte deres virkelighed ind i et skuespil, formes et udtryk for givne problematikker via den æstetiske mediering. Identifikationen med deres egen virkelighed er vigtig, for den gør refleksionsprocessen nemmere.</p>	<p>Evt. lave en tankeboble-time-out midt i spillet, hvor spilleren skal tage stilling til, hvad rollen tænker lige nu, hvad han er bange for osv. På den vis hjælpes refleksionen på vej, eleven kan give udtryk for følelser og handlingsmønstre, og scenen bliver mere virkelig for dem, der ser på, fordi figurerne får både fysisk og psykisk form.</p>

## HVORDAN? Vejen til målet som hovedrolleindehaver i eget liv

### Den didaktiske planlægning

Til hjælp for stilladsering af forløbet tages udgangspunkt i en FIM-ME-model, hvor **Formålet** er at styrke elevernes sociale kompetencer med henblik på nuværende og fremtidig studieaktivitet; at træne dem i 'kreativ koncentration' – en kernefaglig grundteknik, der er forudsætningen for det skabende arbejde, og som indebærer, at eleven i opmærksomhed kan etablere og indgå i et samspil og formulere et scenisk udtryk til glæde for den skabende proces.

**Indholdet** er refleksion over egne sociale kompetencer i dramatisk aktiv form indenfor emnet "Når gruppesamarbejde bliver rigtigt svært" med henblik på at skabe metalæring om egen indsats.

**Metoden** er forumspil – en induktiv teaterform, der tager udgangspunkt i individet og dets virkelighed. Arbejdsformerne er en blanding af teori og praksis, og progressionen foregår ved, at vi bevæger os fra indledende værdiøvelser til det afsluttende forumspil, der for alvor skal sætte gang i den kreative proces.

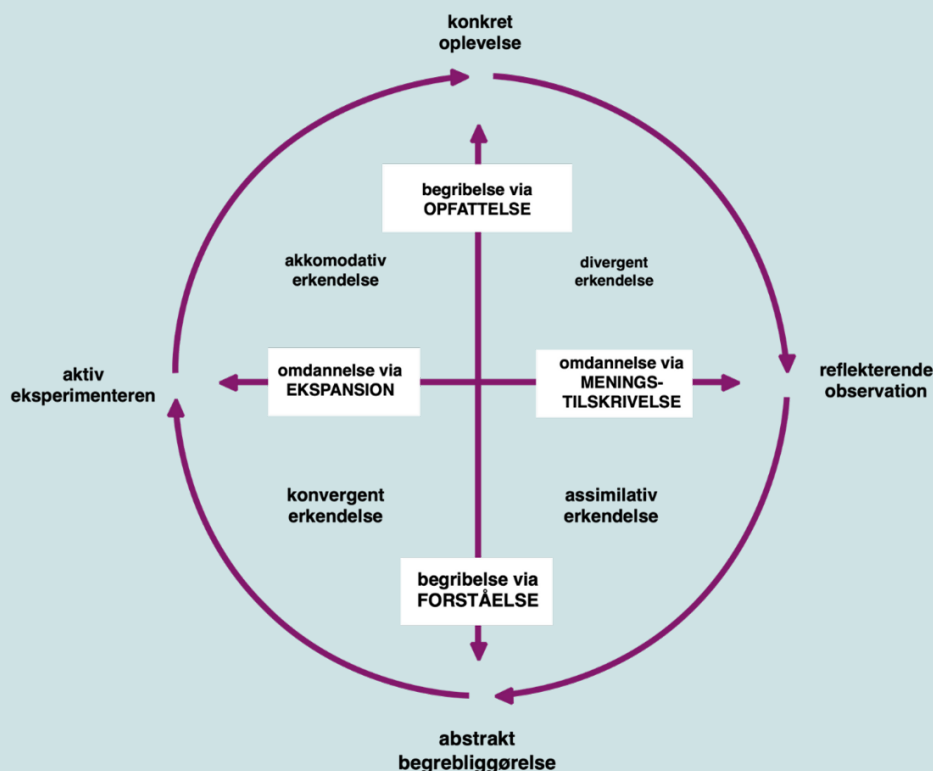
**Materialet** er læreroplæg om Boals forumteater og koblingen til Byréus' pædagogiske tanker om forumspil, indledende deltagerstyrede værdiøvelser og to elevfabrikerede forumspil.

Det er hensigten via en **Evaluering** af forumspillet at skabe elevindsigt i en dramatisk metode, der afprøver virkeligheden på sikker afstand. Når "det bare er noget vi leger", får vi i det etablerede praksisfællesskab lov til at komme tættere på det, der er virkeligt svært for den enkelte i forbindelse med gruppesamarbejde. Dette resulterer i, at eleverne via refleksionen *i og efter* spillet øger deres metalæring i forhold til egen indsats. Det er intentionen, at det æstetiske udtryk, koblingen mellem teori og praksis, skal skabe mulighed for større transfer og dermed styrke elevernes nutidige og fremtidige studiekompetencer.

## Struktur

Forløbet består af 2 moduler à hver 2x45 minutters varighed. Som strukturerings- og visualiseringsmatrix bruger jeg Kolbs læringscirkel til at vise progressionen i forløbet, da han kombinerer eleverfaringer med faglig abstraktion (Dolin og Kaspersen 2013: 228-244).

Kolbs pointe er, at læring forudsætter en *begribelse* af en oplevelse og en *omdannelse* af denne, hvor *erkendelsen* opstår i dialektikken mellem førstnævnte. Dette sker gennem 4 faser, hvor forskellige typer af erkendelse aktiveres. De 4 faser benævnes i rækkefølge som: 1. Begribelse via en *umiddelbar* oplevelse (en konkret erfaring), 2. Omdannelse via *meningstilskrivelse* (en reflekterende observation), 3. En *begrebsbaseret refleksion* (en abstrakt begrebsdannelse) og 4. Omdannelse via *aktiv handlen* (aktiv eksperimenteren).



Disse 4 faser beskrives mere indgående i nedenstående analyse af forløbet.

### Fase 1: Værdiøvelse 1: "Den varme stol"

Efter en fælles igangsættende brainstorm på tavlen over temaet: "Hvad er gruppesamarbejde?" skydes forløbet i gang med de aktive værdiøvelser, som skal danne grundlag for gruppesammensætningen i forumspillene og så kimen til refleksionsprojektet. Værdiøvelserne baseres på, at deltagerne skal have mulighed for at tage aktiv stilling, træne i at udtrykke deres synspunkter, motivere deres standpunkter, lytte til andre og indse konsekvenserne af egne valg.

Første værdiøvelse er "Den varme stol" i modificeret form. Jeg laver på forhånd en række påstande til temaet 'gruppesamarbejde', der læses højt et for et.

Eksempler på disse 'statements' er bl.a.:

- Jeg er ikke helt mig selv, når jeg er en del af en gruppe.
- Det er vigtigt at høre til i en gruppe.
- Jeg har været med til at lave gruppepres på nogen.
- Jeg foretrækker at være alene, når jeg laver mine ting.

Erklærer man sig enig i påstanden, rejser man sig og bytter plads med en anden, der er enig. Påstandene køres i et forholdsvist højt tempo, for at de dominerende i klassen ikke bliver gældende ift indflydelse. En øvelse, der tjener det formål at træne deltagerne i at stå ved egne synspunkter og vække interesse for det tema, der efterfølgende skal behandles i forumspillet. En Kolbs 1. fase, hvor startskuddet er en konkret, umiddelbar oplevelse, hvor nysgerrigheden pirres, og hvor der observeres mere end der handles. Eleverkendelsen er af divergent art, da man ved selv at handle aktivt (bytte plads) og observere andres reaktionsmønstre (hvem er enig?) ubevidst udvikler flere løsningsmodeller, der opfattes og transformeres via en meningstilskrivelse (hvad er godt gruppesamarbejde for mig?).

### Fase 2: Værdiøvelse 2+3: "Værdilinjen" og "4-hjørne-øvelsen"

Kolbs 2. fase indeholder en reflekterende observation, hvor eleven udvikler en mening om den erfaring, vedkommende gjorde sig i fase 1. – En assimilativ erkendelse, hvor man forsøger at få de lærte begreber tilpasset virkeligheden ved at tilføje ny viden og tænke den ind i den eksisterende viden. Hvor oplevelsen i 1. fase blev *opfattet* ud fra en meningstilskrivelse, *forstås* den nu ud fra selvsamme.

Øvelsen "Værdilinjen" passer ind i denne ramme. Sedler med tallene fra 1-6 lægges på gulvet med 1,5 meters mellemrum, og hvor 1 og 6

markerer marginalsynspunkterne enig-uenig. Der er dermed ingen midte, så man kan ikke forholde sig neutralt.

Jeg kommer med et udsagn som relaterer til temaet gruppesamarbejde, eksempelvis:

- Når man er ny i et samarbejde skal man altid indordne sig den gældende orden.
- Man skal altid sige sin uforbeholdne mening i et samarbejde.
- Samarbejdsproblemer er alles ansvar.
- Det er okay ikke at være koncentreret om stoffet hele tiden, når man er i et samarbejde om noget – man kan godt ind imellem tage en 'facebook-slapper'.

Deltagerne placerer sig efter meget kort betænkningstid ud for det tal, der ligger tættest på egen holdning. På denne måde forholder de sig kropsligt til udsagnet. Herefter taler man 3 minutter med de, der står nærmest, om hvorfor de har placeret sig netop der. Som lærer placerer jeg mig strategisk i nærheden af nogle, der står alene, for større tryghedsfølelse og mere snakkelyst. Når tiden er gået, må man skifte plads, hvis man har ændret synspunkt. Her tilføjer man altså noget viden til allerede eksisterende viden (via vidensdeling), som herefter tænkes ind i de eksisterende mønstre og strukturer, som oplevelsen nu forstås ud fra. Dette gøres med 4 forskellige spørgsmål og resultater i, at flere af eleverne rykker endda flere pladser. De ændrer altså plads i kraft af den assimilative læring, de andre elever bidrager med.

Det samme gør sig gældende for den efterfølgende 4-hjørne-øvelse, der skal synliggøre og nuancere dilemmaer i forbindelse med gruppesamarbejde. Hjørnerne i lokalet lades med forskellige værdier – tre forskellige statements, der er knyttet til temaet og det pågældende spørgsmål, og deltagerne får til opgave at stille sig i det hjørne, de bedst kan relatere til. Det fjerde hjørne holdes frit – det skal bruges af dem, der mener noget helt andet.

Ud fra fx spørgsmålet: "Hvad er det sværeste ved gruppearbejde?" er de tre statements:

- Når én person hele tiden vil have ret.
- Når man har forskellige dagsordener.
- At integrere nye samarbejdspartnere.

Jeg stiller mig igen strategisk i nærheden af "tyndtbefolkede" hjørner, og herefter fortæller grupperne om hvilke historier/erfaringer, der ligger til grund for deres placering i rummet. Efter en fælles opsamling er der igen mulighed for at skifte plads, og vi ender med kun at have to hjørner i brug. Altså endnu et eksempel på hvordan reflekterende observationer kan ende med assimilativ erkendelse (Kolbs 2. fase). De resterende grupper er herefter de to forumspilsgrupper.

### Fase 3: En skabelsesproces: Forumspillet bliver til

Nu skal forumspillene laves ud fra de to gruppers erfaringer fra virkeligheden. Eleverne bliver bedt om at fortælle en personligt oplevet episode, hvor gruppesamarbejde blev svært. Efterfølgende vælges en af situationerne ud som scenarie for forumspillet, og det øves igennem. Kriterierne er at det skal være en ikke-opdigtet, aktiv situation, man må ikke spille sig selv, og vigtigst – spillet skal slutte på det absolut mest kritiske sted – det sted, hvor gruppesamarbejdet for alvor bliver svært, for det vil kunne igangsætte reaktioner hos publikum via refleksionen af det sete (Byréus 2005).

Med denne forholdsvis stramme rammesætning går grupperne i gang og er overraskende åbne i deres "fortællelyst" på trods af at grupperne er fordelt ud fra holdninger og ikke tager hensyn til private tilhørsforhold. De valgte historier var vidt forskellige – en om et besøg i København, der endte i slagsmål og en anden om en udelukkelsesepisode i skolen, der kunne have endt i selvmord. I arbejdet med spillet søger deltagerne forskellige muligheder for at få det bedste udtryk frem ift at vise, hvornår gruppesamarbejde bliver rigtigt svært. Der sker altså en abstrakt begrebsdannelse, hvor deltagerne forsøger at danne en teori, der kan dække den konkrete oplevelse fra 1. fase. Hvor de forsøger at eksperimentere med den første forståelse ud fra den konvergente erkendelse, der går på: Hvad skal jeg bruge det til? – En entydig læring, hvor der er en bestemt forstået sammenhæng mellem input og outcome (hvordan viser vi bedst et svært gruppesamarbejde?).

### Fase 4: Afsøgning af muligheder: Forumspillet kører

Før fremvisningen af forumspillene tydeliggør jeg for deltagerne, at teaterformen bruges til at diskutere problematikker fra det virkelige liv, som på forskellig vis optager dem. En af elevernes udelukkelseshistorie spilles, og stykket ender på det allersværeste tidspunkt: Hvor pigen står med pilleglasset i hånden for at tage sit eget liv. I plenum definerer vi efterfølgende veninden som værende en hovedrolle, man herefter skal arbejde og skifte med, da hun måske kunne have gjort en forskel for udfaldet. Jeg spørger en del ind til, hvad stykket handler om, hvad eleverne oplever som det, der er rigtigt svært, for at igangsætte et refleksivt tankemønster hos dem. Scenen spilles igen, men nu med opfordring til tilskuerne om at stoppe spillet, når de synes, hovedpersonen kunne sige eller gøre noget andet. Ret hurtigt bliver scenen stoppet, hovedpersonen skiftes ud med tilskueren, der anlægger en ret aggressiv holdning overfor mobberne. Jeg bryder ind med refleksive spørgsmål til den nye aktør og til plenum: Fik han gjort

det, han ville? Hvad lykkes og hvorfor? – Igen for at igangsætte en refleksion hos deltagerne. Dette svarer til Kolbs 4. fase, hvor der foregår overskridende læring ved, at eleverne eksperimenterer med teorien, prøver den af, forkaster allerede etablerede mentale skemaer, fordi den ny viden ikke passer ind, og dermed opstiller et nyt udgangspunkt for oplevelsen, en ny forståelse (akkomodativ erkendelse). Her synliggjort i forumspillet som en afprøvning i praksis af teorier om, hvad man kan gøre for at ændre tilstanden, en afprøvning der mislykkes, efterfølgende en refleksion over, hvorfor det mislykkes, for derefter at prøve noget andet.

Ideen med Kolbs læringscirkel er, at man efter 4. fase når et nyt udgangspunkt – en ny, revideret 1. fase, hvor man bruger sin nyerhvervede viden til aktivt at afsøge nye umiddelbare oplevelser, der fører til reflekteret begrebsdannelse, tilføjende og overskridende læring – altså en cyklisk udvikling.

Dette bliver også tilfældet med forumspillet, for tilskuerne fortsætter med at stoppe spillet og komme med forslag til, hvad man *kunne* have gjort, afprøver forskellige strategier for hovedpersonen med tilhørende efterrefleksion, som efterfølgende fører til et nyt udgangspunkt osv.

### Lærer-i-rolle: Jokeren som rammesætter

Ethvert forumspil kræver sin spilleleder – ekspliciteret som jokeren i spillet. Jokeren har stor betydning for samarbejdet mellem skuespillerne og tilskuerne. Han er den spilstyrende, han præsenterer og indbyder tilskuerne til en leg med virkeligheden, han udpeger hovedrollen i stykket, får deltagerne til at reflektere over bestemte problemstillinger, og han holder fokus på det overordnede emne (Byréus 2005).

Jokeren kan til enhver tid lave timeout for at få uddybet noget eller for at prikke lidt til de indgribende tilskuere, hvis de bliver for passive. Fx stopper jeg på et tidspunkt spillet og beder de *afstandtagende modkulturelle elever* (Trondman) om at forestille sig, hvad der skulle stå i en tankeboble over hovedpersonen, hvad hovedpersonen følte lige nu i den givne situation. Denne jokergimmick skaber fornyet identifikation med hovedrollen og øget aktivitet fra de indgribende tilskuere. Når refleksionerne går trægt mellem de spillede udgaver, beder jeg dem parvis diskutere, hvad de ville gøre i lignende situationer, hvordan de kan få backup osv, hvilket øger aktiviteten på deltagerfronten og resulterer i, at nye strategier prøves af i plenum.

At være joker i et forumspil er altså en yderst krævende, men også taknemmelig lærerrolle. Man skal være upartisk og konstant opmærksom på den mindste bevægelse og opmuntre til at prøve forslagene af i praksis, men det æstetiske udtryk gør det nemt at arbejde med problematikken – der er en helt anden motivation på holdet end ved traditionel klasseundervisning. Ved hjælp af lærer-i-rolle-jokeren etableres og tydeliggøres altså elevernes zone for nærmeste udvikling (Vygotsky hos Dolin og Kaspersen 2013: 156–205).



## STOP! At øve sig på virkeligheden på sikker afstand af den – refleksionskunst

Al refleksion opstår ifølge Donald Schön, når vores 'knowledge-in-action' (den spontane, umiddelbare handling, der falder os naturlig, men som vi ikke kan forklare) ikke lykkes eller fører til et uventet resultat (Schön hos Illeris 2000: 254-269).

Netop dette er drivkraften bag forumspillet, hvor de indgribende tilskuere til hver en tid kan stoppe spillet og ændre et handlingsmønster ved aktivt at skifte hovedrolleindehaveren ud med sig selv. Derved reflekterer den indgribende tilskuer over reaktionsmønstret *i* rollen (det oplevede), mens de resterende deltagere reflekterer *på* rollen (det set). Denne processuelle mekanisme betegner Schön som henholdsvis 'reflection-in-action' og 'reflection-on-action'. Førstnævnte adskiller sig fra andre refleksionsformer ved at give os mulighed for at eksperimentere på stedet, bryde ind i scenariet og afprøve nye adfærdsstrategier og hypoteser direkte på scenen – opstået på baggrund af den umiddelbare refleksion over handlingsgangen. Vi kan via 'reflection-in-action' stadig nå at ændre den forhåndenværende situation. Vores tænkning tjener altså til at omforme, *hvad vi gør, mens vi gør det* (ibid).

Der ligger i 'reflection-in-action' en iboende kritik af vores 'knowledge-in-action' – noget vi vil ændre på – som vi ikke er tilfredse med. Dette bliver meget tydeligt i vores eksempel, da en af de deltagende piger midt i refleksionen over hovedrolleindehaverens muligheder i den pågældende situation, meget åbent erklærer, at hun først og fremmest vil beskytte sig selv og derfor gå med gruppen – også selvom det vil betyde, at hun svigter sin bedste veninde. Accepten fra den store gruppe vil betyde mere. Dette vil altså være hendes 'knowledge-in-action'. Udtalelsen får en anden af deltagerne til at træde i hovedrolleindehaverens sted og prøve et andet scenarie af, hvor han stikker af fra det hele, inden det udarter sig. Et eller andet trækker her den første piges 'knowledge-in-action', for hun stopper spillet og beder om lov til "*at prøve noget helt vildt af*". Hun overtager scenen, og vi bliver vidne til en pige, der *i* spillet udfordrer sin 'knowledge-in-action' ved at afprøve en "*forbedret udgave*" af sig selv, men som hun ikke umiddelbart tror er mulig: Hun tager mobbeofferets parti og forsvarer hende overfor de andre klassekammerater – den modsatte situation af det, hun kort forinden har fortalt ville være det naturlige for hende at gøre.

Dette er et eksempel på 'reflection-in-action' og generelt forumspils store styrke. Muligheden for at prøve alternativer af og se konsekvensen af dem – øve sig på virkeligheden på sikker afstand af den.

I den efterfølgende 'reflection-on-action' fortæller pigen, at det havde været enormt udfordrende, men meget selvbekræftende, fordi hun i scenariet havde turdet stille sig op mod gruppen. Hun er usikker på, om hun tør gøre det samme i virkeligheden, men mener helt sikkert at have rykket sig. At se på sig selv ude fra (metablikket) afføder altså her

en refleksion over, at der måske findes andre og mere ønskede løsninger på situationen, og dette aktiverer pigens evne til at reflektere over eget adfærdsmønster indenfor emnet, prøve noget andet af og efterfølgende i en 'reflection-on-action' blive rykket i sin 'knowledge-in-action'. Det samme gør sig gældende for pigen, hvis historie dannede udgangspunktet for forumspillet. Hun var veninden i den oprindelige historie, og i spillet kan hun så iagttage, hvad der får hende til at gøre som hun gjorde i virkeligheden, og se alternativer til sin reaktion. I spillet tager hun offerets rolle, dvs. hun 'in-action' kan reflektere over bevæggrundene for, at veninden (i virkeligheden) ville tage sit eget liv. Schön bliver derved en art fagdidaktikkens teoretiker, da denne hoppen ind og ud af praksis, mens vi reflekterer over det, der sker på scenen, er et princip og en metode, vi konstant bruger i dramatikfaget. En yderst brugbar kompetence – også som studieforberedende værktøj.

## HVORFOR lege sig til en hovedrolle i livet? En vurdering af metodens effekt

### At lære at lære - et centralt element i et moderne dannelsesideal?

Metalæring, selvrefleksion og begrebet "at lære at lære" anses i dag for at være en eksplicit del af læringen og en internationalt anerkendt vej til et øget læringsudbytte og til udvikling af almene studiekompetencer. Men det er ikke uproblematisk, for fokus skal flyttes fra det, der læres om, til hvordan det bedst læres, og hvad man skal bruge det til fremover, hvilket for eleverne ofte bliver virkelighedsfjernt og irrelevant. Forumspil viser sig her at være et effektivt middel til fastholdelse, for ved at koble metalæring med legen (forumspillet), gøres metalæringsbegrebet mere forståeligt og kontekstuel for eleverne, hvilket kan være med til at sikre en større transfer, her forstået som at kunne overføre en viden og kunnen lært i én sammenhæng til en anden sammenhæng. Via legen skabes et eksperimentelt og trygt frirum, hvor man i sikker afstand kan prøve virkeligheden af; refleksioner, teser, iagttagelser, fordomme mm, med den eneste konsekvens at vi udfordres i vore handlemønstre og – måske – bliver klogere på nogle af problemstillingerne. Ageren afføder respons, som danner grundlag for feedbackprocesser, der bruges til at konstruere sammenhæng mellem formidlingen og omgivelserne. Der foregår altså i læringen en interaktion, hvor man via gensidige handlinger påvirker hinanden. I forumspillet ses dette i *afbrydelsen* og *tilretningen* (responsen), der giver feedback til både spillere og tilskuere, som igen reflekterer over det, der nu sker på scenen, hvorefter en ny udgave af problematikken belyses, afbrydes, interageres med osv.

Hele energien affødes af den påtrængende problemstilling, som de indgribende tilskuere føler sig forpligtede på, fordi scenariet tager udgangspunkt i deres egne autentiske hændelser, hvilket afføder et stærkt personligt engagement og en lyst til at gøre noget ved uacceptable forhold, jf. eksemplet med pigen, der refleksivt godt vidste, at

hendes reaktionsmønster ikke stemte overens med det, hun stod for, og derfor i forumspillet prøvede noget andet af. – I interaktionen og feedbacken sker refleksionen, som skaber metalæringen.

Så JA! – Metalæring er et centralt begreb, vi som undervisere bliver nødt til at forholde os til og arbejde med, hvis vi vil have mest mulig "nytteværdi" ud af den læring, vi giver videre til de unge. Det vigtigste parameter er, at man forstyrrer de indgribende tilskueres *knowledge-in-action*, får igangsat nogle tankehandlinger, der ved hjælp af et æstetisk udtryk, fx et forumspil, appellerer til vore følelser, sætter refleksionsprocesser i gang, der gennem interaktion skaber akkomodation og dermed grundlag for (meta)læring. Man drager sig erfaringer via refleksion over egne og andres handlemønstre, og disse overføres til kompetencer i en transfer.

## Med ord skabes virkelighed – en opvejning af metodens fordele

Jeg vurderer forumspil som undervisningsmetode til at være et innovativt, kompetenceskabende refleksionsredskab, der kan skabe transfer med succes, fordi den synes at kunne koble skole med virkelighed, teori med praksis. Den æstetiske form forstørret det formidlede og muliggør, at vi kan se os selv udefra (=teatrets erkendelsesmæssige kraft). Erkendelsesarbejdet ser derfor ud til at blive mere komplekst, men også mere effektivt end ved traditionel undervisning. Men forumspil er også en udfordrende læringsmetode med en del usikkerhedsfaktorer. Den stiller store krav til emnet, der skal tage udgangspunkt i de deltagendes egen verden, og den kræver meget af eleverne – konteksten og de sociale spilleregler betyder noget, ligesom de indgribende tilskuere skal være både aktive, refleksive tilskuere og aktive, improvisationslystne skuespillere. Det er en udfordrende undervisningsform, hvor de mest introverte elever har lyst til at trække sig, for i forumspil er det ikke muligt at være passiv bag computerskærmen. Ansvar for egen læring gøres til en kollektiv proces, hvor eleverne er medskabende af eget læringsudbytte. Som nævnt udfordres lærerrollen også; der er store krav til jokeren, som skal kunne motivere eleverne til denne anden form for undervisning. Det kræver tydelige udmeldinger og en evne til at kunne udfolde de forskellige refleksionsniveauer, så der sker en perspektivdeling, der opfordrer til vidensdeling og metalæring hos eleverne: – En engageret lærer, der tør "tænke ud af boksen" og som målrettet forsøger at få både den tavse og den eksplicitte viden i spil ved hjælp af metoden. – En induktiv underviser, der fokuserer på læringsrummet og den deltagerrolle vedkommende skal udfylde. Man er "på" i de timer, forumspillet kører.

Men fordelene opvejer klart ulemperne. For interaktionen, de refleksive kompetencer, praksisfællesskabet omkring forumspillet og ikke mindst inddragelsen af kroppen er spillets læringsmæssige styrke. I den efterfølgende skriftlige portfolioevaluering (*reflection-on-action*) er det gennemgående, at eleverne følte medansvar for egen læring. De synes, de i stykket lærte meget af at se på hinanden, var forpligtede

overfor hinanden, og de havde lært meget om emnet, bl.a. at overveje andre løsninger end de mest umiddelbare, og grundet inddragelsen af kroppen vil de formentligt også huske mere af det lærte. Dermed slutter læringen ikke, når spillet er slut, for via refleksionen sker en metalæring, som gerne skulle forbedre elevernes øgede sociale studiekompetencer via bevidstheden om, hvordan de bedst samarbejder i grupper. Og jeg har meget svært ved at se en bedre metode til at opøve disse refleksive og metarefleksive kompetencer end forumspil, der via sin vekselvirkning mellem teori og praksis netop tilgodeser disse.

### Gror træerne ind i himlen?

Kan forumspil gribe ud over fagets grænser og bruges som et almen-didaktisk værktøj til at styrke læring? Det er en didaktisk overvejelse værd, om man vil komme til kort, hvis temaet er fag-fagligt. Skolen/fagene prioriteres som nævnt ikke særligt højt af mange HF-elever, og det vil måske derfor blive svært at fange deres interesse og engagement, som er det allervigtigste i forumspil. Måske en case-baseret undervisning i psykologi eller styreformer i samfundsfag vil være en mulighed, hvor man via forumspillet afprøver noget (praksis), reflekterer over det (teori), afprøver igen (praksis), reflekterer osv. Men det er tvivlsomt hvor mange faglærere, der umiddelbart vil benytte sig af metoden, for den omfattende praktiske dimension kan godt virke afskrækkende. Her kommer styrken og hele pointen ved tværfaglighed ind. Jeg kan sagtens forestille mig en dramalærer eller en praktisk anlagt underviser overtage et par samfundsfagsmoduler med henblik på at undersøge det praktiske felt indenfor fx styreformer, hvor eleverne via forumspillet vil få ekspliciteret i praksis, hvad de har lært teoretisk. Denne kobling vil kunne styrke transfereffekten i mange fag og hjælpe eleverne til bedre metakognitive kompetencer på deres videre færd som studerende og arbejdstagere. Forumspil kan altså fungere som et interaktivt spejl på virkeligheden, der via æstetisk mediering giver individet mulighed for at erfare og erkende noget om sig selv, både individuelt og socialt, for måden, man løser konflikterne i spillet vil ofte svare til adfærden i det virkelige liv. Eleverne kan altså i et dobbeltgreb se sig selv og deres aktions/reaktionsmønstre udefra, indefra og i relation til gruppen. Den enkelte opnår dermed bevidsthed om en hensigtsmæssig, social adfærd med ligesindede. – En social kompetence som er første skridt på vejen mod at sikre sig faglige kompetencer. Det er derfor yderst relevant at bruge metoden i HF-regi – som et refleksionsredskab, der fremmer dele af studiekompetencen – ikke kun i dramatik, men i alle fag.

\* \* \*

**Bettina Bjerg Iversen** er uddannelsesleder på Århus HF & VUC. Under sit pædagogikum underviste hun i dramatik og dansk på Herning HF & VUC.

## Referencer

- Austring, Bennyé; Sørensen, Merete 2006: *Æstetik og læring*, Hans Reitzels Forlag
- Beck, Steen 2013: "Ungdomskultur elevstrategier – etnoidaktiske perspektiver", in *Gymnasiepædagogik*, Hans Reitzels Forlag, s.607-626
- Beck, Steen; Rüsselbæk Hansen, Dion 2013: "Lærerrolle og professionsbevidsthed" in *Gymnasiepædagogik*, Hans Reitzels Forlag, s. 628-645
- Boal, Augusto 2000: *Lystens regnbue*, DRAMA, s. 27-51
- Boal, Augusto 1095: *SPILL!*, DRAMA, s.242-244
- Byréus, Katrin 2005: *Du har hovedrollen i dit liv*, DRAMA
- Henriksen, Carsten marts 2015: "En åben invitation til at blive en anden", in *Asterisk*
- Keiding, Tina Bering; Laursen, Erik 2005: "Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag" in *Unge pædagoger*
- Nielsen, Henrik Kaare 2006: "Æstetik og erkendelse" in *Gjallerhorn* nr 3, s.42-47
- Schön, Donald 2001: *Den reflekterende praktiker*, Klim, s.42-48
- Schön, Donald 1988: *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass Publishers, London, s.26-40
- Schön, Donald 2000: "Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling" in Illeris, Knud(red): *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, s.254-269
- Rasmussen, Johan 2012: "Forstyr eleverne" in *Gymnasieskolen* nr. 11
- Ulriksen, Lars; Murning, Susanne og Bitsch Ebbensgaard, Aase 2010: *Når gymnasiet er en fremmed verden*, Samfundslitteratur
- Wahlgren, Bjørn 2012: *Transfer*, Aarhus Universitetsforlag

# Succesoplevelser i afslutningsprojektet

Af Malene Bjerregaard



Denne artikel handler om at give eleverne succesoplevelser i afslutningsprojektet i dramatik på c-niveau. Hvordan kan teorier om motivation, mestring og kreativitet hjælpe mig som lærer med denne ambition?

Afslutningsprojektet er en stor mundfuld for elever i 1g. De skal selv skabe en forestilling, som giver værdi for et publikum. De skal få et samarbejde til at fungere, så deres arbejde skrider frem, og de skal nå frem til et resultat, der kan vises.

For mig er det vigtigt, at eleverne på dette niveau får et positivt møde med teaterarbejde og måske får lyst til at deltage i teater fremadrettet. Det kræver, at man som lærer fokuserer på den indre motivation og den kreative proces.

Forudsætningerne for succesoplevelser i projektet er, at eleverne har mestringsoplevelser, som styrker den indre motivation, og at der fokuseres på leg og trykthed i den kreative proces. Med disse begreber i fokus analyserer og reflekterer jeg i artiklen over eksempler fra et afslutningsprojekt. Jeg tager udgangspunkt i nogle elevtyper, som jeg ofte møder, og som andre dramatiklærere måske også kan genkende, og som giver anledning til at arbejde med spørgsmål som: Hvordan bliver projektet en succes for både de mindre motiverede og de dygtige? Hvordan kan jeg skærpe mit arbejde i processen, så der kommer fokus på ovenstående begreber, og hvor skal jeg være ekstra opmærksom?

## Teorier om indre motivation og kreativitet

Det er vigtigt, at dramatikfaget i særlig grad har fokus på at styrke den indre motivation. Indre motivation er til stede, når man har lyst til at gøre eller vide noget, fordi det i sig selv er interessant og tilfredsstillende (Skaalvik og Skaalvik 2015: 51). Optimal indre motivation kan betegnes som en "flowoplevelse". Begrebet flow beskrives af Mihaly Csikszentmihalyi som en følelse af dyb tilfredsstillelse, som løfter livets gang til et højere niveau (Csikszentmihalyi 1991: 88). Flowoplevelser er det, der gør, at nogle teaterlever "falder i teatergryden" og fortsætter deres teaterarbejde i fremtiden. Ydre motivation er derimod den tilstand, hvor man foretager sig noget på baggrund af det resultat,



der kan komme ud af det, fx en god karakter. Da gymnasieskolen er en uddannelse, der i sit slutmål arbejder med ydre krav, er der et tydeligt fokus på ydre motivation, som kan skygge for den indre motivation ved det kreative og skabende arbejde.

Den indre motivation styrkes gennem mestringsoplevelser. Samtidig er det vigtigt, at opgaverne kræver en vis anstrengelse, og at eleverne får anerkendelse for deres arbejde. Her kan man tale om begrebet "self-efficacy", som defineres som elevens "forventninger om at kunne udføre bestemte opgaver" (Skaalvik og Skaalvik 2015: 13). Selv-efficacy kan være høj eller lav, og det handler om for læreren at være med til at styrke denne. Et andet vigtigt begreb i denne forbindelse er "zonen for nærmeste udvikling" som betyder, at læreren skal stimulere elevens udviklingspotentiale lige nøjagtig så meget, at eleven selv kan løse en opgave og bevæge sig videre. Begge dele kan være med til at skabe indre motivation (Dolin 2013: 189).

Det er ikke alle elever, der tør kaste sig ud i drama. Derfor er det vigtigt at skabe tryghed. I forbindelse med unges identitetsdannelse påpeger ungdomsforskeren Thomas Ziehe vigtigheden af, at unge oplever følelsesmæssig genkendelse af det, de allerede har erfaret, og at undervisning derfor som udgangspunkt er regressiv, fordi det fremmer trygheden og dermed lysten til at være nysgerrig overfor det nye (Jacobsen 2008: 271).

Hvordan træner man kreative kompetencer? Hvordan skaber og styrker man kreativ tænkning? Niels Lehmann har gjort sig nogle overvejelser om det med udgangspunkt i Edward de Bonos tanker om lateral/sideværts tænkning. Sideværsttænkning er mønsterbrud, og i modsætning til vertikal tænkning, som altid vil foretrække eksisterende mønstre og forandre det fremmede til noget velkendt, kræver sideværsttænkning en særlig indsats. Hjernen skal tvinges til at tænke ud af boksen. Lehmann har nogle bud på, hvordan vi i de kunstneriske fag arbejder bevidst med denne særlige indsats for at skabe mønsterbrud. Der er tre principper:

1. Princippet om "affirmation": Det skabende arbejde opstår, når man reagerer umiddelbart på de impulser, man møder i et kritikfrit rum. Det handler om at forholde sig bekræftende til muligheder.
2. Princippet om "rammesætning": Det skabende arbejde kræver opgaveklarhed og begrænsning, fx 'benspænd' eller 'dogmer'. Hjernen skal tvinges ud i uforudsete baner. Frihed vindes gennem ufrihed. For at tænke ud af boksen, må man gå ind i en boks.
3. Princippet om "suspension af målrettethed": Hvis målet er kreative løsninger, skal man ikke arbejdet målrettet. Så for at nå et mål, må man opgive målrettetheden. Det gælder om at kunne arbejde afprøvende og engagere sig i processen; det er her, der er mulighed for flowoplevelse. (Lehmann 2012 :147-156)



## Det konkrete forløb og de 4 elevtyper

Eleverne skal i afslutningsprojektet ifølge læreplanen "individuel eller i grupper skabe en scenisk realisation og vise den for eller med en målgruppe". Desuden skal de "arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre" (Børne- og Undervisningsministeriet 2013).

Kernen i projektet er, at eleverne skal lære at skabe og forstå, både i forhold til projektets proces og produkt, ved at anvende deres viden og værktøjer fra undervisningen.

Progressionen er sådan, at eleverne i løbet af året har fået små øvelser eller iscenesættelsesopgaver med ret klare rammer, hvor undervisningen er præget af lærerstyring. Mit afslutningsprojekt ligger i slutningen af 1g og forløber over 10 lektioner à 90 min. Eleverne arbejder i grupper på 3-5 personer, og de kan vælge forholdsvist frit, hvad de vil beskæftige sig med. Der er dermed stort fokus på selvstændighed, og min lærerrolle skal ifølge læreplanen være en konsulentrolle.

Holdet består af 17 elever fra 4 forskellige klasser. Der er meget lidt fravær, og samlet set er holdet ret velfungerende. I dramatik veksler undervisningsformerne mellem det praktisk-eksperimenterende og det teoretisk-analyserende, og det er vigtigt at få eleverne til at deltage i begge dele. I denne forbindelse fremhæver jeg nogle elevtyper på holdet, som kan karakteriseres som 'udfordringer'. Jeg tager udgangspunkt i Beck og Paulsens ni forskellige elevtyper og udpeger her 4, som kommer i spil i min analyse af praksis:

**De veltilpasse:** En gruppe på 4 elever, som har teatererfaring og høj grad af self-efficacy. De kan karakteriseres som "integrerede og veltilpasse", hvilket her betyder, at de kan arbejde på egen hånd, kan planlægge, kan igangsætte opvarmningslege for klassen og har stort potentiale for kundskabslæring. De øver gerne replikker og roller, men det er tydeligt, at de ikke synes, teorien er så relevant, og de har derfor det, som Trondman vil betegne som en "bohemestrategi" (Beck 2013: 608).

**De pligtopfyldende:** To piger, som er flittige og teoretisk dygtige, men praktisk tilbageholdende. De er de "pligtopfyldende", som har læst på lektien og altid har hånden oppe, når vi gennemgår teori. De er trygge bag en computer, men har noget sværere ved at give sig hen i lege og øvelser og melder sig aldrig frivilligt. Men de er positive og vil gerne lære.

**Den løst relaterede:** En pige, som er lidt isoleret. Hun sidder som regel for sig selv, og ingen ønsker at være i gruppe med hende. Men hun er interesseret i undervisningen. Typemæssigt vil jeg derfor betegne hende som "løst relateret".

**Den uintegrerede:** En pige, som har meget fravær, er fagligt svag, og som jeg har haft svært ved at motivere til noget, og som jeg derfor vil betegne som "uintegreret". (Beck 2013: 618)



## Analyse af praksis

Det er oplagt at se på praksis fra følgende tre forskellige vinkler:

1. **Leg, tryghed og mod til at fejle**, som er en analyse af projektets første lektioner og teoretiske refleksioner herom.
2. **Feedback og formativ evaluering**, hvor jeg ved hjælp af konkrete eksempler med de 4 elevtyper reflekterer over mine didaktiske valg og deres udfald.
3. **Succes eller fiasko – afsluttende refleksioner**, som handler om projektets slutfase og fokuserer på proces versus produkt og dernæst på, hvad jeg kunne have gjort bedre i forhold min ambition om succesoplevelser for alle.

### 1. Leg, tryghed og mod til at fejle

Som før nævnt er det vigtigt at skabe følelsesmæssig tryghed i gruppen. Det er også vigtigt, at alle elever har mestringsoplevelser - og særligt i begyndelsen af et nyt forløb. Jeg forsøgte at skyde projektforløbet i gang med disse to elementer i fokus. Efter en introduktion til afslutningsprojektet og kravene hertil, lavede vi følgende tre praktiske øvelser:

1. *Jaa-leg*, som har fokus på at sige "ja" til alle impulser og ideer, uanset hvor tossede de er.
2. *Tælle til 7 leg*, hvor man i par i fællesskab skal tælle til 7, og hvor tallene lidt efter lidt skiftes ud med fx klap, tramp og sige lyde. Når man begår en fejl, skal man juble.
3. *Maraton med sidecoaching*, hvor man fx i par improviserer med hjælp fra sidelinjen.

Klassen havde lavet improvisationsøvelser tidligere på året, så de kendte reglen om at sige "ja". Sidecoaching er et begreb hos den amerikanske dramapædagog Viola Spolin, der går ud på, at en instruktør eller medspiller kommer med ideer og bud fra sidelinjen, og således også er ansvarlig for at scenen bliver vellykket. Dette begreb flettede jeg ind i maratonøvelsen, som de havde spillet før, og med sidecoaching oplevede de, at det blev meget mere ufarligt, fordi man var flere om at finde på.

Efter hver øvelse var der kort mundtlig refleksion over, hvorfor vi legede netop disse lege, og hvordan man kan bruge øvelserne i projektet - at forankre de grundlæggende begreber om at sige ja, at turde fejle og at hjælpe hinanden.

## Et trygt miljø

Leg er en vigtig del af undervisningen i dramatik. Legens funktion er grundlæggende at styrke den indre motivation og kreativiteten, og forudsætningen for at være kreativ er ifølge Viola Spolin evnen til at opleve og evnen til at være spontan (Rasmussen 2007). Spontanitet fremmes ved hjælp af leg i et trygt miljø, hvor man arbejder med accept af sig selv og andre og gradvist udvikler de nødvendige teatermæssige teknikker. En anden pointe hos Spolin er, at autoriteter skal undgås. Der skal herske lighed mellem spiller og underviser. Derfor er det vigtigt, at der hverken gives ris eller ros i legene. Jo større tillid, des større risici tør man tage.

I forhold til "De pligtopfyldende" kan Spolins ideer være afgørende for, at de kan opleve mestring i forhold til det praktiske arbejde. Ågård skriver, at mestringsforventninger bliver etableret over tid som summen af de erfaringer, man gør sig (Ågård 2013: 29). "De pligtopfyldende" har måske negative erfaringer med fra deres skoleforløb, som giver dem lave mestringsforventninger, og det mønster kan måske brydes ved træning i at opleve via leg i et rum, hvor ingen vurderes eller kritiseres.

I forlængelse af dette taler den engelske dramapædagog Keith Johnstone om relationen mellem lærer og elev, og om vigtigheden af at få eleverne til at slappe af i undervisningen. Det handler for det første om at øve sig i ikke at styre fremtiden (Johnstone 1987: 30), dvs. at finde løsninger på forhånd eller øve sig i, hvad man vil sige, når det bliver ens tur, men derimod tømme hovedet og se hvad der sker. Det var i sådan en øvelse, jeg spottede "De pligtopfyldende" piger, der havde virkelig svært ved disse øvelser i spontanitet først på året.

For det andet handler det om at få det almindelige asymmetriske lærer-elev forhold opløst, fordi det er angstfyldt. Angsten skal opløses, for den er uforenelig med afslapning, og det gør Johnstone ved at spille lav status og forklare eleverne, at hvis det mislykkes for dem, så skal de skyde skylden på ham. På denne måde bliver fiasko og fejl ikke længere så skræmmende. Johnstone mener, ligesom Spolin, at kreativitet opstår, når man får mulighed for at arbejde spontant uden at være hæmmet af forventningspres eller angst for at være unormal eller uoriginal.

I starten af året var en stor del af holdet tilbageholdende og fnisende, når vi legede, men her i slutningen var de gode til det, og progressionen var at snakke om, hvad vi trænede, når vi legede.

## Idegenerering

Efter legene lavede vi en idegenereringsøvelse. Som nævnt før har eleverne i afslutningsprojektet frie rammer i forhold til, hvad de gerne vil arbejde med, og formålet med øvelsen var at generere ideer og materiale på en affirmativ måde jf. Lehmanns anbefalinger, så den støttede elevernes oplevelse af selvbestemmelse og ejerskab, og så deres egne erfaringer kom i spil. Øvelsen forløb således:

1. Skriv ned på post-its, hvad du har lyst til at arbejde med. Det kan være genre, spillestil, tematik – én idé pr. seddel, og beskriv ideen, så godt du kan.
2. Fernisering på væggen, hvor ideerne offentliggøres og udveksles.
3. Alle vælger en idé. Herefter speeddating, hvor ideerne udfoldes i par over flere omgange.
4. Sæt jer sammen i grupper på tre. Fortæl de andre om den bedste idé, du har hørt om.

Elevaktiviteten var stor under øvelsen, især i starten. Men jeg havde forventet, at eleverne i højere grad ville snakke om emner, som havde deres personlige interesse; at de kunne omsætte opgaven til noget der havde relevans eller værdi for dem. Jeg bad dem tænke over, hvad der optog dem lige nu. Men ideerne sprudlede ikke, og mange gik i stå i punkt 4, fordi der ikke var "kød" nok på ideerne. De ting, der stod på sedlerne, var mest de genrer og spillestile, vi havde arbejdet med i undervisningen. Her kunne jeg have hjulpet dem med at koble projektet til deres erfaringer ved bedre stilladsering. Det kunne fx kobles til mere almindelige emner, som fx Klafkis tidstypiske nøgleproblemer, som omhandler aktuelle mellem menneskelige problemstillinger (Hobel 2013: 412). Disse kunne trækkes op af en hat. Eller jeg kunne have bedt dem om at tage en ting med, der havde betydning for dem og give dem det benspænd, at disse ting skulle indgå i deres projekt jf. Lehmanns princip om rammesætning.

En af mine vigtigste erfaringer i denne proces er, at når eleverne ikke rigtigt kommer med gode ideer, er faren, at man som lærer kommer til at foreslå indhold, og så bliver det hele bare mindre autonomt og mindre kreativt. Senere i processen er det relevant at give dem tekster, der rummer det indhold, de ønsker at arbejde med.

## Gruppedannelse

Den sidste sekvens i opstartslektionen handlede om gruppeinddeling. Jeg bad eleverne individuelt skrive, hvem de ønskede at arbejde sammen med, og hvilke ideer eller emner de havde lyst til at arbejde med. Så var det min opgave at sammensætte grupperne. Der tegnede sig to grupper, som gerne ville arbejde sammen. Den ene gruppe bestod af "De veltilpasse", som var den eneste gruppe, der havde en idé. De ville omskrive Michael Strunges digte og arbejde med dans. Jeg kunne måske have skilt dem ad, da mange af de andre også gerne ville arbejde sammen med dem, også for at få deres gode kompetencer spredt, men jeg valgte at sætte dem sammen, fordi jeg kunne se, at det ville blive godt. Den anden gruppe endte med at arbejde med temaet soldat i Syrien, og en af "De pligttopfyldende" piger var i denne gruppe. "Den løst relaterede" og "Den uintegrerede" satte jeg sammen i en femmandsgruppe, der kom til at arbejde med Christian Lollikes *Dom over skrig*.

Da ingen havde nævnt "Den løst relaterede"s navn, satte jeg hende sammen med en, hun selv havde ønsket. Den sidste gruppe arbejdede med Christian Lollikes *Familien der kunne tale om alt*, som vi havde set på teatret, og den anden af "De pligtopfyldende" piger var med i denne gruppe. Det var helt bevidst, at jeg satte "De pligtopfyldende" i hver sin gruppe, da jeg tænkte, at deres kompetencer var gode sammen med nogle af drengene, som jeg havde bemærket ikke var så gode til det skriftlige i portefolierne. Måske skulle jeg i stedet have sat dem sammen med nogle fra "De veltilpasse", da det måske kunne have styrket deres tiltro til at mestre det praktiske ved at være sammen med nogle med teatererfaring.

### Konkret eksempel 1

I projektets fjerde lektion kom en af eleverne fra *Dom over skrig*-gruppen til mig og sagde, at de havde problemer med "Den løst relaterede" og "Den uintegrerede", fordi de slet ikke havde øvet sig og ikke var engagerede, og at de derfor ikke kunne vise noget i slutningen af lektionen, som de skulle. Jeg samlede gruppen, og vi tog en snak om, hvor langt de var nået. De havde ikke fundet en fælles energi og tryghed, og "Den uintegrerede" deltog ikke på nogen måde, men var der, og jeg måtte bede hende lægge mobilen væk. "Den løst relaterede" havde skrevet en scene til deres stykke, som hun havde lovet, men hun havde ikke sendt den til de andre inden lektionen, hvilket var meningen. Stemningen skulle vendes, og det blev den faktisk - i hvert fald for en stund. Jeg blev hos gruppen og hjalp dem i gang med den tekst, "Den løst relaterede" havde skrevet, som hun skulle spille sammen med "Den uintegrerede". Dvs. at min lærerrolle skiftede fra konsulent med lav styring til træner med høj styring og tilbage igen (Hobel 2013: 412). "Den uintegrerede" følte sig dårligt tilpas, fordi hun ikke kunne replikkerne, så jeg lod hende spille med mobilen i hånden, hvor hun havde teksten. Jeg bad en af de andre elever være sidecoach, så det lige så meget blev deres ansvar, og vi andre markerede, når vi oplevede "magic moments". Magic moments er et fremragende tryghedsskabende redskab, som stammer fra Devising- strategien, hvor man benytter begrebet til at vælge ud, hvad der har særlig værdi, eller det 'der virker'. Man træner det at prøve sig frem og se sine fejl som en nødvendig del af den kreative proces.

Således blev stemningen faktisk vendt med tryghedsskabende strategier, så de begge havde mestringsoplevelser. Senere i samme lektion viste de scenen, og det omtaler jeg i afsnittet om feedback, for her gik det knap så godt.

Skaalvik og Skaalvik peger i deres selvværdsteori på "beskyttelsesstrategier", som fx kan være at gøre en ringe indsats og forsøge at skjule resultater og problemer for at beskytte selvværdet (Skaalvik og Skaalvik 2015: 66). I et spørgeskema vedr. motivation skrev "Den uintegrerede", at hun var mindst motiveret, når der manglede nogle i gruppen, for så kunne de ikke lave noget. Men det var jo hende selv, der manglede hver anden gang. Det kunne være et tegn på, at hun attribu-

erede til andre årsager og ikke så sammenhængen mellem sin egen indsats og gruppens resultat, hvad Skaalvik og Skaalvik betegner som "tillært hjælpeløshed". Her kunne jeg have hjulpet hende videre til nærmeste udviklingszone ved at tydeliggøre, hvad næste trin i arbejdet var for hende.

Hos "Den løst relaterede" var der ikke tale om lavt selvværd i samme forstand. Hun havde en meget positiv oplevelse, da de andre syntes, at hendes tekst var sjov, og desuden var hun en god skuespiller. Men hun var anderledes og truet af social afvisning. Måske var hun bange for at sende teksten, for ville de andre synes om den? For "Den løst relaterede" var det faglige en god indgang til gruppen. Her kunne hun gøre sig gældende og var bedre end de andre til noget. Faglig selvvurdering har stor betydning for motivation og påvirkes ifølge Skaalvik og Skaalvik af social sammenligning og andres vurdering (Skaalvik og Skaalvik 2015: 25).

### Praksisfællesskaber

Den kollektive æstetiske læreproces, der foregår i afslutningsprojektet, som også involverer "den æstetiske fordobling", indeholder stort læringspotentiale (Austring 2008: 172). Fordoblingen knytter sig til samspillet mellem deltagerne både i og udenfor fiktionen, og denne dobbelthed udgør selve kernen i den dramafaglige didaktik. Eleverne har mulighed for at være sig selv i et praksisfællesskab, men også at være en rolle i stykket. Desuden reflekterer eleverne over den fiktion der arbejdes i, og de reflekterer over viden om de teaterhistoriske konventioner, der bringes i spil i arbejdet med den konkrete iscenesættelse.

Etienne Wenger taler i forbindelse med situeret læring om begrebet "praksisfællesskaber", som handler om, at man lærer gennem social deltagelse og får identitet via følelsen af at høre til og ved at deltage i den løbende forhandling af mening (Nielsen 2013: 173, 184). Således er læring ikke nødvendigvis afhængig af undervisning. Indeholdt i teorien er begrebet "legitim perifer deltagelse", som beskriver engagement og tilhørsforhold i den sociale praksis. Bevægelsen går fra legitim perifer deltagelse for nyttilkommere og til fuld deltagelse for den gamle-i-gårde. Wengers teori kan læses ind i projektet på den måde, at hver elev byder ind med sin identitet og herigennem både kan ændre sin egen og andres identitet i kraft af fællesskabet. Det kan fx ses, at "De veltilpasse", hvor to deltager i et praksisfællesskab udenfor skolen, har erhvervet sig æstetiske og praktiske kompetencer, der gør, at de i et projekt som dette var gamle-i-gårde, og at dette smittede af på de andre i gruppen. Jeg tænker, at "Den uintegrerede"s perifere legitime deltagelse i sin gruppe kunne bevæge sig i samme retning, hvis hun fik nogle mestringsoplevelser.

## 2. Feedback og formativ evaluering

I forløbet indlagde jeg to visninger pr gruppe, hvor de skulle vise ca. 5 minutter af deres stykke for en responsgruppe og mig. I visningerne



arbejdede jeg med deadlines for at tvinge grupperne i gang med at afprøve og arbejde fysisk med deres ideer. Meningen var, at de skulle have positiv og konstruktiv feedback af hinanden, som kunne motivere og bringe processen videre og måske give den en ny retning. Det var også her, jeg kunne minde dem om viden og værktøjer fra årets løb, så det kom i spil. Formen var således:

1. Gruppen forklarer den anden gruppe, hvad scenen går ud på, og hvordan scenen optræder i sammenhængen
2. Gruppen spiller scenen
3. Den anden gruppe nævner visningens "magic moments" og dernæst: Hvad kan der arbejdes videre med? Har I nye konstruktive ideer til gruppen?

Min lærerrolle var her en blanding af deltager, på lige fod med responsgruppen, og faglig vejleder. Det er meget vigtigt, at jeg som lærer sikrer, at denne proces er fremadrettet og positiv. Negativ respons kan overskygge al den læring, kompetence og dannelse, man har forsøgt at opbygge. Således er det vigtigt at opretholde og minde om de grundlæggende elementer – at sige "ja", at turde fejle og at hjælpe hinanden.

### Konkret eksempel 2

Jeg vender nu tilbage til *Dom over skrig*-gruppen, hvor "Den løst relaterede" og "Den uintegrerede" indgik, som jeg omtalte i forrige afsnit, hvor vi sammen fik vendt stemningen. Den gode stemning forsvandt imidlertid, da de fik feedback fra responsgruppen. Der kom negative kommentarer om, at de skulle lære replikkerne udenad, "Den uintegrerede" skulle vise meget mere udtryk, og at de ikke var kommet så langt som andre grupper. Det var jo rigtigt nok, men det var ikke konstruktivt, og tonen var ikke god. Selvom jeg havde indskærpet, at den positive tone var altafgørende, selvom jeg stoppede og korrigerede deres udtalelser, så var det jo sagt, og hvad gør man så? Jeg skiftede til skulptørrollen og underviste dem i, at man kan være på forskellige trin i processen og huskede dem på, hvor vigtigt det er at turde fejle. Desuden roste jeg *Dom over skrig*-gruppen i alles påhør for måden, de havde arbejdet i dag, og måden de havde fået vendt noget negativt til noget positivt. Dette er et eksempel på, at der kan være langt fra teori til praksis, og at de psykodynamiske processer i dramalokalet er komplekse. De andre grupper havde positive oplevelser med denne feedback, og nogle nævner i evalueringen, at det var ved visningerne, de oplevede at være mest motiverede.

Læringspotentialer i denne fælles feedbackform er, at eleverne trænes i at formulere, hvad de ser og tænker og forbinde praksis og teori. For Vygotsky opstår tænkning som resultat af sproglig kommunikation. Begrebslig udvikling er sproglig udvikling i en social ramme. Så ved

at tale om begreberne med hverdagsord udvikles begge (Dolin 2013: 188).

### Konkret eksempel 3

Et andet eksempel på forsøg med motivationsfremmende feedback fandt sted i *Familien der kunne tale om alt*- gruppen. De havde et andet problem. Idegenereringsfasen er en åbnefase, hvor eleverne får ideer og udveksler dem, læser og omskriver. På et tidspunkt afløses den af en lukkefase, hvor det er nødvendigt at træffe beslutninger og blive mere handlings- og produktorienterede. Overgangen kan være vanskelig, og risikoen for at løbe tør for engagement og motivation er stor lige her. Nogle gange er åbnefasen kort, som det skete for "De veltilpasse". De var på gulvet næsten med det samme og måtte tilbage til idegenereringen for at få flere ideer. Men i *Familien der kunne tale om alt*- gruppen blev åbnefasen for lang, og det handlede især om vanskeligheden ved at komme på gulvet. Gruppen ville omskrive stykket, så det kom til at handle om, hvor svært det er at være psykisk syg i en familie. De ville arbejde med en blanding af naturalisme og stiliserede elementer, som de havde set eksempler på i forestillingen på Århus Teater. En af "De pligttopfyldende" piger var som sagt med i denne gruppe, og hun følte sig tryk i skrivearbejdet og med at perfektionere teksten. De havde i en tidligere lektion arbejdet med ideer til scenografi og havde bl.a. valgt et stort bord og stole, for det havde de set i forestillingen på teatret. Jeg valgte at give gruppen et benspænd: Ingen møbler på scenen, kun flyttekasser. Jeg kunne med det samme se, at dette var motiverende for gruppen, men krævede megen overtalelse hos "Den pligttopfyldende". Alligevel satte det skub i deres proces og gav dem en ny energi. Rammesætning (benspænd) er, som før nævnt, et af Lehmanns principper for kreativitet, hvor frihed vindes gennem ufrihed, og her var det motiverende på den måde, at nye rammer fik gruppen til at skifte arbejdsrum og gå på gulvet.

### Afslutning på projektet

Der er stort læringspotentiale og motivation forbundet med, at der skal komme et publikum, som reagerer. Det er her, projektets værdi og forbindelsen til virkeligheden bliver synlig for eleverne. Det kan give oplevelser af flow, men der er også risiko for fiasko.

Jeg lavede responsedler til publikum, som de skulle skrive i pauserne mellem forestillingerne. Her skulle de svare på, hvad de syntes stykket handlede om, hvad de syntes var særlig vellykket ved fx scenografi, stemning, kostumer, teknik, og sluttelig om de havde forslag til forbedringer. Det var noget, som grupperne gennem hele forløbet løbende havde skullet overveje i spørgsmål som: Hvorfor er det vigtigt at fortælle denne historie? Hvilken oplevelse vil I give publikum? Hvordan vil I kommunikere dette? Ved den afsluttende evaluering med holdet var disse responsedler yderst motiverende og blev afsæt for gode diskussioner i grupperne om deres forestillingers værdi for andre, og om de havde formået at udtrykke det, de gerne ville. Denne evaluering rummede meget læring og almindannelse, fordi eleverne i større eller

mindre grad havde arbejdet med tidstypiske nøgleproblemer og forsøgt at skabe værdi for publikum. Nu reflekterede de mundtligt over receptionen og dermed også over gruppens faglige og æstetiske valg samt deres egen personlige indsats.

### 3. Succes eller fiasko – afsluttende refleksioner

Min vurdering er, at to af grupperne fik succesoplevelser. Deres forestillinger blev gode, og de havde haft mestrings- og flowoplevelser undervejs i deres kreative proces. Jeg kunne mærke deres stolthed og stærke motivation. Det var de to grupper, som havde kreative kompetencer i gruppen i forvejen. *Familien der kunne tale om alt*- gruppen fik ikke en positiv oplevelse i samme grad, da deres samarbejde forblev kaotisk, og deres forestilling slet ikke var gennemarbejdet. Når jeg er optaget af, at eleverne får et positivt møde med teater og måske lyst til at deltage i teaterarbejde i fremtiden, så er det store spørgsmål for mig: Hvis forestillingen ikke er god, hvordan kan jeg så sørge for, at eleverne ikke bare står tilbage med en følelse af fiasko?

For det første kunne jeg fokusere på, at produktet er en del af processen, så resultatet attribueres til faktorer, der kan arbejdes med, i stedet for til elevernes evner, som Ågård foreslår i attributionsteorien (Ågård 2014: 40)

For det andet kunne jeg i processen fokusere mere på 'synlig læring' og Hattie og Timperleys begreber "feedup, feedback og feed forward" (Christensen 2013: 569). Jeg kunne have arbejdet mere systematisk både med "procesrelateret og selvreguleringsrelateret feedback", fx ved at være bedre til at afsætte tid til at skrive refleksionerne ned i portefolien hele vejen igennem processen, og her til sidst fokusere på at få dem til at identificere de steder i processen, der kunne forbedres.

For det tredje, og det synes jeg faktisk er det vigtigste, kunne jeg fokusere på de kompetencer, de har opnået i processen med hensyn til at være i kaos. Lehmann påpeger i det tredje princip, at for at nå målet i den kreative proces, så må man opgive målrettetheden. I æstetiske processer kan man ikke arbejde med konkrete mål på helt samme måde, som man kan i mange andre fag. Her må man støtte eleverne i at arbejde med abstrakte mål og fastholde dem i søgeprocessen, hvor de begår fejl og undervejs ændrer ideer og mål, da det er her, de udvikler kreative kompetencer. Det er også en kreativ kompetence at kunne holde ud ikke at vide, hvilket produkt det ender med at blive. Men det er bare ikke alle, der kan holde kaosset ud. *Familien der kunne tale om alt* – gruppen oplevede megen frustration i forhold til at være i dette kaos. Her kunne jeg have bevidstgjort dem om udfordringerne, og om at projektet træner dem i denne kompetence.

Der er en tendens til, at man som lærer prioriterer de grupper, som har mest brug for hjælp til at komme i gang, og man bruger mange kræfter på de elever, som er mindst motiverede. Retrospektivt kan jeg se, at jeg burde have givet både "De veltilpasse" og den sidste gruppe, som jeg ikke har omtalt her, større udfordringer. De anstrengte sig ikke





nok. De lærte af at være i et praksisfællesskab, men jeg kunne have styrket deres faglige læring, hvis jeg havde grebet mere ind med tiltag, der kunne have forbedret fx deres karakterarbejde og scenografi.

Den anden modpol var "Den uintegrerede" og hendes gruppe. Jeg synes, det var et stort problem, at "Den uintegrerede"s fravær og manglende engagement gik så meget ud over de andre i gruppen. Jeg kunne have valgt at lade hende arbejde individuelt, men hun var samtidig velldt, og jeg tror det ville have gjort mere skade end gavn. Til premieren er det naturligt, at præstationerne sammenlignes, hvilket hos Ågård er elementer, der kan være "motivations-kvælere". Dette finder også sted i andre fag, men dramafaget er særligt på den måde, at det involverer elevernes kroppe, tanker og følelser og derfor opleves mere personligt for eleverne. En fiasko på scenen foran et publikum kan gøre stor skade på selvværdet, hvis ikke det bliver bearbejdet. "Den uintegrerede" havde ikke en god oplevelse. Hun måtte læse noget af rollen op, selv om hun faktisk havde øvet meget, men hun havde ikke evnerne. Igen - hvis forestillingen ikke bliver god, hvordan kan jeg så sørge for, at eleverne ikke bare står tilbage med en følelse af fiasko?

Jeg tog en samtale med "Den uintegrerede" efterfølgende, hvor jeg påtog jeg mig en mor-rolle og blev trøstende og kom til at sige, at hun havde gjort sit bedste. Jeg skulle i stedet have fokuseret på hendes arbejdsindsats og nedtonet betydningen af evne. Jeg kunne også i hele processen have valgt at fokusere på at arbejde relationelt med hende ved at vise mere omsorg, fx snakke med hende om tidligere dårlige erfaringer og sætte realistiske kortsigtede mål og således beslutte mig for en særskilt aktionslæring i forhold til hende.

Afslutningsvis kan jeg sige, at min ambition om succesoplevelser for hele holdet kun til dels lykkedes i dette afslutningsprojekt. Et konstant nærværende dilemma er, hvordan jeg som lærer kan skabe balance - mellem på den ene side at give grupperne og den enkelte elev mestringoplevelser og på den anden side at fastholde dem alle i zonen for nærmeste udvikling.

\* \* \*

**Malene Bjerregaard** underviser i dramatik og dansk på Paderup Gymnasium, STX.

## Referencer

- Austring, Bennyé og Sørensen, Merete 2008: *Æstetik og læring. En grundbog i æstetiske læreprocesser*, Hans Reitzels Forlag.
- Beck, Sten 2013: "Ungdomskultur og elevstrategier - etnopedagogiske perspektiver" i: *Gymnasiepædagogik En grundbog*, Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, Torben Spanget 2013: "Evaluering- undervisnings-



evaluering og bedømmelse" i: *Gymnasiepædagogik En grundbog*, Hans Reitzels Forlag.

- Dolin, Jens 2013: "Dannelse, kompetence og faglighed" i: *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Dolin, Jens og Kaspersen, Peter 2013: "Læringsteorier" i: *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag.
- Hobel, Peter 2013: "Planlægning af forløb og enkelttimer" i: *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, Jens Christian 2008: "The Kids are all right" i: Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, forlaget Politisk revy.
- Johnstone, Keith 1987: "At få det rigtige forhold" i: *Impro*, Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, Wolfgang 2002: *Dannelsesteori og didaktik*, Klim.
- Krogh, Lars Brian og Andersen, Hanne Møller 2013: "Elevens motivation i undervisningen" i: *Gymnasiepædagogik. En håndbog*, Hans Reitzels Forlag.
- Lehmann, Niels 2012: "Mentale sidevæertsbevægelser. Kunstfagene og den generaliserede kreativitet" i: *Æstetisering. Forbindelser og forskelle*. Red. Birgit Eriksson m.fl., Klim.
- Nielsen, Klaus 2013: "Læring i et situeret perspektiv" i: Ane Qvortrup og Merete Wiberg (red): *Læringsteori og didaktik*, Kap. 7, Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Alette Raft 2007: "Kilden til kreativitet – et dramapædagogisk perspektiv", i: *Drama og Teater i Undervisningen* vol. 2, Danmarks Dramalærerforening.
- Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel 2015: *Motivation for læring*, Dafolo.
- Ågård, Dorte 2015: *Motivation*, Frydenlund.

### Anvendte websider

- Børne- og Undervisningsministeriet (2013) Læreplanen for dramatik C, STX 2013.

# Progression i eksamensprojektet i dramatik

Af Louise Prehn Schultz



Faget dramatik har altid arbejdet innovativt og kreativt, og der opnås kompetencer i faget, som direkte kan overføres til samfundet. Eksamensprojektet i dramatik bidrager til elevernes udvikling af personlige og sociale kompetencer. Foruden at opnå faglig indsigt og viden lærer eleverne at arbejde selvstændigt og tage ansvar for proces og produkt, de bliver bevidste om deres kropssprog og måde at agere på i forskellige sammenhænge. De lærer at planlægge og samarbejde, og almindelsen træder dermed tydeligt frem. Fokus i denne artikel vil være på progressionen i det afsluttende eksamensprojekt med udgangspunkt i et dramatik B-niveau hold, hvor mange af ovenstående kompetencer udvikles.

Et selvstændigt projektarbejde, hvor eleverne er ansvarlige for hele processen fra idé til færdigt produkt, afslutter årets undervisning i faget dramatik. Undervisningen i løbet af året klæder eleverne på til det afsluttende projekt, så de har gode forudsætninger for at forløse deres kompetencer i en interessant og gennearbejdet forestilling. Erfaringen viser dog også, at eleverne ofte mister overblik og glemmer den faglige læring, de har opnået gennem året. Mange lader sig falde tilbage til ordteater, bruger for lang tid på at skrive eller omskrive manuskript og glemmer at afprøve forskellige teknikker og tilgange, hvorved teaterprocessen lukkes for tidligt. Idet lærerrollen ifølge læreplanen er *den konstruktive kritiske vejleder og kommentator*, og læreren dermed ikke må agere instruktør, og idet eleverne netop skal vise deres opnåede faglighed, og at de selv kan skabe og forstå et scenisk udtryk, opstår et problemfelt, hvor man som lærer må fokusere på den faglige progression i eksamensprojektet via øvelser og vejledning for at understøtte eleverne i deres udvikling. Det har jeg forsøgt at gøre på mit dramatikhold. Jeg har særligt været optaget af, hvordan jeg kunne skabe fremdrift i elevernes arbejde ved at være opmærksom på motivation og læring i fællesskaber.

## 1. Motivation

Mit dramatikhold er et b-niveau hold, som indgår i en studieretning. Eleverne på holdet har altså valgt faget til og besidder en naturlig interesse i faget. Motivationen er klart til stede, og da forløbet er det

afsluttende, er det både præget af forventning og spænding, men der hersker også frustrationer. Holdet består af blot seks piger, som på dette tidspunkt har arbejdet tæt sammen i dramatik i næsten to år. Pigerne kommer godt ud af det med hinanden, men brudte aftaler i forrige projekt og misforståelser er medvirkende til en lidt trykket stemning. Derfor vælger jeg at starte med en teambuildingøvelse. Pigerne skal på små sedler skrive tre positive kvaliteter om hver af de andre samt et område, som de kan arbejde med. Dernæst lægges alle sedler på gulvet, og pigerne skal tage de sedler, som, de mener, er tilskrevet dem. Øvelsen er vellykket, og pigerne bliver overraskede og forlegne over udtalelserne om deres positive kvaliteter. Desuden må alle indrømme, at de er bevidste om på hvilket område, de kan forbedre sig, og tager derfor alle informationer med oprejst pande.

Formålet med øvelsen er at skærpe elevernes sociale motivation (Damberg 2006: 263). Eleverne har besluttet at lave eksamensprojektet i en stor gruppe, hvorved de forpligter sig over for hinanden, og med øvelsen skulle de gerne opnå at ville glæde de andre i processen, hvilket afspejler den sociale motivation. De vil under hele processen være knyttet til dette bestemte sociale netværk, og automatisk stræber de efter at opnå social anseelse til premieren. Dette kan skabe positiv konkurrence, hvor eleverne i processen spejler sig i hinanden i vejen mod anerkendelse.

Ifølge psykologen Martin E. Ford kan man opstille en formel, som viser betingelserne for at sikre motivation:

Motivation = mål x følelser x evner

Elevernes motivation er ifølge Fords formel afhængig af både målet med projektet, elevernes følelser i forhold til projektet samt deres evne til at skabe og gennemføre projektet (Damberg 2006: 268). For at sætte fokus på elevernes evner og gøre dem bevidste om disse, lader jeg eleverne lave en fagevaluering, inden projektets start. Følgende spørgsmål danner rammen:

1. I hvor høj grad har undervisningen gjort dig i stand til at skabe og forstå sceniske udtryk og spil?
2. I hvor høj grad har undervisningen gjort dig i stand til at forstå og anvende centrale begreber fra drama og teater?
3. I hvor høj grad har undervisningen gjort dig i stand til at reflektere over den skabende proces og produkt?
4. I hvor høj grad har undervisningen gjort dig i stand til at demonstrere viden om fagets identitet og metoder?
5. I hvor høj grad har undervisningen gjort dig i stand til at arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre?

Spørgsmålene er udvalgt med læreplanen for øje og skal tydeliggøre fagets formål, krav og forventninger. Ud over at eleverne reflekterer over egen læring og indser på hvilke områder, de har udfordringer, skal de samtidig blive bekendt med forventningerne til dem i forhold til fagets krav om opnåede færdigheder.

Mellem 70 og 80% af eleverne svarede "i meget høj grad" eller "i høj grad" til hvert af spørgsmålene. Jeg gennemgik ikke fagevalueringerne med eleverne efterfølgende, men det burde jeg havde gjort. Uanset svarprocentens fordeling burde den efterfølgende i fællesskab gennemgås, så man kan tale om de punkter, hvor der hersker størst usikkerhed. Her må eleverne meget gerne selv komme på banen og forklare sig for de andre på holdet, da man via egne formuleringer indkoder sig viden og opnår større forståelse. Dette giver særligt mening, fordi spørgeskemaet ikke er udformet, så eleverne skriver svar og forklarer sig. Samtidig er det oplagt at gennemgå bedømmelseskriterierne til eksamen, som illustrerer taksonomien og dermed tydeliggør progressionen – både som den har været til stede i årets undervisning og nu skal finde sted i det afsluttende projekt.

Klargørelse af mål, følelser og evner prøver jeg desuden at komme i møde ved at lade eleverne udfylde en kontrakt. Elevernes mål med eksamensprojektet er oftest ikke enslydende, da vi som individer har forskellige interesseområder og syn på ting, hvorfor det er vigtigt at lave en forventningsafstemning.

### Kontrakt til dramatikprojekt

1. Hvem er med i projektet?
2. Hvilket ambitionsniveau er gruppen blevet enige om (hvor meget energi, tid og kræfter vil I bruge på projektet)?
3. Hvordan forholder vi os, hvis vi bliver uenige (er der demokratisk afstemning, har I hvert et område, hvor I bestemmer)?
4. Hvordan forholder vi os, hvis et gruppemedlem ikke dukker op til undervisningen eller som aftalt?
5. Hvad gør man, hvis man er syg?
6. Hvem har det overordnede ansvar for instruktion, manuskript, scenografi og rekvisitter, kostumer, lys, lyd?
7. Vi er blevet enige om 3 datoer for deadlines, hvor vi har nået et besluttet mål, så vi kan opføre og få/give respons. Datoerne og målene er:

(Indsæt lærernavn) er ansvarlig for at være konsulent med henblik på praktiske, teoretiske og æstetiske løsninger samt eventuelt konfliktløsninger i gruppen og kan kontaktes vedrørende konkrete indkøb til projektet.

-----  
Dato og underskrift (elev)

-----  
Dato og underskrift (lærer)

Kontraktens formål er at komme eventuelle konflikter i forkøbet, ved at eleverne blandt andet nedskriver deres ambitionsniveau. Denne bevidstgørelse bevirker, at de kan planlægge deres proces ud fra deres ambitioner, så de når deres mål. Endvidere tvinges de til at tage stilling til, hvordan de vil agere, hvis de undervejs i processen oplever uenighed, hvorved en opstået konflikt bedre kan løses, inden den udvikler sig. Slutteligt er håbet, at kontrakten skærper elevernes følelser i forbindelse med projektet, så der er ligevægt på Fords formel.

Lærerens inddragelse i kontrakten synliggør dennes rolle som konsulent, men skal samtidig gerne skabe tryghed for eleverne. Projektet er selvstændigt, men de er ikke fuldstændigt overladt til dem selv. At eleverne bærer ansvaret for planlægning og gennemførelse af projektet skaber ejerskab, hvilket styrker motivationen.

Motivationen eksisterer altså allerede i et vist omfang, men for at skærpe den og fastholde den og for at udfordre eleverne, så de ikke ender i de samme roller som altid, starter jeg med nogle øvelser, som ifølge Thomas Ziehe kan karakteriseres som *god anderledeshed* (Damborg 2006: 422-423). Inden eleverne ankommer til lektionen, har jeg med malertape lavet seks firkanter på gulvet forskellige steder i lokalet. Da eleverne ankommer, bliver de bedt om at indtage hver deres firkant uden at tale sammen. Jeg uddeler papir og blyanter og beder eleverne nedskrive, hvilke ønsker de har til eksamensprojektet, hvilke dogmer de eventuelt gerne vil arbejde ud fra, og hvilke associationer de får, når de hører ordet "otherness", som er temaet for deres opsætning, da de deltager i et Comenius projekt. Vi samler op i plenum og hænger de sedler op, som alle finder interessante. Eleverne beslutter, at de vil lave tre billeder i tre forskellige genrer.

Lektionen efter beder jeg eleverne lægge sig i hver deres krog med et stykke papir og en blyant. Jeg slukker lyset og sætter tre musikstykker i hver sin genre på, så de med en glidende overgang afløser hinanden. Eleverne skal skrive de tanker ned, som de får ved at lytte til musikken i henhold til deres projekt. Igen samler vi op i plenum og hænger nye idéer op på væggen.

I denne indledende fase er der høj lærerstyring. Jeg træffer ingen beslutninger, men jeg står for øvelser, som kan sætte eleverne i gang, og jeg er tovholder, hvorved jeg sørger for, at eleverne får samlet op. Jeg har udvalgt øvelser, der for eleverne ikke er kendte, men som jeg håber kan virke nysgerrighedsfremmende og dermed skabe progressionsinteresse.

Efter de indledende øvelser i de første lektioner, lader jeg eleverne arbejde videre selv. Kendetegnende for hele projektfasen er, at elevstyringen skal maksimeres.

## 2. Læring i fællesskaber

Lev Vygotskys socialkonstruktivistiske læringsteori opererer med begrebet *nærmeste udviklingszone* (Beck: 9). Dette begreb indebærer, at eleverne på nogle områder er kompetente og selvkørende, men på

andre områder har brug for hjælp til at udvikle sig.

Eleverne besidder altså alle et udviklingspotentiale, som skal indfries i løbet af projektets proces, så de kan opnå et højere læringsniveau. Her behøver læreren ikke at være styrende, da eleverne kan inspirere hinanden indbyrdes, idet de befinder sig på hver deres videns- og kompetenceniveau.

Ved at lære i samarbejde med fagligt mere kompetente personer bliver den enkelte elev i stand til at træne kompetencer, som han eller hun ikke ville være i stand til at træne uden hjælp fra omverdenen.

(Beck: 12)

Fællesskabet spiller dermed en afgørende rolle for elevernes udvikling og læring ifølge Vygotsky. Gruppemedlemmerne kan supplere og udfordre hinanden via dialog og gennem samarbejde, hvorved gruppedlemmerne får mulighed for at reflektere over deres egen viden, idet de spejler sig i de andre medlemmer. Samarbejdet bliver afgørende, og en god gruppedynamik er af stor betydning (Damberg 2006: 167, 169).

Læring forudsætter dermed en social indstilling i gruppen, og interaktionen i gruppen bliver væsentlig ifølge Vygotsky. Han påpeger, at den mere vidende elev kan lede andre gruppemedlemmer og dermed skabe læring (Damberg 2006: 166). Vygotsky anvender en metafor om at bygge stillads rundt om processen, og man kan her inddrage begrebet stilladsning.

Elevernes aktivitet er dermed afgørende for læringsudbyttet, og aktiviteten er tæt forbundet med elevernes motivation for projektet.

## 2.1 Udfordringer

Selvom der kan foregå meget læring gennem elevernes eget samarbejde, må læreren i rolle som vejleder dog også ind imellem udfordre eleverne og hjælpe dem til at tænke i fagets terminologi og metoder, hvilket kan ske ved lærerstyrede øvelser. Disse må vælges ud fra deres forandringsværdi, så eleverne oplever ny indsigt i arbejds måder og ser nye muligheder i deres projekter.

Et stykke inde i elevernes proces laver jeg nogle øvelser, der sætter fokus på kropssprog og billedskabende teater, der er gruppens svaghed. Eleverne viser nemlig en regressionsinteresse, som Ziehe anser for elevernes vej ud af det ukendte område og tilbage til det kendte, da de har behov for at føle sig sikre og genvinde deres selvtillid (Damberg 2006: 423). Eleverne er meget naturligt optaget af, hvordan de kan få succes med deres forestilling og tror, at de er sikret anseelse på premieredagen, hvis de gør det, de kender og føler sig trygge ved. Denne regression vil jeg gerne rykke ved, da jeg vil fastholde eleverne i, at de

ønskede at udfordre sig selv, og idet de ikke opnår ny viden ved at gøre det, der allerede er afprøvet.

Jeg laver en observationsøvelse med inspiration fra Jens Arentzen. På gulvet optegner jeg et skakbræt med ni felter med malertape. To elever melder sig frivilligt, mens resten af holdet observerer. De to elever stiller sig i hvert sit hjørne uden for brættet. Jeg instruerer eleverne i, at kun følgende aktioner er mulige, og at de skal skiftes til at tage et træk og blot må fornemme, hvornår det er deres tur, og at de gerne må indlægge pause:

1. At tage et skridt ind i et af felterne (frem, til siden eller bagud)
2. At se op i loftet
3. At se på den anden
4. At se ud på publikum
5. At se ned i jorden

Resten af holdet observerer og skal efterfølgende fortælle, hvilken historie der udspillede sig. Formålet er at huske eleverne på, at en fortælling uden ord kan være virkningsfuld og kraftig, og de skal blive bevidste om deres bevægelseskvalitet, betydningen af arrangement samt kroppen som udtryksform. Det er en kvalitet at turde forblive i rollen, og det er noget, der konstant skal oparbejdes. Pauserne skærper spændingen og fortæller mere end replikken, hvilket er en væsentlig repetition. Eleverne afprøver her en stiliseret spillestil, der næsten kunne kaldes performance, og vi taler om muligheden for og effekten af at inkorporere sådan en sekvens i et stykke. Øvelsen kan udvides ved at sætte musik til som virkemiddel, og holdet kan diskutere, om historien ændrer sig med forskellige musikgenrer som baggrund.

For at de to frivillige elever også opnår denne indsigt, udvælges tre andre frivillige elever. Jeg optegner tre aflange gange med malertape ved siden af hinanden og placerer en stol i hver gang for enden. De tre frivillige har følgende muligheder for bevægelse og ageren:

1. At rejse sig
2. At sætte sig
3. At gå frem
4. At gå tilbage



Eleverne skal ikke skiftes til at agere, men må agere via impuls. Øvelsen udvides efter noget tid, så eleverne indtager den rolle, de skal spille i det afsluttende projekt, og jeg tildeler dem få tilfældige, korte replikker fra deres stykke. Igen ligger fokus på, at det ikke behøver være det talte ord, der er styrende, men at kroppen og arrangementet i sig selv kan fortælle en historie og skabe spænding.

Lektionen efter starter vi igen med en fælles øvelse; denne gang en visualiseringsøvelse. Eleverne sætter sig spredt i lokalet og lukker øjnene. Jeg fortæller dem, at de skal forestille sig, at de står hjemme i deres køkken, hvor de har fundet et skærebræt frem, en kniv og en citron. De skal nu forestille sig, at de skærer citronen over og fornemme duften deraf. De skal skære en skive, som de tager op til munden og smager på. Efterfølgende er eleverne overraskede over, at de oplevede at producere mundvand og kunne fornemme den sure smag. Vi taler om, hvor stor en rolle sanserne spiller, herunder hvordan de som medfortællende element kan udvide en fortælling.

De lærestyrede øvelser skal give eleverne inspiration til at tænke i utraditionelle baner, og de kan anvende øvelserne i løbet af processen, hvis de mangler idéer eller er kørt fast. Vi taler i fællesskab om øvelserne, og jeg spørger konkret, om de kan bruge øvelserne i deres proces for at opnå transfer af viden til deres projekt.

Jeg oplever, at eleverne i starten af processen er entusiastiske og engagerede. Dog mister de en del af deres fokus og gejsten et stykke inde i processen, da den strækker sig over mange uger, hvilket virker lidt uoverskueligt. Det gode samarbejde er vigtigt, og en forudsætning herfor er, at der i gruppen eksisterer tillid. Desuden skal eleverne have en fornemmelse for hinanden, da de på scenen skal kunne fornemme deres medspillere. Jeg laver derfor en øvelse med eleverne, hvor de sætter sig spredt på gulvet. De skal opnå at tælle til 21, hvor ingen ved, hvem der starter, eller hvem der siger det næste tal. Man må kun sige et tal ad gangen. Siger to elever et tal på samme tid, skal gruppen starte forfra. De bliver herved tvunget til at fokusere på hinanden og få en fornemmelse for hinandens reaktionsmønstre. Eleverne skal hver især indtage deres plads i projektet, men de skal også give plads og se en kvalitet i dette.

## 2.2 Refleksioner

Eksamensprojektet tilhører den kategori af læringsformer, som Steen Beck betegner som problemorienteret og deltagerstyret projektarbejde. Eleverne skal produktudvikle og realisere en idé, hvorfor processen indeholder et vurderende niveau, som ikke kun gælder det faglige stof, men også deres egen erkendelsesproces (Beck 2006: 45). Det er vigtigt at kende sine egne kvaliteter, men eleverne må også kunne lave en kritisk refleksion over egen rolle. Med erkendelsesprocessen skriver progressionen sig ind i projektarbejdet.

Projektet har fokus på både det færdige produkt og på selve processen. Sten og Hanne Beck karakteriserer projektarbejde ved, at elever-

ne her har et stort ansvar for at løse en opgave og dokumentere arbejdet (Beck 2006: 42). I dramatikfaget arbejdes der løbende med refleksion, og eleverne skal til eksamen kunne reflektere over både processen og det færdige produkt, hvorfor jeg har opfordret eleverne til løbende at skrive en logbog.

## Logbogsnotat til projekt

Dato:

Dagens referent:

### I dag har vi arbejdet med:

(Rolleopbygning, produktionsplan, samspil, arrangement, koncept, dramatisk spænding, teori, analyse af teksten, instruktion, kostumer ect.)

### Vi afprøvede følgende:

### Vi har diskuteret og/eller reflekteret over følgende:

(Beskriv hvad diskussionerne handlede om)

### Vi havde problemer/held med:

(Beskriv med konkrete eksempler)

### Vi har besluttet eller valgt følgende:

(Valg og beslutninger begrundes)

### Til næste gang har vi aftalt at:

(Husk at uddelegere opgaver til alle)

Logbogen sikrer progression, fastholder eleverne i at udvikle sig samt i at samarbejde. Vygotsky påpeger, at elever lærer fagets terminologi ved at blive tvunget til at bruge det og diskutere det med andre, og dette er en måde at fastholde eleverne i at anvende de faglige begreber (Beck: 17). Desuden oplever jeg, at eleverne hurtigt fordyber sig i manuskriptet og glemmer at afprøve idéer på gulv løbende, hvilket logbogens stramme struktur gerne skulle forhindre.

Eleverne indtager andre roller i eksamensprojektet, end de er vant til, da de er fælles om projektet. Herved skabes der nemlig en gensidig

afhængighed, og det betyder, at der vil indgå forhandlings- og diskussionsfaser løbende. De nye roller udfordrer eleverne, og det gode samarbejde bliver af stor betydning, hvis disse nye roller ikke skal tage for mange kræfter.

### 3. Elevroller

Fra andre fag i gymnasiet er eleverne vant til at arbejde ud fra en problemformulering eller problemstilling, der giver *relevans, retning og omfang for arbejdet*, og som dermed styrer processen (Laursen 2002: 127). Denne udgøres i eksamensprojektet af analysen af elevernes opsatte stykke, hvor de desuden skal tage stilling til, hvordan de kan formidle budskabet med en bestemt modtagergruppe for øje. For at nå i mål taler Laursen om fire centrale elevroller, der helst skal udfyldes:

1. Den produktansvarlige
2. Den procesansvarlige
3. Den igangsættende
4. Den hyggespredende

Den første rolle fokuserer på slutresultatet. De fleste i gruppen besidder denne rolle, da de er opmærksomme på, at de skal vise deres produkt for deres skolekammerater og familie. Dog taler nogle elever mere om det ønskede resultat, end de handler i forhold til det. Den anden rolle omhandler strukturering og organisering, som to af eleverne arbejder med. De sørger for, at der bliver aftalt øvegange, og at manuskriptet bliver skrevet færdig til en bestemt deadline. Den tredje rolle viser initiativ og er kreativ. Denne rolle påtager en af eleverne sig, men dilemmaet er, at hun indimellem kommer ud af sin egen rolle, idet hun bruger så meget tid på at hjælpe de andre ved at komme med gode råd. Den sidste rolle sørger for at udrede konflikter og skabe en god stemning. Denne rolle påtager en anden af eleverne sig, og hun ofrer meget af sin tid på den elev, der kun kan øve på bestemte tidspunkter, til trods for at en anden aftale er indgået i kontrakten.

De centrale roller er besat, men idet eleverne kender hinanden så godt, skal de lære at *de-personalisere sig* (Ziehe 2004: 13). Det betyder, at de skal tilsidesætte deres egen historie og i stedet følge gruppens dynamik, arbejdsgang og regler. Dette udelukker ikke omsorg, hvilket rollen som den hyggespredende viser, men det er en nødvendighed for at skabe progression i arbejdsgangen. Denne del har eleverne svært ved, hvilket kan ses ved, at der bruges tid på unødigt snak og svinkeærinder. Jeg vælger derfor at lave en øvelse med eleverne for at gøre dem opmærksomme på deres tidsperspektiv ved at systematisere vejen til målet.

Samlet i en cirkel fortæller eleverne mig, hvor langt de er kommet i deres proces, og hvordan de synes, det går. Jeg fremlægger fem kort for dem, som med fem forskellige begreber simplificeret viser dem de forskellige faser i et produktionsforløb. Begreberne er valgt ud fra elevernes mangler i proces og produkt, som jeg har observeret. Kortene lægges i rækkefølge:

1. Figurarbejde
2. Arrangement
3. Tydelig intention
4. Arbejde med tempo og timing
5. Teknisk prøve

Jeg spørger eleverne, hvor i rækkefølgen de vil placere deres proces, og hvor mange kort de regner med at kunne nå at arbejde med. Endvidere klargør jeg, at de vil blive bedømt på, om de realiserer det, som de har som intention. Jeg foreslår, de spiller en sekvens af deres stykke ved at mime og herefter kun ved brug af stemmen. Grunden til dette forslag er, at eleverne igen har taget et skridt tilbage mod ordteater. Jeg må dog sande, at øvelsen ikke realiseres, da eleverne føler sig pressede og stressede og hellere bare vil arbejde videre selvstændigt.

Da eleverne er for optaget af deres tidspres, er de ikke i stand til at lave transfer eller være åbne over for nye idéer. De har lukket teaterprocessen. Jeg tvinger ikke eleverne til at holde deres proces åben, da jeg vurderer, at det kan ende i tilfældigheder og forvirring. Jeg insisterer dog på, at de udarbejder et spørgeskema til publikum til premieren, som de kan bruge som målbart materiale i deres rapport. Desuden kan eleverne opnå ny viden herved, som de kan benytte til at forbedre deres stykke, inden de eventuelt skal til eksamen.

Afvisningen af min øvelse viser, at struktureringen af gruppens tid er mislykket, og at jeg skal indtage rollen som træner med højere lærerstyring, hvis jeg vil igennem med øvelser. Endvidere må man som lærer være opmærksom på elevernes kunnen og gøren og i vejlederrollen have fokus på at udvikle eleverne for at sikre progressionen i arbejdsgangen.

## 4. Vejlederrollen

Ifølge Laursen skal vejlederen i en projektfase fokusere på elevernes nærmeste udviklingszone, være aktivt lyttende, opstille mål samt styre vejledningssamtaler ud fra fokuspunkter. Dette kræver, at læreren forud for processens start har foretaget didaktiske overvejelser i forhold til elevforudsætningerne; herunder faglige og kompetencemæssige forudsætninger. Ydermere påpeger Laursen, at læreren i vejled-

ningssamtalen skal: [...] etablere en vejlederdialog af en eksemplarisk karakter med projektgruppen, som eleverne kan bruge som model for, hvorledes de skal „tale fagligt sammen“ (Laursen 2002: 139).

Vejledningssamtalen bliver hermed gjort til en del af læreprocessen, hvorfor rollen som vejleder spiller en afgørende faktor i projektarbejdet. I det projektet er elevstyret, må vejlederen indtage rollen som den procesorienterede vejleder. Denne rolle har fokus på aktiv lytning, og vejlederen stiller spørgsmål i stedet for at videregive kundskaber og færdigheder. Derfor er det vigtigt at have for øje, hvordan eleverne arbejder, så man kan få dem til at stille sig kritisk over for produktet.

Ved at observere elevernes arbejdsgang og via vejledningssamtalen bliver læreren bekendt med elevernes behov. Denne metode benytter jeg i forbindelse med de øvelser, som jeg giver eleverne undervejs i deres proces, så de stemmer overens med elevernes udfordringer. Yderligere benytter jeg formative metoder, der *understøtter lære- og udviklingsprocesser* (Damberg 2006: 361). Blandt andet får nogle vejledninger karakter af en evaluerende samtale, hvor eleverne bliver konfronteret med deres kontrakt, som de sammenholder med deres arbejdsproces og produkt. For at give eleverne et fremtidsperspektiv, fastholder jeg spørgsmålet om, hvad der kan arbejdes videre med, eller hvordan en sekvens kan opkvalificeres. Hermed forsøger jeg at få eleverne til at reflektere samt begrunde deres valg og overveje alternative løsninger. Logbogen har desuden karakter af formativ evaluering, hvorved evalueringen bliver et arbejdsredskab i processen.

Tæt på premieren træder jeg ind i den formidlingsorienterede vejlederrolle, hvilket ellers ikke forekommer i et projektarbejde af denne type. Eleverne er blevet bedt om at udvælge en sekvens på ca. ti minutter, som de gerne vil have respons på. Dog tager elevernes udvalgte sekvens en halv time, og jeg vurderer, at de har brug for styring og direkte respons. Balancen mellem, hvornår man skal vejlede via spørgsmål, som skal få eleverne til at reflektere, og hvornår man skal være kontant og direkte, er svær. Jeg gør det dog klart, at det er elevernes projekt, og at det kun er idéer, jeg kommer med, som de derfor kan vælge at bruge eller ej. Jeg ønsker ikke, at eleverne mister deres ejerskab over produktet, men de har haft svært ved at styre deres egen læringsproces. Ydermere giver jeg dem et ark med generelle spørgsmål udarbejdet af Lise Christiansen:

## Hvad skal man huske på en scene? Hvad kunne man kigge på, når man evaluerer sin forestilling?

### 1. Manus:

- Er der en god historie?
- Har den et klimaks?
- Har den gode konflikter?
- Har den gode replikker?

- Og har den gode komiske elementer?
- Bliver den etableret godt?
- Bliver den afsluttet godt?
- Er den relevant/aktuel for jeres publikum?
- Kunne de forstå den?
- Lægger den op til improvisation?
- Og lykkedes det?

## **2. Scenografi/kostumer/mask/teknik:**

- Var der en velvalgt scenografi?
- Havde I fundet noget centralt bohavede (møbler)?
- Havde I valgt nogle gode brugbare rekvisitter?
- Havde I masker eller sminke på og hvordan virkede det?
- Brugte I hele scenografien/scenerummet eller var noget overflødig?
- Havde I kontakt til publikum- direkte eller indirekte? (Var det bevidst "teater" med direkte kontakt eller placerede I jer sådan, at man altid kunne se jeres ansigt og øjne, selv om I spillede en "illusion"?)
- Kunne man se jer? Var der lys nok, og stillede I jer i det?
- Havde I fundet noget musik, og brugte I det godt? Hvordan?
- Havde I prøvet nok, så brugen af scenografi og teknik fungerede optimalt?

## **3. Iscenesættelse/spillet:**

- Havde I fået skabt nogle interessante figurer, og virkede de overbevisende?
- Havde I f.eks. indarbejdet konflikter (mellem figuren og omgivelserne, mellem skuespillerne eller i den enkelte skuespiller)?
- Brugte I statusspil, og virkede det optimalt?
- Brugte I de fire temperamenter, og fungerede de?
- Havde I arbejdet nok med det fysiske kropssprog - f.eks. store overdrevne komiske udtryk, doubletake osv., eller var det diskret realistisk? Hvordan virkede det?
- Havde I øvet nok til at kunne blive i rollen uden at fnise eller lignende?
- Havde I arbejdet nok med jeres replikbehandling, så alle replikker blev hørt af publikum og var med til at tegne jeres figur - f.eks. ved hjælp af dialekter og accenter?
- Havde I lagt et godt arrangement, der brugte hele scenografien, understregede jeres idé med spillet og figurerne, og som kunne ses af hele publikum?
- Havde I arbejdet tilstrækkeligt med aktion-reaktion, så alle replikker og bevægelser havde en modreaktion?
- Havde I arbejdet nok med tempo, så bolden/spændingen ikke blev tabt på gulvet?
- Havde I inkorporeret de 3 blikretninger, som Arentzen snakker om?
- Blev scenografien en medspiller?
- Fortalte I historien som var det første gang (uden at foregribe replikkerne) - altså var I i nuet?

Spørgsmålene skal få eleverne til at inddrage teori og refleksion. Især rollen som den reflekterende kritiker er væsentlig for læring, hvorfor det også er en af kernefaglighederne i faget dramatik. Endvidere skal eleverne kunne begrunde deres æstetiske valg med teorien for øje, hvilket de tidligt i processen er blevet gjort opmærksomme på, men som nogle steder i produktet virker nedprioriteret.

Det handler om at skabe en refleksiv proces for eleverne, hvor læreren i starten kan være en god medspiller uden at være meningsdannende. Desuden handler det om at fastholde eleverne i starten af projektet, så de ikke straks tænker i løsninger og resultat. I et kreativt fag som dramatik er det essentielt at komme på gulv og prøve nogle forskellige idéer af, så man ikke fastlåser sig for hurtigt og dermed lukker teaterprocessen, hvorved man kan gå glip af bedre løsninger. Læreren må give eleverne modspil og konstruktiv kritik som den procesorienterede vejleder for at udfordre eleverne, men der skal herske en balance mellem at give modspil og at opmuntre.

Foruden progression i fagligheden handler eksamensprojektet også om at oparbejde og videreudvikle kompetencer, som eleverne sidenhen kan tage med sig ud i samfundet. Disse kompetencer kommer til syne, når eleverne arbejder med deres roller gennem teknikker og metoder, de i årets løb har lært, samt anvender deres teoretiske viden og samarbejdsevner. Ydermere bevæger de sig i eksamensprojektet fra kendt til ukendt stof, og hvis de er åbne, tolkende og erkendende vil der også ske en progression i forbindelse med dannelse.

## 5. Dannelse og kompetence

Erkendelsen i forbindelse med projektet, som kommer til udtryk via elevernes kritiske refleksion over egen rolle og produkt, er med til at sikre progression, idet den tilskriver processen et vurderende niveau. Eleverne skal ikke kun forholde sig til stykket (stofområdet), men også til sig selv, deres egen præstation og de andre i gruppen. Den praktiske dimension, som skal understøtte den teoretiske, er en tydeliggørelse af fagets dannelsesdimension. Eleverne skal opnå kompetencer og læring, som de kan *forstå, fortolke og forandre deres omverden med* (Damberg 2006: 216-217). Eleverne skal vise, at de ikke blot kan reproducere viden, men både kan skabe viden og anvende viden, hvorved progression bliver tæt knyttet til begreberne kompetence og dannelse.

Selve processen i eksamensprojektet kræver samarbejde, som er med til at udvikle elevernes sociale og kreative kompetencer, der *følgende kan skabe empati og selvtillid samt tiltro til andre mennesker*, såfremt eleverne er aktivt deltagende (Austriug og Sørensen 2006: 187). Eftersom eleverne i samarbejde selvstændigt styrer arbejdsprocessen, må de undervejs argumentere for at få deres idéer igennem, og eftersom de skal kunne argumentere for deres valg på scenen, træner de deres formidlingskompetence.

Spørgsmålet er, om eleverne selv er sig disse kompetencer bevidste.

En undersøgelse foretaget af EVA i 2008 viser, at det hos en stor del af eleverne er tilfældet:

Dels lærer man meget om sig selv ved netop at udtrykke sig selv... tilkendegiver flere elever/kursister. I det hele taget peger mange af eleverne/kursisterne på, at de udvikler sig personligt med faget. Af personlige kompetencer peger nogle på det mod, den selvtillid og den rollebevidsthed de har udviklet ved fx at prøve at stå over for et stort publikum... Flere bemærker også, at de nyder godt af disse kompetencer uden for skolen og altså ikke kun når de bruges eller indgår i en undervisningssammenhæng.

(EVA 2008: 37)

Dette citat antyder, at eleverne ikke kun opnår personlige kompetencer, men også udvikler almindelse. Eleverne stiller deres personlighed i relief til andre og kan overføre deres refleksioner over deres eget forhold til andre til samfundet, hvilket ifølge Haue er et bevis på tilegnelse af almindelse (Haue: 1). Det særegne ved dramatikfaget er, at eleverne i processen er til stede både som sig selv og som deres rollefigur, samtidig med at de er bevidste om fiktionen og de andre medspillere. Denne dobbelthed skaber sociale kompetencer på flere niveauer. Eleverne må tilstræbe et stærkt fællesskab for at projektet kan lykkes, men de må også kunne håndtere konflikter og uoverensstemmelser, hvilket tvinger dem ud i problemløsninger og livsanskuelser, som de igen kan overføre til samfundet. Klafki taler i dette øjemed om dannelse i selv-, medbestemmelses- og solidaritetsprincippet (Klafki 2001: 80).

Det empiriske materiale, som ligger til grund for denne artikel, viser, at det kan være svært for eleverne at overvinde konflikter, fordi de er afhængige af, at samarbejdet fungerer, og fællesskabet er stærkt. Én af eleverne i gruppen udebliver mange gange og giver ikke besked og virker ligeglad. Hun er en individualist. Hun kan sine replikker og har arbejdet med sin rolle, hvorfor hun ikke ser vigtigheden af at øve. Men hendes rolle mister sin overbevisning, idet hun ikke har lært at samspille med de andre. Derved udebliver interaktionen, og forholdet mellem hendes rollefigur og de andres bliver utydelig. Relevansen af at deltage aktivt for at opnå læring og kompetencer kommer igen til syne. Når eleverne udfolder deres personlige og sociale kompetencer i et fag, er det lig med faglige kompetencer, og hvis eleverne er motiverede og deltagende, er projektfasen i dramatik kompetencebaseret (Damberg 2006: 70). Eleverne opnår en praksiskompetence ved skabelsen af en opsætning, en teoretisk kompetence ved at bruge faglige termer i processen og logbogen, en analytisk kompetence ved analysen og realisationsanalysen af det valgte og opførte stykke, en perspektiverende kompetence ved at reflektere over proces og produkt og stille sig kritisk heroverfor. Alle kompetencer som de kan tage med



sig videre i livet.

Der er som beskrevet mange muligheder for at udvikle såvel faglige, almene, personlige og sociale kompetencer som for at opnå dannelse og læring, hvis eleverne engagerer sig, hvis læreren fastsætter de rigtige rammer, samt at der i processen sker en progression, som her også er knyttet til uddannelsens dannelsesmål. Læreren kan forsøge at fremme progressionen, men det er i sidste ende elevernes indstilling, deltagelse og motivation, der er afgørende for, at progression kan finde sted. Læring tager udgangspunkt i subjektet, der i fællesskabets beståen og indhold af kompetencer og viden kan opnå læring, der vil fremme elevens udvikling.

\* \* \*

**Louise Prehn Schultz** underviser i dramatik, historie og dansk på Fredericia Gymnasium, stx. Hun var ansat på Tornbjerg Gymnasium, stx, under sit pædagogikum.

## Referencer

- Austring, Bennyé D. og Sørensen, Merete 2006: *Æstetik og læring*, Hans Reitzels forlag.
- Beck, Steen og Beck, Hanne R. 2006: *Gyldendals studiebog*, Gyldendal.
- Damberg, Erik o.a. 2006: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag.
- EVA 2008: *Det kunstneriske fagområde på stx og toårigt hf*, undersøgelse foretaget af EVA.
- Klafki, Wolfgang 2001: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, Klim.
- Krøgholt, Ida 2002: *Risiko eller fare – åbning og lukning af teaterprocesser*, Institut for Dramaturgi Århus.
- Laursen, Erik 2002: "Projekt-pædagogik, konstruktivisme og individualisering." Kolmos, Anette (red): *Projekt-pædagogik i udvikling*, Aalborg Universitetsforlag.

## Utrykte kilder

- Beck, Steen 2011: *Klasseledelse i kulturanalytisk perspektiv*, ikke publiceret artikel.
- Beck, Steen (u.å): *Lev Vygotsky – læring mellem tilegnelse og virksomhed*, ikke publiceret manuskript, udleveret på almen pædagogisk kursus.
- Haue, Harry (u.å): *Almindelse – et tidssvarende begreb*, udleveret på alment pædagogisk kursus.

# Vælg din vejledning

Af Kirsten Sunke Agergaard

Eksamensprojektet i dramatik er et ambitiøst projekt, som for eleverne kan opleves som spændende, men også uoverskueligt og kaotisk. Læreren skal derfor i sin vejlederrolle både skabe struktur og tryghed, styrke elevernes selvstændighedskompetencer og samtidig vurdere deres produkt. Hvordan vælger man de bedste vejledningsstrategier i den sammenhæng? Kan der være tale om, at nogle former for vejledning har mere læringspotentiale end andre, og skal man hellere vægte udfordring end tryghed?

## Vejledningshierarkier

Vejledning og projektorienteret undervisning er nøgleord i lærings-sammenhænge. Vejledning placeres af didaktikere ofte som en højt rangerende strategi for elevcentrerede læreprocesser og for elevers udvikling af personlige kompetencer (Saugstad 2009:8).

Gymnasiebekendtgørelsens fokus på elevernes udvikling af personlige kompetencer, såsom selvstændighedskompetencer, samt innovative og kreative kompetencer, peger på nødvendigheden af aktivitetsformer, som styrker disse kompetencer ved at læreren indgår i læreprocessen som faglig vejleder.

Nogle teoretikere peger på en hierarkisering af vejledningspraksis i forhold til hvilke metoder, der bedst styrker elevers kompetenceudvikling og selvstændighed i en skelnen mellem symmetriske og asymmetriske læreprocesser. Vejledningsteoretikeren Tone Saugstad peger således på en idealisering af de symmetriske læreprocesser.

Symmetrisk læreproces	Asymmetrisk læreproces
Lærer og elev står ideelt set som ligestillede i læreprocessen	Læreren er mervidende og står i et naturligt ulige forhold til eleven i læreprocessen

I dramatikfagets afsluttende eksamensprojektarbejde må læreren forholde sig til sin rolle og sit ansvar som vejleder i forhold til elevernes læring. Fagets læreplan, arbejdsformen og lærerens position som vejleder lægger op til, at projektet i høj grad fokuserer på processen

og på styrkelsen af selvstændighedskompetencer. Samtidig skal der, gennem elevernes iscenesættelse af en teaterforestilling, lægges vægt på et produkt, og som den konstruktivt kritiske vejleder og kommentator skal jeg tilgodesee både processen og produktet i elevernes arbejde. Heri ser jeg en problematik: Min rolle som vejleder er nemlig dobbelt (Inglar 1999:182): Jeg forventes på den ene side at hjælpe og styrke elevernes selvstændighedskompetencer i deres proces, og støtte dem i deres motivation ved det lystfyldte, og jeg må positionere mig i en symmetrisk vejledningsproces. På den anden side skal jeg vurdere elevernes produkter både løbende og til slut, samt tage højde for deres evt. oplevelse af projektet som angstprovokerende, hvilket positionerer mig som mervidende vejleder. Herigennem opstår der et asymmetrisk forhold mellem eleverne og mig som vejleder.

Så, når nu vejledning ideelt set er præget af symmetriske forhold mellem elev og vejleder og skal fremme selvstændighed, hvordan kan jeg så - og skal jeg så, som faglig vejleder - sikre en vejledning med fokus på selvstændighed og symmetri som både tilgodeser proces og produkt i et dramatikprojekt, som har en massive produktfokusering, der i mange sammenhænge genererer asymmetriske forhold mellem elev og vejleder?

## Vejlederens læringsmæssige fokuspunkter i eksamensprojektet

### Vejlederens pejlemærker: Proces og produkt

Vejledning handler grundlæggende om at støtte eleven i sin læring og om at hjælpe eleven på vej i sin læreproces (Inglar 1999: 17). Som vejleder skal jeg i eksamensprojektet dog både have fokus på at udfordre eleverne til at udvikle og styrke deres kompetencer i forbindelse med **processen** og samtidig sikre kvaliteten af **produktet**.

Eksamensprojektets læringsmæssige sigte har dermed to hovedspor:

HOVEDSPOR 1	HOVEDSPOR 2
Personlige og almene kompetencer gennem processen	Faglige kompetencer gennem produktet
Peger fortrinsvist i retning af: <b>Symmetrisk læreproces</b>	Peger fortrinsvist i retning af: <b>Asymmetrisk læreproces</b>

Det ene hovedspor er, at projektet skal styrke elevernes personlige og almene kompetencer. De skal arbejde hen imod at opfylde de faglige mål, at:

- "arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre."
- "at reflektere over den skabende proces og produktet".

I disse målbeskrivelser ligger projektets selvstændighedsdefinition og projektets fokus på processen.

Det andet hovedspor er, at bestemte konkret faglige kompetencer skal trænes, idet eleverne skal:

- "forstå og anvende centrale begreber fra drama og teater"
- "anvende dramaets og teatrets teknikker i problemløsning og idéudvikling"
- "anvende skabe og forstå konkrete sceniske udtryk og spil"
- "forstå og anvende udvalgte teorier om europæisk drama og teater".

Disse mål fokuserer læringen på produktet.

De faglige kompetencer skal i samspil med de personlige og almene kompetencer gøre eleverne i stand til at udvikle og realisere en forestilling. I det arbejde må vejlederen holde sig forskellige læringsteoretiske fokuspunkter for øje, som på forskellig vis kan sikre læring og udvikling af de givne kompetencer:

### Vejlederfokus 1: Udfordrende læring og procesorientering

I projektarbejdet er eleven i høj grad af kaos og i stor afstand til læreren, fordi læreren er konsulent eller vejleder (Hobel 2006: 283). En vigtig vejlederopgave er at bringe eleven ud i en udfordrende position, der med støtte og hjælp kan få eleven til at frembringe egne løsninger i et kaotisk rum. Herigennem styrkes og udvikles selvstændighedskompetencer.

Læringsteoretisk giver det derfor mening at tage afsæt i vejlederrollen hos Lev Vygotsky. Ifølge ham lærer individet med afsæt i relationen mellem mennesker og i den givne kultur, som individet befinder sig i. Vygotskys teori er, at læring sker med en medierende lærer eller mervidende person som mellemed, som interaktion mellem individet og kulturen og dens redskaber efterfulgt af individets egen konstruktion eller tilegnelse af kulturen i sig selv. (Dolin 2006: 166-167 ; Beck 2010: 11) Dette afsæt peger på en asymmetrisk læring.

En mere symmetrisk læringstilgang findes i Vygotskys læringsteori om "Zonen for nærmeste udvikling", hvor elevens udviklingspotentiale skal stimuleres ved at støtte vedkommende lige nøjagtig så meget, at eleven selv kan løse en opgave og bevæge sig videre i sin udvikling (Dolin 2006: 169 ; Beck 2010: 9).

### Vejlederfokus 2: Læring med mange følelser – vejlederen som sikkerhed

I rollen som vejleder under projektarbejdet i dramatik må man være forberedt på at skulle håndtere mange følelser. For mange elever er projektarbejdet en stor motivationsfaktor, fordi der er stor grad af frihed og arbejdet bliver derfor lystbetonet (Saugstad 2009: 9 ; Damberg

2006 : 266). For andre elever er formen angstprovokerende (Iversen 2002: 111). De er udfordret, fordi de er på egen hånd og samtidig skal forholde sig til at strukturere formen og indholdet i deres projekt.

Som vejleder kan man derfor have fokus på de interaktioner, der foregår mellem vejleder og elev. Kjeld Steen Iversens peger på de psykodynamiske forhold i undervisningen og på, at den er forbundet med følelser. De interaktioner, der forekommer i undervisningssituationer, kan sammenlignes med forældre/barn-relationer, fordi eleven får dækket sine behov for tryghed og omsorg gennem forholdet til læreren. Rammesætning og klare grænser skaber tryghed. Iversen påpeger, at denne form for asymmetrisk læreproces ikke indeholder stort udviklingspotentiale (Iversen 2002: 105-107) Ikke desto mindre har den sin berettigelse ift. eksamensprojektet, fordi vejlederen står som elevernes orden i kaos og kan garantere tryghed, faglighed og kvalitet.

### Vejlederfokus 3: Praksisfællesskaber og æstetisk fordobling - den arbejdsløse vejleder

Gruppearbejdsformen i eksamensprojektet kan i sig selv medvirke til at udvikle og styrke elevernes selvstændighedskompetencer, fordi de i et gruppefællesskab sammen udvikler sprog og identitet og nærved kan gøre vejlederen arbejdsløs.

Den skabende proces, der foregår i drama, er en kollektiv æstetisk læreproces, der indeholder et stort læringspotentiale. Den indeholder mulighed for, at deltagerne er sig selv eller i rolle, og at de gennem bevidstheden om den fiktion, der skabes, udvikler viden om kulturelt bestemt formsprog, konkret viden om bestemte teaterhistoriske konventioner, og om eget formsprog, mens de løbende holder dette op imod de andre deltagers viden. Dramateoretikeren Janek Szatkowski betegner denne proces som "Den æstetiske fordobling" (Austring & Sørensen, 2006, 172;175). Disse fælles læreprocesser i skabende dramatarbejde finder genklang i Etienne Wengers teorier om praksisfællesskabers læringspotentiale. Wenger karakteriserer læring som "en selvets rejse" (Illeris, 2007:71). Wenger betragter, i tråd med Vygotsky, læring og udvikling som interaktion mellem menneskets identitet og fællesskabet. Wenger mener, at den enkelte kan byde ind med sin identitet og sine livsanskuelser i fællesskabet. Herigennem kan andres identitet ændres, og omvendt kan også ens egen identitet udvikles og ændres i kraft af andres input i fællesskabet (Illeris, 2007:69-71).

I eksamensprojektet bliver eleverne trænet i at iagttage, beskrive, fortolke og argumentere for både teori og praksis. Når eleverne individuelt og i samarbejdet med de andre gruppemedlemmer, dels skaber sceniske udtryk og dels beskriver og forklarer deres valg, udfordres deres egen opfattelse af formen og indholdet af deres skabende arbejde gennem de andre gruppemedlemmers input, og den enkelte må reflektere over disse aspekter. Herigennem udvides elevernes forståelsesperspektiver. Som det medierende led står eleven og de andre deltagere selv. Hvor praksisfællesskaber udfolder sig, har vejlederen

ikke nødvendigvis meget at lave, fordi eleverne gennem refleksion og vurderinger af sig selv og hinanden, finder rum til at udvikle deres selvstændighed uden en medierende vejleder.

## Veje i vejledningen – Valg af vejledningsstrategi

Jf. Saugstad fremstilles symmetriske læreprocesser f.eks. i vejledning som garant for udvikling af selvstændighedskompetencer, hvorved de asymmetriske vejledningsprocesser nedvurderes og en hierarkisering af vejledning opstår.

Saugstads problematiserer idealiseringen af symmetriske vejledningsprocesser og den implicitte hierarkisering af vejledningsstrategier. I enhver vejledningssituation vil der nemlig være en asymmetri fordi:

- eleverne ønsker vejlederen som faglig garant, og derigennem anerkender vejlederens merviden.
- eleverne mangler faglig ballast til at kunne tage ansvar for sin egen læreproces.
- eleverne er klar over det asymmetriske forhold, og derfor ikke kan forholde sig symmetrisk til vejlederen (Saugstad 2009: 10).

Denne antagelse står overfor andre vejledningsteorier, som ikke vurderer symmetriske og asymmetriske vejledningsstrategier hierarkisk (Inglar 1999: 81).

Det interessante i disse synspunkter ift. eksamensprojektet er at undersøge, om den ene vejledningsstrategi er at foretrække frem for den anden og om en hierarkisering overhovedet er nødvendig, når man som vejleder skal vælge metode.

### Vejledningsstrategi: Symmetri og asymmetri

Vejledningsteoretikeren Tron Inglar opstiller vejledningsstrategier med forskelligt sigte i forhold til symmetrisk eller asymmetrisk læring. Der skelnes mellem tre forskellige strategier:

Symmetrisk vejledningsstrategi		Asymmetrisk vejledningsstrategi
Den procesorienterede vejleder	Den kritisk orienterede vejleder	Den formidlingsorienterede vejleder

*Den formidlingsorienterede vejleder* har ekspertstatus og overfører egne kundskaber og egen faglig viden og erfaring til eleven (Inglar 1999: 22-23). Vejlederen stiller ikke uddybende spørgsmål, men søger, gennem overførslen af egen viden, at driver eleven i en bestemt retning (Inglar 1999: 43).

I eleven foregår mimetisk læring, fordi eleven gengiver lærerens kundskaber. Strategien fokuserer på, hvilket fagligt stof eleven bør og skal tilegne sig, for at kunne løse en given opgave og vejlederen vurderer

med henblik på at kontrollere og kvalitetssikre elevens faglige viden (Inglar 1999: 27).

Denne vejledningsstrategi er asymmetrisk. Vejlederen er den mer-vidende, og eleven er den, hvortil viden skal formidles (Iversen 2002: 106). Inglar karakteriserer strategien som resultatorienteret, hvori det implicit ligger, at vejledningen ikke lærer eleven at forholde sig til processen i en given læringsituation (Inglar 1999: 32). Eleven får i vejledningssituationen ikke mulighed for at formulere sine egne overvejelser og refleksioner og holde disse formuleringer op imod lærerens. Derfor finder en internaliseringsproces ikke umiddelbart sted. Eleven lærer ikke at stole på egne holdninger og meninger, og må søge vejlederens accept i tvivlsituationer (Inglar 1999: 32). Dette forhold gør omvendt, at formidlingsvejledningen genererer tryghed og at vejlederens overførsel af viden og elevens adaptation af denne viden garanterer korrekthed (Inglar 1999: 28).

I forhold til eksamensprojektet knytter denne strategi an til kommentatorrollen og den vurderende dimension af vejledningen.

I *procesorienteret vejledning* skal vejledningen tilpasses den enkelte elevs behov og forudsætninger og kan karakteriseres som elevcentreret (Inglar 1999: 40). Her fokuseres på elevens refleksion og jf. Vygotsky på den enkelte elevs udviklingspotentiale samt internalisering af det faglige stof. Ideelt set er lærer-elev-forholdet i denne vejledningsstrategi symmetrisk (Saugstad 2009: 11), fordi vejledningen er baseret på, at vejlederen skal lytte til eleven, og gennem spørgsmål bringe eleven til at forklare det faglige stof og reflektere over egne valg, begrundelser og mulige retninger i forhold til det faglige indhold og til processen i den opgave, eleven beskæftiger sig med (Inglar 1999: 42).

Ved at være medierende led og dels lade eleven formulere sine tanker, begrundelser og argumenter og dels lade eleven holde dem op imod vejlederens inputs, igangsættes internaliseringsprocessen (Inglar 1999: 34-35).

*Kritisk orienteret vejledning* er baseret på at få eleven til at reflektere over – og argumentere for – egen viden og proces. I den kritisk orienterede vejledning fokuserer vejlederen hovedsageligt gennem hv-spørgsmål på, at eleven reflekterer over alternativer til allerede foretagne valg og begrundelser (Inglar 1999: 70). Strategien er fokuseret på processen og i mindre grad på resultatet (Inglar 1999: 65). Igennem vejlederens spørgeteknik stimuleres elevens udviklingskompetence, fordi eleven skal udfordre sin egen argumentation og formulere argumenter for og imod. Internaliseringsprocessen opstår i spejlingen af vejlederens inputs og i refleksionerne over egne kundskaber, valg og begrundelser.

Strategien er symmetrisk fordi det ikke er vejlederens ærinde at vurderer eleven, men derimod gennem spørgsmål og sparring at bringe eleven videre i sin udvikling.

## Valg af vejledningsstrategi

Vejledningsstrategier og deres teknikker indeholder hvert deres læringspotentiale. Ifølge Inglar har hver strategi sin berettigelse og hierarkiseres ikke. Han nævner, at man kan variere strategierne for at imødekomme den enkelte elevs behov, men at man i så fald skal være sig bevidst om, at man ændrer strategi, fordi det kan få konsekvenser for elevens læring (Inglar 1999: 81).

Pointen må være, at man som vejleder vælger den strategi, der understøtter den kompetence man vil træne, og/eller er mest befordrende for elevens udvikling.

## Vejledningsvalg i forløbet

Valget af symmetriske og/eller asymmetriske vejledningsstrategier på givne tidspunkter i eksamensprojektet har betydning for elevernes læring og udvikling af kompetencer, men også for deres færdige produkt.

Forløbet, som har været genstand for min undersøgelse, er arbejdet med et konkret eksamensprojekt i dramatik - C på et 1g-hold med 12 elever.

Ubevidst har jeg i forløbet arbejdet ud fra ideen om, at vejledning ideelt set skal være symmetrisk for at have størst læringspotentiale, men udfaldet af forløbet og af elevernes efterfølgende evaluering viser, at denne antagelse ikke gør sig gældende i forbindelse med eksamensprojektet i dramatik.

I hver fase af projektforløbet har flere forskellige vejledningsstrategier nemlig vist sig at være gunstige:

<b>Udvælgelsen</b>	Valg af grupper. Udvælgelse af teaterkonvention samt materiale til forestillingen, f.eks. manuskript.
<b>Idéudviklingen</b>	Udvikling af teoribegrundede ideer og realisationsmuligheder med afsæt i hensigtserklæring, manuskript og konvention.
<b>Realisationsfasen</b>	Idéudviklingen omsættes til virkelighed. Videreudvikling af forestillingen.
<b>Opløb</b>	Gennemarbejdning, justering og finpudsning af forestillingen.

## Udvælgelse og idéudvikling

I **udvælgelsesfasen** skulle eleverne dels beslutte, hvilken slags forestilling de ville spille og indplacere deres valg i forhold til teori og teaterkonventioner, og dels skulle de vælge grupper. I denne fase holdt jeg mig relativt tilbagetrukket og var kun i spil, når eleverne bad om vejledning. Jeg ville lade eleverne opleve og forholde sig til selvstændigheden. Eleverne stod derfor selv med ansvaret for deres udgangspunkt for projektet, men havde samtidig en tryghed i vejlederens tilstedevær og i de udstukne rammer og forventninger.



I løbet af fasen henvendte flere grupper sig til mig ift. valg af konvention og manuskript. I de situationer var det min intention at hjælpe eleverne til at træffe deres egen afgørelse og dermed højne deres selvstændighedskompetence og jeg var her den procesorienterede vejleder. Hos én gruppe lyttede jeg aktivt til deres frustration og prøvede at få dem til at reflektere over de forskellige konventioners indhold ved at få dem til at overveje, hvilke arbejdsprocesser forskellige konventioner ville afstedkomme for deres projekt, om de havde en bestemt hensigt, og om de allerede havde ideer til konventionerne. Disse spørgsmål førte til mange inputs og refleksioner hos eleverne, som efter kort tid nåede frem til en beslutning.

Hos en anden gruppe arbejdede jeg i første omgang procesorienteret, da eleverne ikke vidste hvilket skuespil de skulle vælge inden for den absurde konvention. Jeg fik dem til at repetere, deres kendskab til absurde dramatikere og spurgte ind til, hvor de kunne forestille sig at finde oplysninger om disse, og om de selv havde ideer. Gruppen besluttede at læse noter igennem og søge på internettet. Således udfordrede vejledningsteknikkerne dem til at handle på egen hånd, og de blev bragt til selv at søge information. Da gruppen igen henvendte sig med samme problem, fandt jeg det ikke problematisk at være formidlingsorienteret vejleder med den større viden, og gav dem titler på mulige skuespil, for jeg havde inden da som procesorienteret vejleder styrket elevernes selvstændighedskompetence.

**Idéudviklingsfasen** havde forskellig længde for grupperne. Nogle sad i lang tid og overvejede, mens andre hurtigere begav sig over i realisationsfasen. Karakteriserende for min vejledning her var, at jeg lige som i udvælgelsesfasen holdt mig i baggrunden og lod eleverne opleve at arbejde selvstændigt i trygge rammer. For at følge med i elevernes arbejde og for at sikre fremdrift ved dels at kvalificere deres idéudvikling og dels at identificere eventuelle faldgruber, skulle eleverne fra første dag beskrive deres forestillingshensigt, valg, idéer, overvejelser og beslutninger i en fælles elektronisk logbog, som skulle opdateres løbende. I løbet af idéudviklingsfasen mødte jeg hver gruppe og spurgte ind til dele i logbogen, jeg vurderede, havde behov for opstramning. Som udgangspunkt var jeg den procesorienterede og/eller kritisk orienterede vejleder. Gennem åbne- og hv-spørgsmål fik jeg eleverne til at reflektere over alternative muligheder eller andre formuleringer i forhold til teorifunderingen. På den måde åbnede eleverne nye perspektiver på grundlaget for deres forestilling gennem deres egen refleksion.

### Realisationsfasen og opløb

I **realisationsfasen** blev det tydeligt, at jo nærmere vi kom premieren, jo oftere anvendte jeg den formidlingsorienterede vejledningsstrategi. For at sikre struktur og fremdrift i processen med fokus på produktet, havde jeg oplyst grupperne om, hvilke forestillingslementer, jeg ville råde dem til at arbejde med, f.eks. arrangement, skuespilteknik eller lys, etc. Skulle jeg have fremmet elevernes viden om en produktions-

proces, kunne jeg i stedet have valgt en procesorienteret vejledning og få eleverne til at beskrive og afdøje, hvilke elementer de ville arbejde med, og hvornår i processen arbejdet skulle finde sted.

Realisationsfasen havde to planlagte vejledningsmøder. Ligesom jeg havde vurderet gruppernes proces i logbøgerne i idéudviklingsfasen, måtte jeg se deres foreløbige produkter for at sikre fremdrift og udfordre deres udviklingspotentiale. Her blev grupperne vejledt med udgangspunkt i, hvor de befandt sig i fasen, og alt efter hvor stort et tidspres, de var under.

Strukturen og udgangspunktet for disse møder var først at se elevernes foreløbige produkter, dernæst gennem proces- eller kritisk orienteret vejledning at få eleverne selv til at reflektere over nye perspektiver og handlemuligheder og herigennem fokusere på processen og træningen af selvstændigheds-kompetencen.

Gruppernes behov var dog forskellige og derfor måtte jeg også vælge forskellige vejledningsstrategier.

### Forsøg på symmetrisk vejledning, der endte i asymmetrisk vejledning - Gruppe 1 og 2

Gruppe	Konvention	Tidspres	Udfordring	Vejledning
1	Performance	STORT	Manglende niveauer på scenen	Forsøg på symmetrisk vejledning, der endte i asymmetrisk vejledning

Ift. gruppe 1, var jeg i første omgang procesorienteret vejleder og prøvede at få eleverne til at reflektere over, hvilke dele af deres forestilling, der skulle arbejdes med. Jeg spurgte dem, hvordan de havde tænkt at bruge scenen og de elementer, de havde placeret på den. Dette spørgsmål fik dem til at overveje deres muligheder for at udnytte de podier og trapper, de havde placeret på scenen som rekvisitter til også at bringe niveauer ind i deres kropslige udtryk.

Da vi mødtes dagen efter, viste gruppen ikke eksempler på, at de havde inddraget deres refleksioner i arbejdet. Derfor positionerede jeg mig som formidlingsorienteret vejleder for at sikre deres fremdrift i forhold til deres produkt. I denne rolle pegede jeg på de ting, jeg mente skulle ændres og strammes op på og gav eleverne instruktioner og demonstrationer på mine ændringsforslag.

Gruppe	Konvention	Tidspres	Udfordring	Vejledning
2	Naturalisme	Middel	Manglende motivering for arrangementer	Forsøg på symmetrisk vejledning, der endte i asymmetrisk vejledning

Efter gennemspilningen spurgte jeg som procesorienteret vejleder ind til, hvordan gruppe 2 havde arbejdet med karaktererne. Eleverne blev

klar over, at de ikke kunne besvare spørgsmålet, fordi de ikke havde forholdt sig til dette aspekt. Efterfølgende spurgte jeg til, hvordan de kunne arbejde med karakterarbejdet, og ansprede dem derigennem til selv at reflektere over de teknikker, vi havde gennemgået i forbindelse med forløb om Naturalisme. Her bragte eleverne selv relevante teknikker i spil.

Teknikken ved at spørge, men med hensigten om at lade eleverne nå frem til et bestemt svar, er et eksempel på vejledning, der i sin fremtræden er symmetrisk, fordi jeg stiller spørgsmål, som genererer refleksion hos eleverne. Jeg kunne også have fortalt dem, hvilke aspekter, de skulle anvende i deres videre arbejde, og på den måde benytte en formidlingsorienteret vejledningsstrategi. Men fordi jeg i forvejen selv kender svaret på mit spørgsmål, positionerer jeg mig selv som mervidende, og vejledningen bliver derfor også asymmetrisk.

Da jeg senere mødtes med gruppen, som skulle arbejde videre med udvalgte skuespilteknikker, konstaterede jeg, at deres mestring af teknikkerne ikke var tilstrækkelig. Derfor valgte jeg gennem instruktion og demonstration at vise eleverne, hvordan de kunne arbejde med teknikkerne.

Den asymmetriske situation lod ikke til at genere gruppen. Tværtimod. De tilkendegav, at det netop var den slags input, de havde brug for. Vi opsummerede i fællesskab, hvordan de skulle arbejde videre. Ved den efterfølgende gennemspilning, havde især én af gruppens medlemmer taget denne vejledning til sig, idet hans skuespil var blevet mere indlevet.

### Vejlederen som kvalitetsgarant - Gruppe 3

Gruppe	Konvention	Tidspres	Udfordring	Vejledning
3	Performance	STORT	Kontant behov for bekræftelse og kvalitetssikring	Asymmetrisk vejledning

Denne gruppe søgte ofte vejledning. Omdrejningspunktet, som blev tydelig i opløbet, var gruppens usikkerhed og behov for min vurdering og garanti. Flere gange blev jeg spurgt, om deres produkt var "godt nok". Gruppen var meget produktorienteret, og det var derfor vanskeligt for mig at nå dem med symmetriske vejledningsstrategier.

Her blev den dobbelte vejlederrolle tydelig, fordi jeg blev bedt om at vurdere gruppens produkt. Flere gange forsøgte jeg mig med en kritisk orienteret vejledningsstrategi og stillede spørgsmål, som skulle få eleverne til at reflektere over alternativer til elementer i deres produkt. De havde svært ved selv at sætte ord på, hvad de kunne gøre anderledes, så jeg måtte være formidlingsorienteret ved at give min vurdering, pege på de mangler, jeg så, samt demonstrere.

Denne strategi valgte jeg, fordi det var nødvendigt at optimere elevernes produkt pga. det store tidspres. Derudover var der også psykody-

namiske forhold i spil jf. Iversen. Jo længere vi var i opløbet, jo større blev elevernes produktfokusering og det store pres, de følte over at skulle vise deres produkt, gjorde dem angste og nervøse. Nogle græd, nogle var hyperaktive og andre søgte mit råd om, hvordan de kunne gøre deres præstation endnu bedre. Her blev det tydeligt, at eleverne havde brug for en omsorgsperson. Asymmetrien i den formidlingsorienterede vejledning faldt mig naturlig, og blev bekræftet af eleverne, som havde brug for, at jeg fortalte dem hvad de skulle gøre. I den presede situation kunne eleverne ikke rumme, at jeg fokuserede på proces og krav om træning af selvstændighedskompetencer.

Denne iagttagelse finder jeg yderst interessant, fordi den peger på, at symmetriske vejledningsforhold ikke altid er de ideelle ift. motivation og udvikling.

### Et praksisfællesskab – Gruppe 4

Gruppe 4 henvendte sig på intet tidspunkt til mig med behov for vejledning, og det var kun til vejledningsmøderne, at jeg fik dem i tale. I deres logbog kunne jeg se, at de arbejdede godt, fremadrettet og fagligt sikkert, og at der ikke var store problematikker i deres arbejde. Jeg valgte derfor at lade dem udforske denne meget selvstændige arbejdsproces og holde mig i baggrunden. Når jeg overhørte deres arbejdsamtaler, var det tydeligt, at de havde dannet et stærkt praksisfællesskab, og at de var et ideelt eksempel på den kollektive æstetiske læreproces, hvor eleverne i den skabende proces i konstant dialog og meningsudveksling interagerede og medierede, så der foregik læring.

### Forskellige vejledningsstrategier bliver til læring

De forskellige vejledningsstrategier og deres fokus på udvikling af kompetencer og læring eller på produkt har ført til forskellig læring hos eleverne. Samtidig sætter empirien spørgsmålstegn ved, om jeg som vejleder kan og skal fokusere mere på symmetriske vejledningsstrategier end på asymmetriske vejledningsstrategier i eksamensprojektet.

I mange af vejledningssituationerne startede jeg med en symmetrisk vejledningsstrategi i form af proces- eller kritisk orienteret vejledning. Disse strategier virker godt i de første dele af forløbet, hvor eleverne i forvejen arbejder selvstændigt, og hvor de i ikke har brug for faglige input fra vejlederen. Senere i forløbet er de symmetriske vejledningssituationer blevet suppleret af asymmetriske. Men er den asymmetriske vejledning i virkeligheden så ilde?

I forhold til eksamensprojektet mener jeg ikke, at man skal underkende den asymmetriske vejledningsstrategi, fordi den anvendes som en tryk modpol til de symmetriske strategier, som konstant kræver selvstændighed og refleksion af eleverne.

I deres evaluering tilkendegav nogle elever, at de følte sig udfordret bare af at skulle fremvise deres produkt for et publikum. For dem var det primære fokus ikke på læringspotentialet i processen, men derimod var der læring og personlig udvikling nok i at skulle stille sig op

på en scene foran et publikum. For disse elever var den asymmetriske vejledningsposition god, fordi de i min vurdering af dem fandt tryghed i, at jeg kunne garantere for den faglige kvalitet.

Andre elever peger på, at det asymmetriske forhold er nødvendigt, fordi jeg som mervidende vejleder kan kvalificere elementer, som eleverne ikke selv kan se. Her kan indvendes, at der gennem den symmetriske vejledning findes måder at få eleverne til selv at genkende og rette fejl, men som nævnt, kan en sådan proces næppe blive fuldstændig symmetrisk, da jeg som vejleder allerede ved, hvad jeg mener, skal korrigeres. Om end den asymmetriske vejledning ikke nødvendigvis fører til styrkelse af selvstændigheds-kompetencer, så medvirker den modsat til at skabe tryghed og kvalitetssikring. Det har motiveret eleverne til at arbejde med at opfylde de fornødne faglige mål for at kunne færdiggøre og fremvise deres produkt, og på den måde har de udviklet sig.

Flere elever tilkendegav, at de lærte meget af den symmetriske vejledningssituation. Ved at få eleverne til at tænke og handle selvstændigt, fik jeg udfordret deres viden og evner, og de fandt løsninger på egen hånd. Denne vurdering bekræfter, at eleverne i de første faser havde stort udbytte af de symmetriske vejledningsstrategier. At der sidst i forløbet var stort fokus på produktet, og dermed udpræget anvendelse af asymmetriske vejledning, må tilskrives elevernes behov for tryghed og mit eget behov for at kvalitetssikre elevernes produkter med baggrund i tidspres.

Fra andre elever har det lydt, at de har været særligt tilfredse med gruppearbejdet, som de mener, har givet dem et stort fagligt og personligt berigende udbytte. Friheden i at stå på egne ben har lært dem selvstændighed. Samtidig peger de på, at der var tryghed i, at en lærer er til rådighed, hvis de har brug for det. Denne betragtning kan pege på, at eleverne har brug for det asymmetriske lærer-elev-forhold og den tryghed, der ligger i at vide, at de kan søge og få hjælp.

Den læring, der ligger i praksisfællesskabet og den kollektive æstetiske læreproces er et eksempel på en ren symmetrisk læreproces. Dens deltagere er ligeværdige, og gennem deres personlige livsanskuelser udfordrer de hinanden og lærer derved af hinanden.

Heri ligger der et stort fagligt og kompetenceudviklende potentiale, som selv den symmetriske vejledningsposition muligvis ikke kan hamle op med.

## Både - og

Symmetriske vejledningsforhold har et stort læringspotentiale, fordi den ligeværdige vejledning ansporer eleverne til selv at reflektere og herigennem trænes deres selvstændighedskompetencer.

Asymmetriske vejledningsforhold indeholder ikke på samme måde mulighed for træning af selvstændighedskompetencer, men indeholder andre læringskvaliteter, fordi eleverne finder tryghed og garanti

for deres faglighed i lærerautoriteten og det kan have en motiverende effekt for at arbejde videre.

Som udgangspunkt forsøgte jeg at forholde mig som procesorienteret/kritisk vejleder og gennem det symmetriske forhold både i form og indhold at fokusere på at styrke elevernes selvstændighedskompetencer.

I opløbsfasen antog min vejledning gennemgående karakter af formidlingsorientering med stor asymmetri til følge, fordi jeg vægtede fokus på produktet og tryghed over træningen af selvstændighedskompetencerne.

Praksisfællesskaberne og de kollektive læreprocesser har virket som reelle symmetriske læreprocesser, og har virket som modvægt i de faser, hvor den asymmetriske vejledning og det minimale fokus på processen var overvejende.

I forløbet har der været eksempler på vejledningssituationer, der verificerer Tone Saugstads påpegning af skjulte magtforhold i symmetriske vejledningssituationer, hvor jeg som vejleder på forhånd kender svaret på det, jeg vil have eleverne til at erkende. Heri ligger der et subtilt asymmetrisk vejledningsforhold. Uanset, om vejledningsforholdet i virkeligheden er helt symmetriske eller ej, så er der for mig ingen tvivl om, at eleverne gennem (mere eller mindre) symmetriske vejledningssituationer lærer at forholde sig til processen og at de styrker deres selvstændighedskompetencer. Kompetenceudviklingen finder dog også i høj grad sted i det rene symmetriske forhold i elevernes praksisfællesskaber.

I eksamensprojektet, hvor elevernes produkt også kræver stor overvindelse og er udfordrende for dem, og hvor de derfor har brug for tryghed og garanti for det faglige indhold, har den asymmetriske vejledningsstrategi i høj grad også sin berettigelse. Jf. Inglar, er valget af vejledningsstrategi ikke et spørgsmål om enten eller, men derimod er det en afvejning af flere faktorer, som dybest set bunder i, hvilket vejledningsbehov eleven har.

At der i en vejledningssituation ligger en implicit asymmetri, fordi vejlederen er den fagligt overlegne, er jeg for så vidt enig i, men samtidig ser jeg det ikke som et problem. Som vejleder skal man ikke nødvendigvis fokusere på, om der er ligeværdighed, men derimod på, hvor eleven er og på, hvad der skal læres. Vejledningsforholdet kan til trods for den implicite ubalance stadig generere læring hos eleven. Samtidig ser jeg ikke et problem i de asymmetriske vejledningsforhold i forbindelse med eksamensprojektet. De er nærmere en nødvendighed både som fremdriftsgarant i forhold til produktet, men også som et vigtigt redskab til at gøre eleverne trygge og dermed motiverede.

I forhold til eksamensprojektet i dramatik, giver det derfor ikke mening at tale om en hierarkisering eller om et enten eller af vejledningsstrategier, men derimod være bevidst om et både-og, hvor jeg kan og skal bruge både symmetriske og asymmetriske vejledningsstrategier, når

blot jeg holder mig for øje, hvad det er, eleverne skal have ud af vejledningen.

\*\*\*

Kirsten Sunke Agergaard underviser i dramatik og tysk på Himmelev Gymnasium, stx og hf, og var ansat på Roskilde Katedralskole under sit pædagogikum.

## Referencer

- Austring, Benny & Sørensen, Merete 2006: «Æstetiske læreprocesser i pædagogisk arbejde». Benny Austring & Merete Sørensen (red.): *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag, kap. 7.
- Beck, Steen 2006: "Elever, skole, lærerrolle og køn". Jens Dolin et al (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. 1.udgave. Hans Reitzels Forlag, s. 430-451
- Damberg, Erik 2006: "Motivation". Jens Dolin et al (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. 1.udgave. Hans Reitzels Forlag, s. 260-271
- Dolin, Jens 2006: "Dannelse, kompetence og faglighed". Jens Dolin et al (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. 1.udgave. Hans Reitzels Forlag, s. 58-77
- Dolin, Jens 2006: "Læringsteorier". Jens Dolin et al (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. 1.udgave. Hans Reitzels Forlag, s.140-180
- Hobel, Peter 2006: "Planlægning af den enkelte time og forløb". Jens Dolin et al (red.): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. 1.udgave. Hans Reitzels Forlag, s. 273-285
- Inglar, Tron 1999: *Lærer og vejleder*, Klim
- Iversen, Kjeld Sten 2002: "Psykodynamisk teori om lærer-elev-relationen". O. Løw, & E. Svejgaard (red.): *Psykologiske grundtemaer*. KvaN, s. 102-117
- Laursen, Erik 2002: "Projekt pædagogik, konstruktivisme og individualisering". A. Kolmos, & L. Krogh (red.): *Projekt pædagogik i udvikling*. Aalborg Universitetsforlag, s. 113-143
- Retsinformation 2010: [Stx-bekendtgørelsen, stx 2010](#)
- Retsinformation 2010: [Læreplan for dramatik C, stx 2010](#)
- Saugstad, Tone 2009: "Vejledning og intimitetssamfund". *Vejledning*. KvaN s. 7-15
- Wenger, Etienne 2007: "Social læringsteori". Knud Illeris: *Læringsteorier*. Roskilde Universitetsforlag



### Anvendte websider

- Retsinformationen 2010 [Stx-bekendtgørelsen, stx, 2010](#). Tilgået 25/9-2022
- Retsinformationen 2010 [Læreplan for dramatik C, stx, 2010](#). Tilgået 25/9-2022

### Utrykte kilder

- Beck, Steen 2010: "*Vygotsky: Introduktion*", Arbejdsrapport, SDU



# Kobling af teori og praksis i feedbacksituationer

Af Søren Arne Thygesen



I dramatikundervisningen giver vi ofte feedback til hinanden. Feedbacken har som mål at bygge bro fra fagets kropslige dimension til fagets akademiske dimension. Jeg oplever gang på gang, at eleverne har svært ved at formulere feedback på en hensigtsmæssig måde. En hensigtsmæssig feedback forstået som fagligt relevante kommentarer til konkrete momenter eller kunstneriske valg/fravalg i en praktisk udførelse på scenen eller på øvelsesgulvet. Med udgangspunkt i disse oplevelser, har jeg udviklet læringsmidlet *feedback-kort*. I artiklen uddyber jeg, hvordan feedback-kortene hjælper med at imødekomme den undervisningsmæssige udfordring det er, at formulere god feedback.

## 1. Udfordringer mht. feedback i dramatik

En væsentlig del af dramatikundervisningen består i feedback og fælles refleksioner. Enhver dramatiklektion har derfor typisk en eller flere sekvenser, hvor eleverne skal give feedback til hinanden. Jeg har oplevet, at det har været svært at få disse sekvenser til at fungere rigtig godt. Dramatik er et både et akademisk og et kropsligt fag, og i en feedbacksituation skal disse to dimensioner gerne mødes. Jeg tror, at dette er en særlig udfordring, 1) fordi eleverne har meget på spil pga. fagets kropslige dimension, 2) fordi eleverne har en tendens til at vurdere om noget er godt eller dårligt ud fra en smags-vurdering, og 3) fordi vi lærere gerne vil vise, hvad den "rigtige" refleksion/feedback i en given situation er. For at imødekomme denne særlige udfordring i undervisningen har jeg udviklet et værktøj, som jeg har kaldt *feedback-kort*. Mine *feedback-kort* er i sin enkelthed dramatikfagets teori kondenseret til enkelte begreber og sætninger på laminerede og farverige stykker papir. Idéen er at kortene kan hjælpe til at bygge bro mellem praksis og teori i de førnævnte *feedback*-sekvenser i dramatikundervisningen.

Jeg har udviklet kortene med tanke på, at en elev i dramatik skal lære at være en reflekterende praktiker. Jeg hæfter mig i den forbindelse især ved to faglige mål i bekendtgørelsen:

Eleven skal kunne:

- analysere egne og andres sceniske udtryk med centrale fagbegreber
- reflektere over den skabende proces og produktet

(Børne & Undervisningsministeriet 2017)

Eleven skal altså lære at reflektere over egen - og andres - praksis. Som dramalærer skal man sørge for, at eleverne laver koblinger mellem, hvad der på den ene side sker "på gulvet" og på scenen og på den anden side teoretiske begreber og pointer fra undervisningen. I mit virke som lærer, har jeg savnet noget at støtte mig op ad i denne proces. Ja, faktisk har jeg oplevet, at det kan være ret så svært at kvalificere elev-elev-dialogen, når først den er i gang. Eleverne forfalder til smagsdomme i stedet for faglige refleksioner. Et eksempel kunne være:

To elever har iscenesat en lille tekstbid fra *Venter på Godot*. Da scenen er færdig, spørger jeg de andre elever på holdet: "Nu er det jeres tur til at give feedback. Hvad oplevede I? Hvordan vil I analysere scenen, vi netop har set? Tænk gerne i både fagbegreber, skuespilteknik og hvad I ellers kan komme på!". En elev griber muligheden for at komme på banen og siger "jeg synes, det var virkelig godt. Og sjovt! I er virkelig dygtige". Herefter er det svært som lærer at styre samtalen væk fra den konkrete smagsdom (som jo er velment og sympatisk!) og hen til den faglige kobling mellem lektionens og forløbets fokus på efterkrigstid, håbløshed og Becketts to ventende vagabonder.

## 2. Succesoplevelser med feedback (Teoretisk baggrund, Bandura)

I feedbacksituationer er det målet, at eleverne øver sig i og bliver dygtige til at reflektere selvstændigt og koble teori og praksis. I den forbindelse har jeg oplevet, at mine elever ikke altid har modet eller lysten til at deltage. Jeg oplever også, at det kan være fristende selv at byde ind med "den store pointe". Det giver derfor mening at reflektere over, hvilken tilgang man som lærer bør have til disse læringsituationer. Et almindeligt teoretisk begreb, der åbner op for en diskussion af dette spørgsmål, er Albert Banduras begreb *self-efficacy*.

Alle personer har en vis grad af *oplevet self-efficacy*. Dette defineres som personernes "vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter" (Bandura 2012:16). For at udvikle en højere grad af *self-efficacy* er det afgørende, at man får en række mestningsoplevelser. Disse oplevelser er kendetegnet ved, at man oplever en succes, idet en given opgave bliver løst, eller en udfordring bliver mødt med tilstrækkelig kunnen. Elevers oplevede *self-efficacy* er afgørende for, hvordan de agerer i livet som sådan, og - hvilket er det centrale her - hvordan de agerer og lærer i undervisningssituationer:

Individer med en høj grad af self-efficacy forestiller sig successscenarier, der fungerer som positive retningsvisere og understøtter udførelsen af handlingerne, hvorimod personer, der tvivler på egen efficacy, forestiller sig fiaskoscenarier og hæfter sig ved alt det, der kan gå galt.

(Bandura 2012:19)


Det er afgørende, at vi, som lærere, faciliterer en undervisning, hvor elevens self-efficacy, eller faglige selvtillid, udvikles bedst muligt. Bandura foreslår fire forskellige måder, hvorpå dette kan gøres. For det første nævner han "mestringsoplevelser". Hvis eleven oplever, at en kontinuerlig anstrengelse giver et godt fagligt resultat, så vil elevens faglige selvtillid styrkes. For det andet er "sociale rollemodellens stedfortrædende oplevelser" afgørende. Bandura hævder, at ligeværdige personers oplevelser, positive såvel som negative, har stor betydning for ens oplevede self-efficacy. Det tredje er "social overtalelse" og det fjerde er "fysiske og følelsesmæssige stemninger", der giver indikationer om, hvilke stærke og svage sider, man har (Bandura, 2012). Jeg ser især de to første måder, som Bandura foreslår, som relevante i forhold til feedback-kortene: Mestringsoplevelser og sociale rollemodellens stedfortrædende oplevelser.

## 2.1 Mestringsoplevelser

For at øge elevernes self-efficacy i dramatik-undervisningen, er det vigtigt, at eleverne får oplevelsen af at "kunne finde ud af det", når det kommer til at give feedback og at koble teori og praksis. Eleven skal i den forbindelse udfordres på det rigtige niveau. Den enkelte elevs viden og erfaringer er bestemmende for, hvor dette niveau ligger. Banduras perspektiv minder her om Vygotskys tanker omkring *zonen for nærmeste udvikling* (Haase, 2013:163). Lærerens opgave er at skabe rum og mulighed for, at eleven får mange mestringsoplevelser. Og her er det nødvendigt, at eleven stilladseres så meget, at udfordringen er reel - men samtidig ikke uoverskuelig. I en feedbacksituation vil man som lærer typisk hjælpe eleven med at "stille skarpt" på forskellige aspekter. Det kan være det sceniske udtryk, nogle bestemte skuespilteknikker eller de teaterhistoriske nedslag, som er i fokus i undervisningen på det pågældende tidspunkt. Bandura beskriver vejen til såkaldte mestringsoplevelser, eller *mestrings-efficacy*, som en overvindelse af en fobi. Læreren skal beskytte eleven tilstrækkeligt og dosere "fobien" (altså udfordringen) i den rigtige mængde, hvis eleven skal have en mestringsoplevelse:

Beskyttende foranstaltninger og dosering af de fobiske fænomeners sværhedsgrad kan også bidrage til at genskabe og udvikle en fornemmelse for mestrings-efficacy.

(Bandura 2012:22)



I forhold til feedback må kunsten så være at give eleverne en hjælp til at kunne overvinde den "fobi", der kan være forbundet med at give feedback. Eleverne er muligvis bange for at udstille sig selv som uvidende eller galt afmarcheret fagligt, og derfor er det svært at få dem aktiveret i feedback-situationerne. Banduras perspektiv siger, at læreren skal forsøge at skabe rum for mestringsoplevelser ved at gøre udfordringen mere overskuelig for eleven.

## 2.2 Ligeværdige elevers succesoplevelser

En anden vej til øget self-efficacy er, at eleven oplever ligeværdige personer have succes. Dette betyder, at klassens andre elevers oplevelser har betydning for den oplevede self-efficacy. Det har altså større effekt for elev A, at elev B har succes med at koble teori og praksis, end hvis læreren har det. Læreren autoritet, alder og uddannelsesniveau betyder, at eleven ikke kan "spejle" sin egen self-efficacy i læreren på samme måde, som hun kan i en klassekammerat:

Ved at observere, at mennesker som en selv kan opnå gode resultater ved at yde en vedholdende indsats, vil man få en større tiltro til, at man også kan mestre lignende opgaver og dermed få succes.

(Bandura 2012:17)

I feedback-situationen er det en oplagt faldgrube, at læreren altid kommer med "de vises sten" til sidst i en samtale. Hvis eleverne byder ind først, og læreren efterfølgende har en pointe, som står tilbage som "facit", er det i Banduras perspektiv uheldigt. Risikoen er, at eleverne får svækket deres tro på egne evner i faget. Kan man derimod skabe nogle rammer, som fordrer at det er en elev, der kommer med den faglige pointe, så vil det skabe styrket self-efficacy hos de andre elever. Med disse to pointer fra Bandura i baghovedet har jeg udviklet mine feedback-kort.

## 3. Feedback-kort i konkrete forløb

Alle mine feedback-kort "hører hjemme" i en bestemt teatertradition eller teaterperiode. Jeg har således udviklet dem sideløbende med, at jeg har forberedt mine forskellige forløb. I sidste ende er formålet med kortene, at de skal udvide elevernes faglige ordforråd, og det er derfor ikke nødvendigvis afgørende, at alle kort/begreber hører til en bestemt tradition. Eksempelvis har "Lineær dramaturgi" jo ikke udelukkende noget med naturalismen at gøre. Det er blot den tilgang, jeg har brugt i forbindelse med udviklingen af kortene.

### 3.1 Udvikling af kort til et Bertolt Brecht-forløb

For at eksemplificere og vise, hvordan jeg har udviklet kortene, tager

jeg udgangspunkt i et forløb, som jeg har kaldt *Det episke teater & Bertolt Brecht* (se tabel 1). Jeg har primært brugt *Dramatik - en grundbog* som baggrundslæsning til de forskellige forløb, og det er således også denne bogs forklaringer (og prioriteringer) af de faglige begreber, som ligger til grund for, hvad jeg har valgt ud som det, der skulle have æren af at blive til feedback-kort.

1	<b>Det episke teater</b> Fremvisning, episk teater, verfremdung, Bertolt Brecht, politisk teater	Dramatik - en grundbog s 74-78	A (offer) demonstrerer et overfald for B (politimand). (Klar scene s 191, øvelse 1)
2	<b>Teatrets episke form</b> Episk vs. dramatisk. Gadescenen: Den "naturlige" fremvisning  Væsensforskellene mellem naturalismen og det absurde teater	Klar Scene s 131-133	A fortæller hvad han har lavet i weekenden. B observerer, hvornår A demonstrerer, hvad andre sagde eller gjorde (Klar scene, øvelse 4)  Et lille uddrag af en tekst (Romeo & Julie):  <ul style="list-style-type: none"> <li>• omskriv alle replikker til 3. person</li> <li>• udfør handlinger i slowmotion...</li> </ul>
3	<b>At bryde den 4. væg</b> Eksempler på verfremdung-effekter: Skilte, rolle-skift, kor mfl..  Sammenligning af uddrag fra <i>Forræderiet</i> (Brecht) og <i>Mågen</i> (Ibsen)	Dramatik - en grundbog s 129, 133, 138	Iscenesættelse af en naturalistisk tekst med verfremdung-effekter, som gruppen vælger (trækker på Klar Scene s 191, øvelse 3 og 7)
4	<b>Opgøret med naturalisme</b> Scenografi. "Alt hvad der ikke tjener historien, skader den"  Tilskuerens rolle. Skal tænke med selv og udfylde "huller"	Dramatik - en grundbog s 118-123	Omskriv alle replikker til tredje person og udfør i slowmotion (Klar Scene s 191, øvelse 10)
5	<b>Visning for holdet</b> Feedback fra resten af holdet med feedback-kort		Grupper viser for holdet.  Kisten, Løsenet, Vinterhjælp, Forræderiet

Tabel 1: Forløbsbeskrivelse.

De fem kort til Brecht-forløbet har jeg lavet med udgangspunkt i siderne 74-78 og 118-123 (samt stikords-siderne 129, 133 og 138) i *Dramatik - en grundbog* af Karen Sørensen. Siderne 74-78 er en beskrivelse af fremvisningens spillestil med særligt fokus på verfremdungs-begrebet. Derudover beskrives det episke teaters politiske dimension. Som Karen Sørensen beskriver det, så ønskede Bertolt Brecht at "spredde budskabet om et samfund, hvor man yder efter evne og nyder efter behov" (Sørensen 2011:75). Brecht ønskede videre et teater, hvor "der blev stillet spørgsmål til samfundets indretning - praktisk og moralsk"

(Sørensen 2011:75). Det gøres i afsnittet (og især på s 78) tydeligt, at der er væsensforskelle mellem illusionsteater og anti-illusionsteater og mellem teatrets dramatiske form og teatrets episke form.



Figur 1: Feedback-kort til forløbet Det episke teater & Bertolt Brecht.

Typisk har forløbet inden dette været et naturalisme-forløb. I det perspektiv giver det god mening at give disse opdelinger en del opmærksomhed, da eleverne på dette tidspunkt har en referenceramme med eksempler fra begge hovedkategorier. For elever, som hovedsageligt er vant til den dramatiske form (fra populære film, serier mm.), er det nyt at forholde sig til de "flade" figurer, som man typisk bruger i det episke teater. Ud fra siderne 74-78 valgte jeg at bruge *Brechts politiske budskab*, *verfremdung* og *typer/karakterer* som feedback-kort.

På siderne 118-123, som blev introduceret til eleverne lidt senere i forløbet, beskriver Karen Sørensen det episke teater igen - denne gang med fokus på teatterum og scenografi. Igen, i dette afsnit, forklarer Sørensen det episke teaters karakteristika ved at sætte det op imod naturalismens. Yderligere forklares det, hvordan scenografien ifølge Brecht ikke skulle indeholde alle mulige ligegyldige ting. Alt i scenografien skal have et formål. Derudover skal publikum ikke foranlediges til at "fortabe" sig i forestillingen. De skal derimod have en kritisk afstand og "tænke selv". Disse to pointer omkring scenografi og publikums rolle blev således til de to feedback-kort *Tilskueren skal tænke selv og udfylde "huller"* og *"Alt hvad der ikke tjener historien, skader den"*.

Ud over *Dramatik - en grundbog*, har jeg også brugt *Klar Scene*. Fra *Klar Scene* indgik afsnittene "Gadescenen" og "Det moderne teater er det episke teater" som supplerende litteratur i forløbet (Flygare mfl. 1994: 131-133).

### 3.2 Brug af kortene i feedback-situationer

Det er især i situationer som på billede 1 at feedback-kortene spiller

en central rolle. Eleven til højre har netop har fremført en sekvens på scenen, og eleverne til venstre skal nu give feedback. Jeg sætter på forhånd tydelige rammer for seancen, idet jeg starter med at sige at man skal inddrage en feedback-kort i sine refleksioner. Kortene ligger tilmed fysisk imellem publikum og skuespiller.



Billede 1: En typisk feedback-situation fra undervisningen. Imellem publikum og skuespillere ligger feedback-kortene. Når en elev giver feedback, skal vedkommende vælge et kort og inddrage dette i sin refleksion.

Jeg bruger også kortene i andre situationer. For eksempel når eleverne skal arbejde med deres eksamensprojekt. Her genopfrisker jeg gerne de forskellige kort, vi har brugt i forbindelse med de forskellige forløb i løbet af året i starten af processen. Jeg opfordrer senere i processen eleverne til at tænke kortene ind i deres digitale præsentation, som leder op til den faglige samtale om projektarbejdet til eksamen.


## 4. Min undersøgelse af kortene i praksis

Den overordnede mening med at udvikle disse feedback kort er selvfølgelig, at jeg vil undersøge, hvordan kortene virker i praksis. For at vise, hvordan de gør det, tager jeg udgangspunkt i følgende tre spørgsmål:

1. Hvordan påvirker kortene det trygge rum, som er særligt for dramatik-undervisningen?
2. Hvad er elevernes oplevelse af undervisning, hvor kortene har været i spil?
3. Hvad er kortenes styrker og svagheder?

### 4.1 Dramatik-undervisningens trygge rum

*Hvordan påvirker kortene det trygge rum, som er særligt for dramatik-undervisningen?*



Noget af det særlige ved undervisningen i dramatik er, at vi har meget fokus på at skabe "det trygge rum". Eleverne har mere på spil her end i mere boglige fag. Den kropslige dimension betyder nemlig, at det ikke kun er intellektuelt, at eleverne skal vise sider af sig selv. Keith Johnstone, som hovedsageligt er kendt for sine fremragende metoder til improvisation, beskriver på inspirerende (og til tider lidt provokerende) vis i *Impro - Improvisation og Teater*, hvordan han forsøger at skabe de bedste forudsætninger for at fremelske et trygt rum i sin undervisning. Som underviser skal man ikke holde sig tilbage for at manipulere med sin gruppe af elever for at skabe mere gunstige rammer for kunstnerisk udfoldelse på scenen, siger Johnstone for eksempel (Johnstone 1987).

Johnstone arbejder meget med status. Det gør han både eksplicit i øvelser med eleverne på gulvet og mere implicit i den måde, han er underviser på. Det er godt, hvis man udligner det statusforhold mellem elev og lærer, som der uundgåeligt er til stede i en undervisningssituation, siger han.

Jeg spiller lav status, og forklarer dem, at hvis det mislykkes for dem, så skal de skyde skylden på mig. Så griner de og slapper af, og så forklarer jeg, at det jo i virkeligheden er indlysende, at de skal skyde skylden på mig, for det er jo mig der skal forestille at være ekspert; og hvis jeg giver dem noget forkert at arbejde med, så mislykkes det.

(Johnstone 1987, 29)

Som det fremgår i citatet, gør Johnstone sit for at gøre dramatik-undervisningens rum ufarligt og trygt. Johnstone sætter sig også på gulvet, når han møder elever for første gang. Begge disse ting for at udligne statusforholdet mellem lærer og elev. Johnstone forskyder det naturligt ulige statusforhold mellem lærer og elev og tager ansvar for eventuelle "fejl", der måtte opstå i rummet. På den måde letter han eleverne for en væsentlig byrde og hjælper dem at være frie til at udfolde sig.

Jeg kan personligt nikke genkendende til de dynamikker og automatikker, som Johnstone nævner, og jeg har således også ladet mig inspirere af hans tilgang. Jeg starter som oftest mine lektioner i en rundkreds med eleverne - enten på stole eller i ægte Johnstone-stil helt nede på gulvet. I den forbindelse har jeg bemærket noget pudsig i forhold til feedback-kortene. I starten af skoleåret, når jeg første gang præsenterer kortene for mine elever, bryder det med de uskrevne regler, som allerede er blevet etableret på holdet. Eleverne bliver underligt stille, når kortene bliver bragt i spil, og jeg fornemmer, at det trygge rum bliver udfordret af kortene. Jeg har flere gange haft en oplevelse af, at eleverne forsøger at leve op til en eller anden standard eller et vist niveau - måske er det for at vise mig, at de altså har helt



styr på det der med feedback! Her kommer et eksempel:

Jeg opfordrer en elev til at inddrage begrebet 'Den fjerde væg' i vedkommendes feedback efter en lille visning af andre elever på holdet. Eleven siger så *"Den fjerde væg blev helt klart brudt, da I gjorde ..."* og *"Da I startede var der en tydelig afstand mellem skuespillerne og publikum, altså den fjerde væg var tydelig"*. Det er jo rigtig fine refleksioner, men problemet kommer, når jeg følger op med spørgsmålene *"Hvordan oplevede du så dette brud med den 4. væg?"* og *"Hvad gjorde det ved dig som publikum, at de gjorde ... På scenen?"*. Så går eleven i stå eller svarer, at hun ikke ved det. Dette er selvsagt problematisk, når hele idéen med feedback-situationen jo er at forbinde teori og praksis og ikke blot redegøre for teori, så "læreren bliver tilfreds". En sådan blindgyde i undervisningen kan være svær at blive klog på, men her giver Johnstone igen et interessant perspektiv.

Jeg underviser i spontanitet, og derfor siger jeg til dem, at de ikke må prøve at styre fremtiden og ikke prøve at vinde; og de skal bare tømme deres hoveder og se på. Når det er deres tur til at være med, skal de bare komme ud på gulvet og gøre det, de bliver bedt om og se hvad der sker.

(Johnstone, 1987: 33)

Han siger, at elever typisk vil beskytte sig selv ved at forsøge at "styre fremtiden". Ved at forudsige hvad der kan gå galt og så kun fokusere på det, vil de prøve at forhindre fremtidige nederlag. Dette er en uhenigtsmæssig strategi, siger Johnstone. Dette åbner op for en forståelse for eksemplet med eleven, der går i stå i en ellers udmærket (og fagligt funderet) analyse af et scenisk udtryk. Feedback-kortene giver i eksemplet eleven "tunnelsyn". Eleven er så optaget af at leve op til lærerens forventninger til at inddrage teorien, at hun glemmer reelt at opleve og bruge sine sanser til at mærke, hvad der egentlig sker på scenen. Når vi inddrager feedback-kort og lignende læremidler i dramaundervisningens trygge rum, er en central opgave at holde fast i elevernes spontane og intuitive tilgang til undervisningen.

Efter at have brugt kortene mange gange, på forskellige måder og i forskelligt omfang, så virker det ikke som en så stor forstyrrelse af holdets og "rummets" gode dynamik. Efterhånden tager eleverne kortene til sig, og de kan bedre forstå, at kortenes tilstedeværelse ikke betyder, at de skal ændre på sig selv. Derimod bliver de skarpere på, hvordan teori og praksis kan forbindes med et fagligt ordforråd. Ud fra Johnstones perspektiv, tænker jeg, at det giver mening at italesætte disse overvejelser over for eleverne. Og for at tage luften ud af præstationsangsten, kan vi lærere med fordel tage ansvaret, hvis kortene ikke virker efter hensigten.

## 4.2 Elevernes oplevelser: Rammesætning, sanselighed, instrumentalisering og ejerskab

*Hvad er elevernes oplevelse af undervisning, hvor kortene har været i spil?*

Jeg har lavet en lille undersøgelse, hvor seks elever har deltaget. Eleverne, som alle har dramatik på C-niveau, har arbejdet med feedback-kortene i 3-4 forskellige lektioner i et forløb om absurd teater. I de andre forløb, som de har haft i faget, har de ikke arbejdet med feedback-kort. Det er derfor relativt nyt for dem at arbejde med feedback-kortene. På trods af denne noget spinkle stikprøvestørrelse, er der nogle særdeles interessante pointer. For eksempel nævner en elev, A, at kortene var en stor hjælp for ham, da de udgjorde en rammesætning for den feedback, han skulle give:

Elev A: De var gode, da vi kunne give de andre feedback ud fra nogle rammer. Jeg kunne bruge dem til enten at give dem ros for de steder de har gjort det godt, eller kritik for hvad de manglede. Så det var et godt udgangspunkt.

A's oplevelse viser, at succes med brugen af feedback-kortene afhænger af, om de så at sige bevirker det rigtige niveau af stilladsning i forhold hvor dygtig og trænet den enkelte elev er. Denne pointe giver genklang i Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling (Haase 2013). En anden elev, L, støtter A's oplevelse og giver udtryk for, at kortene også var en god hjælp for hende i feedback-situationen. L kommer tilmed med en anden relevant pointe, der går ud på, at det er en fordel, at kortene er fysiske. Her svarer hun på spørgsmålet *hvad fungerer godt ved kortene?*:

Elev L: At man forhåbentlig kan huske det bedre, når man har haft fysiske kort i hånden. Det gjorde det også lettere at finde på noget at sige.

Det virker ud fra L's perspektiv relevant at nævne feedback-kortenes design. Det at de er fysiske og håndterbare (og ikke f.eks. digitale eller u-handy) er ikke uvæsentligt. Feedback-kortenes fysiske form betyder, at de kan tages i hånden, føles, mærkes og derfor på bedre vis indgå i den æstetiske læreproces, som dramatikundervisningen bør betragtes som (Kirk, 2018). Den sanselige oplevelse er her det centrale. Med udgangspunkt i L og A's oplevelser hjælper feedback-kortene således i et vist omfang til en styrket self-efficacy hos eleverne.

En faldgrube i al undervisning er instrumentalisering. Et eksempel på

dette kunne være, hvis eleverne kun opfatter det at give kvalificeret feedback som et middel til at få en højere karakter. Eleven S's oplevelse giver indtryk af, at feedback-kortene netop medvirker til en sådan uheldig opfattelse af faget hos eleverne:

Elev S: Det bedste var nok at man nærmest blev tvunget til at bruge begreberne og det er jo en god øvelse til at forberede sig til f.eks. eksamen.

S's oplevelse af kortene kan, med instrumentaliseringen in mente, tolkes negativt, men det kan også anskues anderledes. Således kan dét, at S føler sig "tvunget til at bruge (fag)begreberne" ses som positivt. For det peger på, at han rent faktisk har kvalificeret sin feedback og sine refleksioner ved at bruge kortene. Ud fra Thomas Ziehes begreb decentrering og den pointe, at unge mennesker har behov for nye rammer for at udvide deres horisont, er S's oplevelse positiv. S og de andre elever oplever en decentrering, idet at de "tvinges" til at bevæge sig væk fra deres begrænsende selvverdens-perspektiv til et andet perspektiv, hvor ordforrådet rent fagligt er mere kvalificeret, præcist og nuanceret. Denne pointe udfordres af en anden elevs oplevelse med kortene. M opfatter kortene som begrænsende for sin feedback. Her er der igen ikke et entydigt billede i elevernes oplevelse:

Elev M: Kortene kunne godt blive lidt begrænsende, så man manglede nogle begreber at sætte sit feedback på. Man kunne evt. også inddrage klassen i at finde ord til kortene, så kunne man lave dem sammen i starten af timen.

S og M's forskellige udbytte af feedback-kortene kan tænkes at hænge sammen med at de er forskellige elevtyper. Forskellige elevtyper har forskellige ressourcer, og et niveau af fagligt ordforråd er en af disse ressourcer som varierer fra elev til elev (Beck 2019). Dette peger på, at feedback-kortene virker forskelligt på forskellige elever, alt efter om de opleves som givende eller indskrænkende for eleven. Det tyder også på, at M ikke føler høj grad af ejerskab for kortene. Hun foreslår i den forbindelse, at det kunne være godt, hvis eleverne var blevet involveret i selve udarbejdelsen af kortene. Dette peger igen på, at hun er en ressourcestærk elevtype.

### 4.3 Kortenes styrker og svagheder

*Hvad er kortenes styrker og svagheder?*

Jeg er grundlæggende begejstret over feedback-kortene. Jeg ople-

ver, at de ofte virker hensigtsmæssigt i praksis. Jeg oplever, at elevernes koblinger mellem teori og praksis er skarpere og hyppigere, når jeg bruger kortene, end når jeg ikke bruger dem. Ud over kortenes styrker, ser jeg dog også nogle svagheder forbundet med kortene.


Jeg ser en svaghed ved feedback-kortene i det, at de medvirker til en kvantificering af dramatik-faget. Jeg oplever, at dramatik som kunstfag står mellem to yderpoler. På den ene side den udøvende og praktiske del og på den anden side den akademiske og analyserende del. At bruge feedback-kortene bidrager til en betoning af den akademiske del, og dette kan kritiseres. For hvis der udelukkende er fokus på at lære de faglige og teoretiske begreber, så mister fagets udøvende og kropslige del opmærksomhed.

En styrke er til gengæld, at feedback-kortene kan bruges i forskellige sammenhænge og på forskellige måder. I Brecht-forløbet skulle eleverne i grupper af tre lave en visning af "Forræderiet" eller "Den jødiske hustru". I den forbindelse havde jeg givet grupperne den opgave, at de skulle forberede et lille oplæg, hvor de reflekterede over deres proces og deres produkt. Deres oplæg skulle fungere som indledning og oplæg til en faglig dialog med mig. Først havde jeg ikke tænkt, at feedback-kortene skulle spille en rolle i den sammenhæng, men siden besluttede jeg, at kortene skulle ligge på bordet, under både oplæg og faglig dialog. Det virkede i den sammenhæng særdeles hensigtsmæssigt. Eleverne var bekendte med kortene fra tidligere i forløbet, så det var ikke et fremmed element for dem. Kortene virkede som et "fælles tredje", således at når samtalen gik i stå, så fandt eleverne inspiration i begreberne på bordet og fandt på den måde en vej til, at dialogen kunne fortsætte på et fagligt kvalificeret niveau.



Billede 2: En faglig dialog mellem elever og lærer med udgangspunkt i elevernes kunstneriske proces og produkt. Feedback-kortene ligger på bordet og inddrages løbende af både elever og lærer.

En anden styrke ved kortene er, at de medvirker til et skift i læringsrum i forhold til Steen Becks definition af de fire læringsrum, således at underviseren kan træde ind i en mere hensigtsmæssig konsulent-rolle (Beck 2019). Min erfaring fra undervisningen er, at eleverne bliver



mere selvhjulpne når kortene er i spil. Jeg har tidligere i opgaven beskrevet, hvordan feedback-seancer kan ende i den uheldige situation, at underviseren kommer med de "vises sten" og dermed risikerer at underminere elevernes input. I en sådan situation vil læreren fremstå som instruktør i læringsrummet for simpel anvendelse. Ved at kortene bringes i spil, som et deduktivt element, er min erfaring, at jeg som lærer kan gå mere over i en *konsulent-rolle*. Der sker dermed et skift i læringsrum i og med, at eleverne kommer mere på banen som selvstændige reflekterende praktikere i læringsrummet. Det er paradoksalt, at feedback-kortene i deres deduktive natur (fagbegreber fra grundbogen!) kan medvirke et sådant skift i læringsrum. Mit argument er her, at det er på afstand-nærhed-aksen, at der sker et skift. Feedback-kortene udfylder en plads, som underviseren ellers udfylder, og dette giver underviseren mulighed for at skifte rolle.

#### 4.4 En passende "forstyrrelse" i undervisningens reflektions-fase

Feedback-kortene kan med god grund opfattes som en slags stilladsering af elev-elev-dialoger (Beck, 2019). Denne dialogtype og undervisningsform er ikke unik for dramatik-undervisningen, men aktuel som generel læringsteoretisk type af undervisning. Det er ikke for dramatik er imidlertid, at de elev-elev-dialoger, der forsøges stilladseret, er en del af æstetiske læreprocesser. Fagdidaktikeren Hanne Kirk skriver i "Planlægning, gennemførelse og evaluering af dramaundervisningen" i bogen *Fagdidaktik i drama og teater* (red. Krøgholt & Kirk 2018) om, hvad man som underviser skal være opmærksom på i sådanne æstetiske læreprocesser.


For Kirk er det af afgørende betydning, at deltagerne har en følelsesmæssig modtagelighed i forhold til at sanse og opleve æstetiske og kunstneriske udtryk. Denne modtagelighed kaldes for en "stemthed".

Kvaliteten i en æstetisk læreproces er således afhængigt af en følelsesmæssig genklang, der igen er afhængig af den enkelte deltagers koncentration og fordybelse.

(Kirk 2018:49)

Dette begreb åbner for en forståelse af, hvad det egentlig er, som feedback-kortene risikerer at "ødelægge". Stemtheden er vigtig for kvaliteten i den æstetiske læreproces, når deltagerne skal fordybe sig i- og koncentrere sig om en æstetisk oplevelse. Dette kan være når nogle elever skal være publikum for en visning med klassekammerater på scenen.

Kirk arbejder med en fire-fase-model, som kan bruges som skelet for dramatik-undervisning. Denne kaldes *model for æstetisk læreproces i drama og teater*, og de fire faser er overordnede faser er: Rammesæt-



ning, udfoldelse, visning, metalæring. Herunder er der endvidere otte del-faser: Optakt, impuls, fælles fokus, eksperiment/improvisation, udveksling, fordybelse, præsentation og til sidst refleksion. Idéen med modellen er, at den "kører i ring", det vil sige, at den sidste refleksion leder hen mod næste æstetiske læreproces. Modellen er en bearbejdelse af Austring og Sørensens grundmodel for æstetiske læreprocesser (Kirk 2018: kap 2).

Faserne *udveksling* og *refleksion* er der, hvor jeg i min undervisning kan finde på at inddrage feedback-kortene. Jeg har tidligere beskrevet, at det er blevet klart for mig, at variationen i brugen af kortene er afgørende i forhold til at holde eleverne i deres "stemthed" i den æstetiske læreproces. Kirks beskrivelse af netop disse to faser i modellen for æstetisk læring, støtter denne pointe. Om fasen udveksling skriver hun:

Materialet deles med andre og bliver udsat for rammesat respons/refleksion af diverse typer (...) I nogle tilfælde kan der ligge en pointe i, at der ikke kommenteres efter en visning, men at der blot siges: "tak"

(Kirk 2018:58)

Som Kirk beskriver, er det ikke til at lave en generisk model for feedback-situationerne i dramatikundervisningen. Derfor bør et funktionelt læremiddel som eksempelvis feedback-kort ikke indgå som en fast del af feedback- og refleksionsdelen i dramatikundervisningen. Derimod bør det være som en variation eller en "elegant forstyrrelse" af, hvordan undervisningens og dennes æstetiske læreprocesser ellers er faciliteret.

## 5 En afsluttende bemærkning

I denne artikel har jeg fremlagt min idé om feedback-kort i dramaundervisningen og relateret dette til forskellige teoretiske perspektiver. Jeg er begejstret for brugen af kortene, da jeg vurderer at de fremmer koblinger mellem teori og praksis i refleksions- og feedbacksekvenser. Efter at have arbejdet med dem i praksis og analyseret dem akademisk tror jeg, at de styrker elevernes evne til at koble praksis og teori i dramatik-undervisningen.

Johnstones perspektiv peger på, at man være opmærksom på hvordan kortene indvirker på det trykke rum, som dramatik-undervisning er kendetegnet ved. Erfaringer med kortet peger dog på, at en varieret brug- og gentagen inddragelse af feedback-kortene kan gøre dem til en naturlig og god del af undervisningen.

I bestemte faser af dramatik-undervisningen, *udvekslings-* og *refleksionsfasen*, er feedback-kortene særligt relevante. Hanne Kirks perspektiv viser i den sammenhæng, at det er vigtigt, at man som lærer

varierer undervisningsformen i forbindelse med disse feedback-situationer. Elegante forstyrrelser af, hvordan det "plejer at foregå", er gode i feedback-situationer. Feedback-kortenes tilstedeværelse (eller fravær) kan således tjene som en sådan "forstyrrelse". Det væsentlige i den sammenhæng er, at læreren formår at bruge kortene på en sådan måde, at de komplementerer elevernes selvstændige refleksioner.

Elever, der har arbejdet med kortene, siger at de føler sig godt hjulpet og støttet af kortene. Endnu en styrke er, at feedback-kortene kan bruges i forskellige sammenhænge og på forskellige måder. Det at kortene virker som et "fælles tredje" virker hensigtsmæssigt i forhold til at stilladsere en undervisning, der fordrer *mestringsoplevelser* og *ligeværdige rollemodellers succesoplevelser*. Ud fra denne pointe øges elevernes *self-efficacy* af feedback-kortene. Eleverne bliver mere selvhjulpne, når kortene er i spil, og dette åbner en mulighed for, at man som lærer kan gå mere over i en *konsulent-rolle*. Kortenes analoge design står tilbage som en positiv egenskab i forhold til at indgå i elevernes sanselige oplevelse, som er en hjørnesten i en æstetisk læreproces.

Jeg vil glæde mig over, hvis andre vil bruge og videreudvikle min idé. Måske kan disse feedback-kort fra forskellige af mine forløb inspirere.



Feedback-kort til forløbet Skuespillerens værktøjer & dramaturgi.



Feedback-kort til forløbet Naturalismen. Det realistiske teater.



Feedback-kort til forløbet Absurd Teater. Efterkrigstid og meningsløshed.

\*\*\*

**Søren Arne Thygesen** underviser i dramatik og samfundsfag på Frederiksberg gymnasium, stx.

## Referencer

- Bandura, Albert 2012: "Self-efficacy". Udgivet i *Kognition og pædagogik* nr. 83. Stanford University
- Beck, Steen 2019: *Didaktisk tænkning på arbejde - en brugsbog til almen didaktik på det gymnasiale pædagogikum*. Frydenlund
- Børne- og Undervisningsministeriet 2017: [Læreplan Dramatik C - stx 2017](http://www.uvm.dk). udgivet på [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)
- Flygare, Henrik, Højlund, Annette, Ohrt, Henriette og Ægidius, Poul 1994: *Klar Scene - en introduktion til teater*. Forlaget DRAMA
- Haase, Cathrine 2013: *Vygotskys sociokulturelle læringsteori*. Hans Reitzels Forlag
- Johnstone, Keith 1987: *Impro - Improvisation og teater*. 1. udgave, 12. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Kirk, Hanne 2018: "Planlægning, gennemførelse og evaluering af dramaundervisningen" i Kirk, Hanne og Krøgholt, Ida (red.). *Fagdidaktik i teater og drama*. Frydenlund
- Sørensen, Karen 2011: *Dramatik - en grundbog*. 1. udgave. Systime




# Drama og Demokrati - Medborgerskab og demokratisk dannelse i drama-fagligt udvekslings samarbejde

Af Mette Marie Fuglsang Møller

De gymnasiale uddannelser har til opgave at uddanne eleverne til aktivt medborgerskab både i et nationalt, europæisk og globalt perspektiv. Vi skal som gymnasielærere facilitere en undervisning, som styrker og støtter udviklingen af elevernes personlige myndighed og deres tilegnelse af forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund. Ansvar for denne opgave påhviler samtlige fag i gymnasieskolen, men især i dramatikfaget er der gode og oplagte fagdidaktiske muligheder for styrkelse af elevernes medborgerskabskompetencer og demokratiske dannelse. Dette bl.a. i kraft af dramatikfagets praksisdimension, hvor eksempelvis teaterformerne devising og forumteater sætter eleverne i situationer, hvor de i praksis kan øve, afprøve og udvikle deres personlige myndighed og forudsætninger for aktiv deltagelse i demokratiske processer. Derudover har begrebet æstetisk fordobling en væsentlig betydning.

## Demokrati og dannelse i gymnasieskolen

Med gymnasireformen i 2017 bliver en styrkelse af almendannelsen prioriteret som indsatsområde, samtidig med at der også sættes et større fokus på demokrati og medborgerskab (Børne- og undervisningsministeriet 2017-18: 8). Hertil kommer en øget ministeriel opmærksomhed på- og målrettet indsats for at styrke den demokratiske dannelse og medborgerskabskompetencer i skoler og på uddannelsesinstitutioner (Børne- og undervisningsministeriet 2017). Vidensnotatet "Demokrati og Medborgerskab - Forebyggelse af radikaliserings og negativ social kontrol på de gymnasiale ungdomsuddannelser" henvender sig specifikt til undervisere på de gymnasiale ungdomsuddannelser med sigtet om at "I (vi) som undervisere får mere viden om, hvordan I (vi) kan arbejde med demokrati og medborgerskab, kritisk tænkning og dialog om følsomme og kontroversielle emner" (Vidensnotatet 2018: 3). Formålet med denne viden er, at "Arbejdet med demokrati og aktivt medborgerskab skal [...] udvikle elevernes lyst og evne til at deltage i samfundet på demokratisk vis" (ibid: 3). Men hvordan gør man det i praksis? Vidensnotatet kommer selv med et bud herpå:



Når vi ønsker at støtte eleverne i at blive demokratiske medborgere, er det afgørende, at undervisningen og læringsmiljøet er organiseret efter de samme principper og værdier, som vi ønsker, at eleverne tilegner sig (Stray & Sætra 2016). Derfor er det vigtigt ikke bare at 'undervise i demokrati', men også at skabe et demokratisk læringsmiljø, hvor eleverne gennem ytringsfrihed og medbestemmelse får praktiske erfaringer med demokrati. På den måde får de en reel oplevelse af og forståelse for demokrati.

(ibid: 5)

Det er indlysende, at undervisningsministeriet i høj grad lægger op til et øget fokus på styrkelsen og udviklingen af demokratisk dannelse og medborgerskabskompetencer i gymnasieskolen, men svaret på, hvordan man skal skabe en undervisning og et læringsmiljø, der lever op til ovenstående ønske, er ikke ligetil. Det forudsætter derfor et bevidst udviklingsarbejde på det enkelte gymnasium og i de enkelte fag.

## Drama og Demokrati – et udvekslingsprojekt

Et eksempel på et bevidst udviklingsarbejde med demokrati og dannelse igangsatte jeg i 2021 i samarbejde med min kollega og fagkollegaer fra Fyllingsdalen videregående skole i Bergen, Norge. Dette skete på baggrund af den norske skoles invitation til at indgå i et treårigt udvekslingsprojekt kaldet "Drama og Demokrati". I dette projekt satte vi fokus på arbejdet med og udviklingen af dramatikfagets særegne fagdidaktiske muligheder for bevidst at arbejde med demokrati og elevernes medborgerskabskompetence i et mangfoldigt samfund både nationalt og internationalt. Under den første overskrift "Kunstneriske udtryk som demokratisk ytringsform" udarbejdede jeg det første forløb i projektet, som gennemførtes under det første udvekslingsmøde, hvor de norske 2.g-elever besøgte de danske 2.g-elever på Morsø gymnasium. Her var særligt fokus på, hvordan arbejdet med de særfaglige metoder, devising og forumteater, kunne styrke elevernes medborgerskabskompetencer og demokratiske dannelse.

### Devising – progression og subjektifikation

En af de første overvejelser i udarbejdelsen af forløbet var, hvad der skulle være omdrejningspunkt for det første samarbejde mellem de danske og norske elever. Det var naturligvis essentielt, at alle aktiviteter og undervisningen generelt havde demokrati og medborgerskab som fokus. Derudover havde eleverne, både i Norge og Danmark, udtrykt bekymring for, om de ville kunne forstå hinanden, og om de ville have noget til fælles. Denne bekymring var med i overvejelserne, da det var vigtigt, at projektet kom godt fra start, og særligt at eleverne blev trygge ved at samarbejde.


På baggrund af disse overvejelser valgte jeg at tage udgangspunkt i en devising-øvelse, som vi i faggruppen kalder "Devising med Tavs For-

handling", der er udarbejdet med inspiration fra Ida Krøgholts undervisning i devising på Aarhus Universitet:

### Devising-øvelse med Tavs Forhandling

1. *Markér tom scene* med tape på gulvet. På skift placerer alle *en genstand på scenen* – uden at tale om rækkefølge, valg af genstande, placering osv: TAVSHED. Det kræver lydhørhed, ændring af egne førstevalg .... giv jer god tid: se på scenen – og føj et element til, som bidrager med noget.
2. Nu må I – stadig uden at tale sammen – skabe et mere sammenhængende billede ved ENTEN at *ændre genstandes placering* EL-LER *fjerne genstande*. Når alle er tilfredse, er billedet færdigt.
3. *Nu sætter vi ord på det skabte rum* – helt objektivt: En redegørelse for, hvad vi ser. BESKRIV.
4. *Nu analyserer og fortolker vi*: Hvilken fortælling kan I lave ud fra billedet? Beskriv stemningen og atmosfæren ud fra genstandene og deres placering. Betyder nogle af genstandene mere end andre? Hvorfor står den genstand der? – Hvad er der sket? – er der strøm i den ledning? – er flasken tom? *I skal snakke jer frem til en fælles fortolkning*.
5. Nu skal I være TAVSE. I skal – uden at tale – have *placeret to mennesker i rummet*. Først placerer i Person A, dernæst Person B. De skal blot være – som levende statuer, der ikke agerer.
6. Resten af gruppen skal nu – i TAVSHED – uden at tale – skrive replikker til A og B. Den første skriver bestemmer, om det er A eller B, der skal have den første replik. Så sender man papiret videre, og den næste skriver en replik. Man må selvfølgelig godt spørge, hvis man ikke forstår det skrevne, men ellers skriver I i TAVSHED, indtil I synes, at historien når et slutpunkt.
7. Nu er der en kort pause, mens spilstyren kopierer "manuskriptet". Derefter læser A og B replikkerne højt inde i det skabte rum. Det får dem måske til efterhånden at opbygge en karakter – og det gør det lettere for tilhørerne at genkende figurerne. Det er ikke et krav, at spille-scenen skal være realistisk: den må gerne være absurd og sketch-agtig. Der må gerne øves og laves om på replikkerne, indtil scenen er, som gruppen ønsker det.
8. Visning for en anden gruppe.

Øvelsen har det benspænd, at forhandlingen og processen i store dele af øvelsen er tavs, hvilket blev medtænkt som en fordel for åbningen af samarbejdet og en måde at imødekomme elevernes bekymringer, da fokus ikke var på at forstå hinanden sprogligt, men kropsligt og handlingsmæssigt. Eleverne skrev i forbindelse hermed:



I starten var det ret anstrengende at skulle vænne sig til at lytte og forstå norsk... Og her var denne øvelse jo superideel, da den ikke krævede at vi talte sammen.

Vi formåede at "kommunikere" uden ord hvilket var ret spændende.

Eleverne havde alle en positiv oplevelse af den tavse forhandling. Det tydede altså på, at vi kom i mål med en god åbning af samarbejdet mellem de danske og norske elever.

Dog var det også vigtigt at få åbnet en smule for arbejdet med at forstå hinanden sprogligt – både mundtligt og på skrift. Derfor var der i øvelsen indlagt en mundtlig analyse af scenebilledet, en skriftlig replikskrivning på skift mellem norske og danske elever samt et samarbejde om at skabe en lille spilledscene, som var den mest udfordrende og derfor også næstsidste sekvens i øvelsen. I mit fagdidaktiske projekt tog jeg udgangspunkt i devising-øvelsen. Fokus var her på, hvordan devisingprocessen skulle stilladseres, og hvor stram styringen skulle være for at eleverne trygt kunne kaste sig ud i det skabende arbejde sammen. Resultaterne viste, at stram stilladsering og høj styringsgrad i den første halvdel af øvelsen havde en positiv effekt, da eleverne ikke var i tvivl om, hvad de skulle, og det derfor medførte en følelse af tryghed. Min lærerrolle var derfor også faciliterende (instruktør) med en høj grad af nærhed. Som processen skred frem, blev styringsgraden gradvist lavere og afstanden større. Her blev min lærerrolle mere konsulterende (Beck 2019: 107).

I forbindelse hermed er det interessant at kigge på progressionen i devising-øvelsen som i sin opbygning er stigende fra simpel til kompleks, fra "ufarlig" til mere "farlig". Til at illustrere dette benytter jeg Benjamin Blooms taksonomi, som ofte illustreres som en trappe, hvor man bevæger sig fra de nederste trin – de basale, simple niveauer – til de øverste trin – de komplekse niveauer. Tanken er, at man for at kunne betræde de øverste trin, først er nødt til at betræde de nederste. De to nederste trin udgøres af *forståelse*, som består af det redegørende niveau, hvor man har forstået de essentielle pointer og *anvendelse*, som er der, hvor man kan anvende det forståede og de essentielle pointer til at løse simple problemstillinger (ibid: 116). De to midterste niveauer udgøres af *analyse* og *syntese*. Analysen markerer overgangen til en mere selvstændig vidensform, hvor man er i stand til at "pille helheden fra hinanden og skille de enkelte elementer ud" (ibid: 117). For at kunne træde op på det analytiske niveau kræves det, at man mestrer de to foregående niveauer. I syntesen danner man sig et overblik og kan samle de elementer, man skilte ad i analysen til en samlet forståelse. De to øverste og sidste trin på trappen er *vurdering* og *skabelse*. I vurderingen handler det om at kunne diskutere og tage stilling. Her demonstrerer man, at man kan "forholde sig sagligt og kritisk til et emne på baggrund af den erkendelse, man har arbejdet sig frem til" gennem de tidligere trin (ibid: 118). Skabelsen er det højeste taksono-

miske niveau, og kan ses som "en højere form for anvendelse", fordi man her er i stand til at omsætte sin viden til en kompleks anvendelse. Når man erkender gennem skabelse, bruger man sin viden både kreativt og selvstændigt. Her er der tale om en skabelse af ny viden eller et nyt produkt. Erkendelsesbevægelsen fra det simple til det komplekse, fra forståelse til skabelse er også en bevægelse fra det kendte til det ukendte: "Jo højere op på trappen man kommer, jo mere udfordrer man sig selv" (ibid: 119). Her trækker man på sine erfaringer i forhold til at styrke sin næste arbejdsproces.

Devising-øvelsen fordrede fra begyndelsen både handling og et kollektivt skabende arbejde. Derfor er den umiddelbart atypisk i forhold til den gængse forståelse af stigende taksonomi, men hvis vi kigger nærmere på øvelsen, så er *forståelse* og *anvendelse* alligevel til stede i de første sekvenser: eleverne skal *forstå* præmissen for opgaven (at sætte genstande ind på det markerede sceneområde) og derefter *anvende* forståelsen til at handle (placere genstande) og forhandle (tavst) om scenebilledets udseende (flytte på genstandene). Derefter pågår en mundtlig redegørelse for scenebilledet og derefter en *analyse* heraf, hvor den foregående kollektive forståelse og de kollektive handlinger danner udgangspunkt for at kunne foretage denne analyse. Efterfølgende kan replikskrivningen ses som *syntesen*, hvor eleverne i tavst samarbejde opbygger en samlet forståelse for det, der sker på scenen. Endelig skal alle elementers samspil afprøves, og man vil automatisk her *vurdere*, om det fungerer, om det er godt eller dårligt, og derefter ændre og afprøve, indtil scenen er, som gruppen ønsker det. Her er man for alvor i gang med det kollektive *skabende* arbejde, hvilket også er højeste trin på Blooms taksonomiske trappe.

Den taksonomiske progression i øvelsen medførte samtidig en naturlig progression i elevernes følelse af tryghed og mod på aktiv deltagelse. Dette sås helt tydeligt på baggrund af de fysiske tegn, der kunne afkodes i situationen.

Devising-øvelsens mål om at skabe tryghed mellem eleverne og tryghed i forhold til at samarbejde kreativt skabende blev nået på baggrund af stilladsering, styring og stigende progression i øvelsen. Hertil kom, at denne øvelse har fokus på proces mere end på produkt og "resultat". Godt nok er der et produkt, der kan vises for andre i form af en spillescene til sidst, men selve devising-øvelsen, arbejdsprocessen, bærer målet i sig selv. Det handler om at kunne arbejde afprøvende, og at engagere sig i processen. Dette kalder professor Mihaly Csikszentmihalyi flowoplevelsen: Væren i en oplevelse (Rasmussen 2007: 5). Dette knytter sig også til fordybelse. Devisingøvelsens stilladsering og progression frigør eleverne fra at koncentrere sig om endemålet, da man arbejder med en sekvens ad gangen, som ikke på forhånd er kendt – man kan altså ikke overtænke tingene, men netop gå med sine impulser og tro på, at processen får én i mål. Konkret udmøntede det sig i øvelsen ved, at ingen elever på noget tidspunkt talte om, hvad det skulle "ende ud med" og ingen tog styringen i forhold til at sige, at det SKULLE være på en bestemt måde, for det lægger rammerne ikke op

til. Derimod var eleverne i øvelsen enormt engagerede og fordybde i netop de enkelte sekvenser.

Dette knytter sig også til professor Gert J.J. Biestas begreb om *subjektifikation*, fordi der i denne proces skabes rum for, at eleven skal tage stilling og handle – helt konkret og fysisk med sin krop. Biesta argumenterer for, at uddannelse “generelt udfører tre forskellige (men forbundne) funktioner, som [han] omtaler som uddannelsens kvalifikations-, socialisations- og subjektifikationsfunktion” (Biesta 2009: 30-31). De tre funktioner er alle vigtige og nødvendige for god uddannelse, og de overlapper samtidig hinanden. Subjektifikation er “den proces at blive et subjekt” (ibid: 31). Biesta forklarer det som det omvendte af socialisationen, fordi subjektifikationen netop ikke handler om at blive indlemmet i bestemte ordener, men derimod om “måder at være på, der peger på uafhængighed af sådanne ordener; måder at være på, hvor individet ikke blot er et ‘eksemplar’ i en mere overgribende orden” (ibid: 32). Det handler altså om, at man som elev oplever sig selv som uafhængigt og selvstændigt tænkende og handlende subjekt: “God uddannelse bør altid bidrage til subjektifikationsprocesser, som gør det muligt for dem, der uddannes, at blive mere autonome og uafhængige i tænkning og handling” (ibid: 33). Subjektifikation er en begivenhed, der finder sted i de øjeblikke, hvor man opdager, at det er op til en selv at handle. Dette sker altid i forbindelse med omverdenen, da det er i konfrontationen med omverdenen og andre mennesker, at man gør sig disse opdagelser. Overført til undervisning vil jeg her argumentere for, at elevens mulighed for at opleve eller blive konfronteret med, at det er op til en selv at tage stilling og at handle, er de øjeblikke eller “begyndelser”, hvor subjektifikation kan finde sted.

Netop muligheden for at lade eleven træde frem som selvstændigt tænkende væsen med egen holdning og som autonomt handlende væsen i fællesskabet og den demokratiske proces er indlejret i devising-øvelsens struktur. Elevernes besvarelser på spørgsmålet om, hvordan de oplevede deres mulighed for at handle aktivt og at have medindflydelse i devisingprocessen vidner også om, at de i høj grad oplevede at kunne deltage og have medindflydelse:

Der var plads til mine ideer, og jeg føler at der var plads til alles ideer.

Der var god mulighed for medindflydelse fordi devising-øvelsen virkelig indbyder til at alle får en stemme.

Det var en sjov måde at skabe en scene på og blev meget forskellig fra hold til hold da man havde så meget indflydelse.

Her er der om ikke andet stillet et rum til rådighed for, at eleven kan træne sin stemme i verden. Dermed ikke sagt, at subjektifikation rent faktisk finder sted inde i eleverne, men muligheden er til stede.

I sammenhæng hermed kan øvelsen ses som et eksempel på et læringsmiljø, der søger at give eleverne praktiske erfaringer med demokrati og medborgerskab gennem ytringsfrihed og medbestemmelse, som det foreskrives i vidensnotatet "Demokrati og Medborgerskab – Forebyggelse af radikaliserings og negativ social kontrol på de gymnasiale ungdomsuddannelser", som er præsenteret i introduktionen i denne artikel, fordi eleverne her rent faktisk oplever en demokratisk proces, hvor de har en stemme og har indflydelse.

### Forumteater – erfaringslæring og æstetisk fordobling


Som afslutning på forløbet (og forløbets progression) var det vigtigt, at eleverne fik lov til at prøve kræfter med en mere projektorienteret workshop end de foregående dage. Dette grundet en forventning om, at den viden og de erfaringer, som eleverne havde gjort sig i forløbet, gav mulighed for, at de kunne mobilisere denne viden og erfaring i et mere selvstændigt projektarbejde. Her arbejdes der taksonomisk på de sidste to trin i Blooms taksonomi, nemlig med *vurdering* og *skabelse*. Samtidig var det vigtigt, at selve metoden og dermed arbejdsprocessen skulle give mening i forhold til demokratisk dannelse og medborgerskab. Derfor valgte jeg forumteater.

Forumteater er en interaktiv teaterform, som er udviklet i 1960'erne af den brasilianske instruktør og dramapædagog, Augusto Boal. Boal er stifter af *De Undertryktes Teater (Theater of the Oppressed)*, der har til formål at være samfundsændrende. Forumteater bliver skabt som led i de undertryktes teater, og det er en metode, der er udviklet til at give stemme og handlemulighed til de undertrykte i samfundet (Gyldendals teaterleksikon).

Forumteater var ukendt for eleverne, og det var derfor nødvendigt at give en udførlig introduktion til teaterformen og metoden, inden eleverne selv blev kastet ud i projektarbejdet. Eleverne blev introduceret til forumteatret gennem følgende skriftlige forklaring:

#### Forumteater-øvelsens tre faser

- **Forberedelsesfasen** / Før-aktiviteter (indsamling af materiale, udvælgelse af dilemma – her skal det være en problematik, der knytter sig til temaet "mangfoldighed" og være relevant i forhold til elevernes egen skole eller hverdag –, produktion af scenario, joke-rens klargøring af scene og evt. teknisk udstyr). **OBS:** Ved udvælgelsen bør man have for øje, at dilemmaer og scenarier er realistiske, relevante og har en reel konflikt i sig. Der skal være kød nok på konflikten til, at den både kan holde til en gennemspilning og flere alternative løsningsforslag
- **Selve forumteater-opførelsen** (inkl. introduktion, opvarmning, forestilling)
- **Efterbehandlingsfasen** /Efter-aktiviteter (evaluering)



De forskellige faser tjener hvert deres formål. Det være sig at komme i gang og skabe en atmosfære, afvikle selve forumteater-opførelsen og efterfølgende reflektere over forløbet og bearbejde indtrykkene.

### **Selve forumteater-opførelsen**

I denne fase opføres de forumteater-scener, der arbejdes på. Strukturen kan være følgende:

- En forestilling opføres af en gruppe skuespillere. Forestillingen indeholder en "undertrykker" (traditionelt repræsenteret af en person) og en (eller flere) der "undertrykkes". Forestillingen slutter med en uløst konflikt. Efterfølgende udspørges tilskuerne (the spect-actors) om de er enige i de løsninger, der foreslås undervejs (det er mest sandsynligt, at de ikke er).
- Jokeren åbner stykket for publikum. I denne anden opførelse kan tilskuerne stoppe scenen når som helst og stille spørgsmål til skuespillerne. Skuespillerne skal svare i overensstemmelse med deres karakter.
- I den tredje gennemspilning inviterer jokeren tilskuerne til at komme med alternative løsninger på konflikten. De kan råbe "stop" når som helst, og den der stopper forestillingen inviteres på scenen for at erstatte en skuespiller og opføre sit eget forslag. Formålet er at komme med alternative forslag til, hvordan man på en positiv måde finder en løsning på dilemmaet. Når en af tilskuerne overtager en rolle på scenen er det vigtigt, at resten af skuespillerne forbliver i deres tidligere karakter og ikke for let lader sig overbevise om den nye ide, der fremføres.

Gennemspilningerne af forestillingen kan i princippet fortsætte lige så længe tilskuerne har nye løsningsforslag, de ønsker at afprøve – og husk: som udgangspunkt er ingen løsninger bedre end andre.

Forumteaters metode giver plads til, at tilskuerne kan få lov til at gennemspille deres frygt, bekymringer, drømme, håb osv. og skabe forandring. I kraft af deltagelsen får tilskueren mulighed for at komme op på scenen, overtage den undertryktes rolle og ændre det, der sker på scenen. Og ved at forsøge at bringe scenen til en anden slutning, brydes "cirklen af undertrykkelse".

Eleverne skulle altså have nogle kvalifikationer og en yderligere forståelse, inden det selvstændige projektarbejde med forumteater kunne finde sted. Dette udmøntede sig i en lærerstyret introduktion med først et læreroplæg, dernæst en video, hvor man følger en forumteatergruppe i Nepal og deres konkrete arbejde med forumteater i lokalsamfundet og til sidst en gennemgang af metoden og arbejdsprocessen med eleverne, inden jeg kunne stille dem opgaven: "I skal lave et forumspil, som skal omhandle en problematik, der knytter sig til temaet 'mangfoldighed'. Jeres mangfoldighedsproblematik skal være



# 8

relevant i forhold til jeres skole eller jeres hverdag". Her var mangfoldighedstematikken tænkt som en hjælp til at identificere et ulighedsproblem samtidig med, at det var et forsøg på at motivere eleverne i forhold til både at reflektere over- og arbejde med problematikker, de oplever i deres egen hverdag. Strukturen i metoden og arbejdsprocessen lægger sig tæt op ad strukturen i projektarbejde og dermed også i forlængelse af John Deweys fire faser for erfaringslæringen.

John Dewey er repræsentant for det interaktive lærings syn, hvor læring opfattes som noget der sker mellem mennesker (Beck 2019: 276). John Dewey har leveret erfaringslæringens berømte slogan "learning by doing". Udsagnet har en praktisk og handleorienteret ordlyd, men skal ikke blot forstås som sådan. Med sin teori om reflektiv læring kobles den praktiske gøremed med refleksion og teori, hvor erfaringen er central. Ifølge Dewey bliver erfaringen til "når vi reagerer på noget, gør noget aktivt ved det og dernæst tåler eller underkaster os konsekvenserne gennem en erkendelse af, hvordan noget fungerer" (Beck 2019: 300). Hos Dewey er læring et transformativt fænomen og han inddeler erfaringslæringen i fire faser: 1. fase: Et problem fornemmes og der opstår en tvivl, undren eller forvirring, 2. fase: De betingelser, der har frembragt problemet iagttages, og der laves undersøgelser og forklaringer heraf, 3. fase: Der opnås en hypotese/antagelse/foreløbig konklusion og 4. fase: Den nye viden afprøves i eksperimenter og kan omsættes til ny viden, der griber ind i verden.

## Strukturen i Forumteatermetoden

1. fase: Et problem fornemmes og der opstår en tvivl, undren eller forvirring. Her skal eleverne nu finde frem til den problematik, de ønsker at behandle.

2. fase: De betingelser, der har frembragt problemet iagttages, og der laves undersøgelser og forklaringer heraf. Her skal eleverne indsamle materiale til at kunne skrive et scenarie/manuskript til forumspillet. Her er det nødvendigt at tale om, i hvilke kontekster problematikken kommer til udtryk, og hvorfor det forholder sig sådan.

3. fase: Der opnås en hypotese/antagelse/foreløbig konklusion. I grupperne øver man sig på sit forumspil, og her vil det være naturligt selv at give et eller flere bud på eventuelle løsninger på problemet, således de har en antagelse om, hvad der evt. kan ske i selve udførelsen af forumspillet

4. fase: Den nye viden afprøves i eksperimenter og kan omsættes til ny viden, der griber ind i verden. Her udføres forumspillet for et publikum og de forskellige gennemspilninger transformerer spillet og omsættes til nye erfaringer og ny viden, der griber ind i elevernes (forståelses) verden.

# 8

I devisingprocessen var det skabende arbejde i begyndelsen præget af høj lærestyring og stram stilladsering med en spilstyrer som facilitator af øvelsen. I forumteaterprocessen blev eleverne i høj grad sluppet fri i det projektorienterede læringsrum, hvor min rolle fra begyndelsen af det skabende arbejde var konsulterende. Undervejs observerede jeg primært én gruppe, men i begyndelsen fik eleverne tid til at komme i gang på egen hånd. Grunden til dette var, at vi i progressionen nu var et sted, hvor eleverne skulle til at arbejde langt mere selvstændigt og autonomt. Jeg forventede og krævede mere af eleverne end i begyndelsen, grundet det stærke fundament og de foregående dages undervisning. At kravene til eleverne i det projektorienterede skabende arbejde var større end tidligere viste sig også at komme til udtryk i gruppernes arbejde. Her var der flere grupper, som fandt det vanskeligt at komme ordentligt i gang med opgaven. Dette fandt jeg ud af, da jeg begyndte at gå rundt til de forskellige grupper for at se, hvor langt de var kommet. Det var tydeligt, at nogle grupper havde fanget opgaven med det samme, og at andre havde brug for at få det forklaret igen eller hjælp til at komme videre. Andre steder var eleverne i fuld gang og havde ingen udfordringer. Her blev det tydeligt, at den tænkte progression og antagelsen om elevernes parathed i forhold til selvstændigt projektarbejde ikke holdt stik i alle tilfælde. På papiret gav det mening – og det gjorde det også overordnet set i praksis – men der var altså nogle grupper, for hvem opgaven var for vanskelig. Her aftalte jeg i samarbejde med min danske og mine norske kolleger en fordeling af lærerne i forhold til grupper, således der var mulighed for at tage hånd om de svagere grupper samt følge processerne mere nøje. Nogle af eleverne skriver følgende svar på spørgsmålet om, hvordan de oplevede arbejdet med forumteater:

Til at starte med var det svært at finde ud af. Hvordan man gjorde og kom videre fra hver del. Det hjalp at MM kom forbi og kunne få ens gruppe ind på sporet igen.

Jeg synes det var sværere at arbejde med forumteater end med devising. Der var mange ideer og ønsker og det var besværligt at nå frem til en enighed uden at nogle tog teten og besluttede en retning. Der var mere snak end arbejde på gulvet. Man skulle være meget "på" specielt da grupperne blev puttet sammen og vi skulle udvikle spillet.

Mens andre skriver:

Jeg var vild med den her øvelse!

Jeg synes det var sjovt at prøve og så synes jeg også det var en fin måde at få inddraget elementer fra de ting vi har diskuteret omkring minoritetsgrupper.

# 8

I den gruppe, jeg primært observerede, gled samarbejdet gnidningsfrit, og faserne i skabelsen op til udførelsen af forumspillet var præget af engagement, respekt og konstruktiv dialog. Undervejs afprøvede de forskellige forslag til udfoldelse af spillet, og her vurderede de i fællesskab, hvad der fungerede bedst, og hvad der skulle ændres. Det var her tydeligt, at gruppen arbejdede bevidst demokratisk, at de lyttede til hinandens input, og at de i høj grad deltog aktivt i processen med både deres synspunkter og med deres krop. For mig var det især tydeligt at se, hvordan relationerne eleverne imellem var blevet styrket fra det første møde til nu, både i forhold til den konkrete fysiske fremtoning, med åbent kropssprog, smilende mimik og nærhed mellem eleverne, men især i forhold til, hvor sjovt de havde det sammen. Der blev grinet højt og meget, hvilket styrkede min opfattelse af, at målet om relationsdannelse på tværs af eleverne var opnået, og også, at det havde betydning for deres evne til at samarbejde konstruktivt. I selve opførelsen af forumspillet var grupperne koblet to og to. I den første gruppes opførelse opstod der et par gange forvirring og usikkerhed i forhold til, hvordan gennemspilningerne skulle være, hvordan rollerne skulle agere på de nye input og særligt, hvornår og hvordan jokeren skulle stoppe spillet og inddrage publikum. Denne forvirring og usikkerhed var forventelig, da det var første gang eleverne forsøgte sig med et forumspil. Derfor var det også interessant at mærke forskellen allerede i den modsatte gruppes opførelse. Her var gennemspilningerne langt mere flydende og jokeren spillede sin rolle tydeligt. Der var ikke på noget tidspunkt forvirring eller usikkerhed i forhold til strukturen. Det at have været vidne til et andet forumspil - og for nogle vedkommende at have deltaget i et lige forinden - gav et tydeligt indtryk af, at "learning by doing" og erfaringerne med metoden på egen krop havde styrket deres fortrolighed og selvstændighed i forhold til gennemførelsen af forumspillet.

Uanset kvaliteten af spillet var det spændende at opleve, hvordan eleverne i begge grupper i høj grad var optagede af spillet og ønskede at bidrage og deltage aktivt - både som spillere og som publikum. Hos skuespillerne var der en tydelig gruppedynamik og indforståethed i de to grupper, og det var tydeligt at se, når de i spillet blev overrasket over deres egne reaktioner i rollerne. Selvom det ikke var alle blandt publikum, der rakte hånden i vejret eller byttede plads med en skuespiller, så var koncentrationen og fordybelsen i spillet og de mulige løsninger på problematikkerne i fokus hos samtlige elever. Blikket var rettet mod handlingerne på scenen, og der blev grinet i fællesskab, når noget viste sig at være morsomt og genkendeligt. Denne oplevelse forstærkedes endvidere i de fælles visninger, hvor alle grupper skulle vise deres forumspil (første gennemspilning), og dermed deres problematikker, for hinanden. Her grinede, hvinede og gispede publikum, når deres kammerater i roller på scenen udførte genkendelige, men fiktive handlinger. Nogle slog sig på lårene og holdt sig for munden eller øjnene. Samtidig havde spillerne en tydelig indforstået dynamik og underliggende leg med det kollektive spil på scenen. Her blev det tydeligt, at eleverne både på scenen og blandt publikum oplevede *den*

æstetiske fordobling.

Ida Krøgholt sidestiller i teksten; "Teater og Drama som kunstfag og kreativ metode" (Krøgholt 2018), teater- og dramapædagogik som både et kunstfag og som kreativ metode. Denne sidestilling gør sig også gældende når der tales om teater- og dramapædagogik: "Teater betyder skueplads (théatron på græsk), hvilket ikke kun er knyttet til teaterbygninger og scenerum, men omfatter hele den fiktive teaterbegivenhed. Drama kommer af "handling" (dran)." (ibid: 17). For at der er tale om teater skal der være et publikum eller "et blik" som Krøgholt formulerer det, der tolker handlingen som teatral. Det interessante bliver her, at teatret, skuepladsen, bliver omdrejningspunkt for et sted, der kan handles, og hvor handlingerne kan beskues:

Når noget opleves teatralt, er virkelighed og fiktion til stede på samme tid. Det særlige ved teatret er netop denne æstetiske *fordobling*, der gør, at man både kan se spilleren og rollen: man oplever både den faktiske tid og den fiktive tid, og rummet er på en gang reelt og iscenesat. Æstetisk fordobling er også evnen til at iagttage, hvordan man selv i rolle og sammen med andre spillere leger med det dobbelte univers.

(ibid: 17).

Dette peger på et af dramatikfagets særegne potentialer, da man i arbejdet med teater og drama samarbejder kollektivt med æstetisk fordobling. Dramatikfaget kan derfor "træne sociale handlinger i det æstetiske formsprogs, fiktionens, beskyttende ramme, for fiktionen gør en særlig oplevelsesmodus mulig. I fiktionen er "jeg ikke mig"" (ibid: 19). Dramatikundervisningen har dermed mulighed for at skabe trygge rammer for afprøvning af grænser og gennemlevning af et væld af oplevelser. Dette kan medvirke til en styrkelse af deltagerens empatiske evner, da det at træde i en andens sted og handle som en anden kan øge forståelsen for andre mennesker og holdninger. Forumteater er netop en dramatikfaglig metode, der arbejder med æstetisk fordobling. Her er det spændende at se på det begreb, som Boal benytter om publikum, nemlig "Spect-actors" (tilskue-spiller) i stedet for spectator (tilskuer). Dette begreb illustrerer, hvordan forumteater tilbyder en særlig mulighed for at opleve æstetisk fordobling. Forumspillet er i sig selv teatralt – det har skuespillere, der udfører fiktive handlinger på en skueplads foran et publikum. Virkelighed og fiktion er altså til stede på samme tid, og her opleves den æstetiske fordobling hos publikum i kraft af, at de både kan se spillerne (deres kammerater), og rollen. Samtidig oplever spillerne, hvordan de selv i rolle og sammen med de andre spillere leger med dette dobbelte univers. Men i forumspil går man skridtet længere ved at invitere til handling fra publikum. At spillet her bliver interaktivt vender positionerne i den æstetiske fordobling på hovedet, hvor publikum nu bliver spillere og mærker den æstetiske fordobling i rollelegen, og spillerne bliver publikum og mær-

# 8

ker den æstetiske fordobling som at kunne se den nye spiller i rollen. Dette giver altså deltagerne mulighed for at opleve æstetisk fordobling på begge planer.

Det blev i samme forbindelse også tydeligt, at eleverne var blevet grebet af problematikker, som de kunne genkende fra deres egen dagligdag, og som optog dem. Derfor gjorde det også mulighederne for at tage stilling og handle i forhold til det, der udfoldede sig på scenen, større. Eleverne svarer følgende på spørgsmålet om, hvordan de oplevede muligheden for at give udtryk for deres synspunkter, handle aktivt og have medindflydelse på skabelsen af forumspillet:

Jeg kunne godt lide at vores små forestillinger hele tiden ændrede form og betydning alt efter hvad publikum kom med af input. Jeg synes også det var godt at det ikke var det færdige produkt der betød noget, men forløsningsen af problematikken der var i fokus.

Man kunne endnu en gang mærke det fællesskab, som var opbygget. Det var nemt at slå sig løs og man turde udtrykke sit syn og sine holdninger.

Da vi blev sat sammen i grupper og skulle udvikle spillet yderligere var der stor mulighed for medindflydelse og det er jo det som forumteater kan.

Forumteater er, ligesom devising, en proces der opfordrer eleverne til at tage aktivt stilling og handle. Dette muliggør subjektifikation og gør forumteater særligt velegnet som metode i forhold til at styrke den demokratiske dannelse og medborgerskabskompetencer, da det tilbyder en tryk ramme for afprøvning af forskellige handlemuligheder i forhold til relevante problemstillinger, som mimer dem, der findes i samfundet og dermed ruste eleverne til at "deltage effektivt og konstruktivt i samfundslivet og arbejdslivet (...) og til i givet fald at løse konflikter." (Den Europæiske Unions Tidende 2006).

Det er interessant at se elevernes besvarelser på spørgsmålet om, hvilken workshop eller faglig aktivitet de selv vurderer, at de fik mest ud af eller gjorde størst indtryk på dem. Her er besvarelserne ligeligt fordelt mellem devising og forumteater, med undtagelse af en enkelt elev. Dette vidner om, at de to særfaglige metoder tilbyder en måde at arbejde på, som "gør noget" ved eleverne. Samtidig nævner en enkelt elev forumteaters egenskab som dialog- og problemløsningsværktøj:

Jeg synes at forum teater gjorde mest indtryk fordi jeg synes det er en meget god måde at bryde et tabu på da det både kan være morsomt men stadig bringe et problem i fokus som skal løses.

mens en anden skriver følgende om sin brug af devising efter forløbet:

Devising har jeg tænkt meget over siden da jeg synes det var en rigtig god måde at bryde isen og styrke samarbejdsevner så jeg har den ofte i baghovedet hvis jeg kommer nye steder hen eller står i andre sociale situationer.

På trods af undersøgelsens spinkle empiriske grundlag tegner sådanne elevbesvarelser dog et bekræftende billede af devising og forumteaters evne til at fremme elevernes medborgerskabskompetencer således som disse er defineret i det ovenstående. Dette bekræftes yderligere af elevernes egne vurderinger af forløbets evne til at opfylde målene om bl.a. at træne elevernes medborgerskabskompetencer ved at skabe muligheder for at have medindflydelse- og handle aktivt i skabende processer. Her svarer samtlige elever "god" eller "rigtig god", hvilket understøtter de øvrige besvarelser. Slutteligt understøtter den fælles evaluering af forløbet dette billede:

Det her forløb har "vækket min hjerne".

## Kan man måle dannelse og medborgerskabskompetencer?

På den ene side tegner forløbets resultater et positivt billede af, at arbejdet med devising og forumteater i dramatikundervisningen kan styrke elevernes medborgerskabskompetencer og demokratiske dannelse på flere måder. Metoderne har vist sig stærke i kraft af deres iboende demokratiske egenskaber både i forhold til struktur og indhold. Eleverne har i mødet med devising og forumteater oplevet at have mulighed for at tage aktivt stilling og handle, samtidig med, at de har skullet samarbejde kollektivt demokratisk og med respekt for hinanden – endog på tværs af sprog og lande. Dette styrker deres medborgerskabskompetencer. Her har undervisningen, netop grundet struktur og indhold i de særfaglige metoder devising og forumteater, formået at skabe et demokratisk læringsmiljø, hvor eleverne gennem ytringsfrihed og medbestemmelse har fået praktiske erfaringer med demokrati. Samtidig har progressionen i forløbet og øvelserne, i samspil med metoderne, muliggjort faciliteringen af rum for eventuelle subjektifikationsprocesser.

På den anden side er det empiriske grundlag for disse resultater spinkle og kan derfor ikke gøres til genstand for generelle konklusioner. Derfor vil et fortsat udviklingsarbejde med devising og forumtea-

ter være relevant. Dog vil det heller ikke her være muligt at lave konkrete målbare data i forbindelse med graden af opnået demokratisk dannelse og medborgerskabskompetencer, da der er tale om indre processer. Dette forløb var vellykket. Dette tænker jeg bl.a. skyldes progressionen i forløbet, men især de fagdidaktiske muligheder i dramatik for at arbejde kontinuerligt mellem teori og praksis, fordi det muliggør elevernes erkendelse gennem erfaring og refleksion. Dette ser jeg som en af de største styrker ved faget, og en styrke som er oplagt i arbejdet med styrkelse af demokratisk dannelse og medborgerskabskompetencer. Derfor er udvekslingsprojektet "Drama og Demokrati" også relevant i et større perspektiv, da det forhåbentligt kan bidrage til erfaringer som kan bruges i arbejdet med drama og teater i Norden fremadrettet.

\* \* \*

**Mette Marie Fuglsang Møller** underviser i dramatik og dansk på Morsø gymnasium, stx.

## Referencer

- Beck, Steen 2019: *Didaktisk tænkning på arbejde*. Frydenlund.
- Beck, Kaspersen og Paulsen, 2014: "John Dewey – læring gennem erfaring" i *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels Forlag. Siderne 397-398, 402-409 og 412-419.
- Biesta, Gert 2009: "Hvad er uddannelse til for" i *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Klim. Siderne 21-38
- Børne- og undervisningsministeriets [Statusredegørelse for implementering af gymnasireformen for skoleåret 2017-18](#), s. 8.
- Børne- og undervisningsministeriet: National temauge sætter spot på "Demokrati under udvikling", 19. marts 2018. [National temauge sætter spot på 'Demokrati under udvikling' | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](#)
- Børne- og undervisningsministeriet: [Demokratisk dannelse skal spille en større rolle på ungdomsuddannelser](#) 26. maj 2017.
- Den Europæiske Unions Tidende (2006) "[EUROPA-PARLAMENTETS OG RÅDETS HENSTILLING af 18. december 2006 om nøglekompetencer for livslang læring](#)".
- Koch, Hal 1960: *Hvad er Demokrati* 2. udgave – lydbog udgivet i 2021
- Koch, Hal 1945: "[Ordet eller Sværdet](#)", *Berlingske Aftenavis* d. 12. september 1945, s. 4, 6, 7. Trykt i Rasmussen, S. H. og Nielsen, N. K. (red.): *Strid om demokratiet* (2003), s. 65-71. Fra danmarkshistorien.dk v. Aarhus Universitet.
- Krøgholt, Ida 2018: "Teater og Drama som kunsthøgskole og kreativ metode". I Kirk, Hanne og Krøgholt, Ida. (red.) 2018: *Fagdidaktik i teater*

# 8

og drama, København: Frydenlund, heri siderne 15-21.

- Rasmussent, Alette R. 2007: "Kilden til kreativitet – et dramapædagogisk perspektiv", Udgivet i *Drama og Teater i undervisningen*
- Vidensnotatet "Demokrati og medborgerskab - Forebyggelse af radikaliserings og negativ social kontrol på de gymnasiale ungdomsuddannelser" 2018.
- Gyldendals teaterleksikon. [Om Forumteater](#).



# Perspektiverende efterord: Hvad nu hvis kroppen ikke er den eneste aktør i det dramatikpædagogiske rum?

Af Mie Buhl

## Intro

Scene: Dramatiklæreren står over for en gruppe elever, som om lidt skal til at lave en øvelse. Øvelsen er fremmed land for eleverne, der nok er vant til at fremstille sig selv på sociale medier, men for hvem det at være i et fysisk rum med andre og skulle fremstille en situation dér, er uvant. Dramatiklæreren har fokus på, hvordan eleverne kan arbejde med den æstetiske fordobling – at de skal kunne være i det faktiske og fiktive rum og gå ud og ind af situationer. Dramatiklæreren står med en udfordrende og spændende opgave, idet kroppen er det redskab, der er til rådighed for dramatisk udfoldelse. Forskellige modeller og teknikker til at igangsætte dramatikøvelser er den værktøjskasse, der kan tages i brug for at sætte det i gang. Fagets læreplan udgør rammen om didaktikken. Dramatiklæreren har fokus på, hvordan aktiviteter i dramatikundervisningen på én gang kan give kompetencer til at bruge kroppen som redskab for udtryk og bidrage til at danne eleverne til selvstændighed. Eleverne er i centrum for al opmærksomhed: hvordan bliver deres individuelle og sociale ressourcer sat i spil, kroppens nonverbale udtryk, refleksioners verbale artikulationer, mulighederne for at performede udtryk kan bæres videre som personlige erfaringer. Dramatiklæreren tuner alle sanser for at fornemme situationer, og tingen i, hvordan der kan sættes ind for at hjælpe på vej...

Hvad nu hvis kroppen ikke er eneste aktør i det dramatikpædagogiske rum? Hvad nu hvis scene og rekvisitter ikke alene er noget, der tages i brug i den sceniske situation? Hvad nu hvis scene og rekvisitter, sammen med skoletasker, kroppe, mobiletelefoner, penalhuse, klokke, skemaer, tyggegummi, læreplan alle har *agens*, så de ikke alene er noget mennesker bruger, men også selv handler? Hvad nu hvis det er i relationerne mellem alle disse materialiteter, at faglig læring i dramatik bliver til? Hvad nu hvis det er dette samspil mellem humane og non-humane aktører, der organiserer det, vi forstår ved det dramatikpædagogiske rum snarere end menneskers intentioner og mål?

I det følgende leger jeg med tanker om, hvordan forskellige humane og non-humane aktører organiserer dramatikpædagogiske praksisser. Det bygger på et teoretisk perspektiv, der rykker mennesket ud af vo-

res mangeårige opfattelse af, at verden drives af vores intentioner og mål. Dette perspektiv giver et lille skub til det professionelle lærerblik, som vi – naturligt nok – har lært skal være stift rettet mod elevernes handlinger individuelt og socialt i forskellige sammenhænge. Det lille skub kan måske bidrage med nye blik på, hvad der er med til at skabe dramatikfagets læringssituationer i den gymnasiefaglige praksis. Tekstbidraget slutter med en genbeskrivelse af den indledende scene, informeret af det lille skub.

## Dramatikfaget i en uddannelsessektor der ofte fokuserer på individets læring og sommetider supplerer med social læring

Uddannelsessektoren har for vane at fokusere på eleven som den entitet, der skal gøres til genstand for udvikling, for læring, for uddannelse, for selvstændighed og for demokratisk dannelse. I de senere år har der i samfundsdiskursen været en fornyet interesse for angelsaksisk inspirerede strømninger i retning af at psykologisere læring. Historisk er denne opfattelse fx repræsenteret ved den amerikanske uddannelsesforsker Ralph Tyler (1950). Hos Tyler er de valgte undervisningsmetoder instrumentelle, og virkningen af undervisning kan efterprøves i tests. I den forstand forklares elevens uddannelsesparathed og -performance ud fra stimulering og måling af kognitiv kapacitet inden for et curriculum. Læringsmetoder findes i psykologiske teorier om menneskelig udvikling såsom fx hos Jean Piaget og Lev Vygotsky. Nyere teorier om læring kan findes dels i et mestringsperspektiv fx hos Jean Lave og Etienne Wenger (1991), dels i Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber (1998), der skal fremme den enkelte elevs potentialer fagligt og socialt. Sidstnævnte sociale perspektiver bidrager til at udvide mulighedsbetingelserne for læring fra alene at være kognitivistisk og konstruktivistisk funderet mod en kontekst- og situeret orientering. De har dog det fællestræk, at individets udvikling sker gennem drivkræfter som motivation, roller, sociale tilhør. Den amerikanske filosof John Deweys *learning by doing* (1979/1938) orienterer sig også mod, hvordan det enkelte individ lærer gennem handling, men forholder sig i mindre grad til et specifikt fagligt emnes indhold. Deweys erfaringspædagogik har dannet skole for dem, der interesserer sig for udvikling af nye læringsformer, der er projekt- og problemorienterede.

Denne psykologiserede strømning som meget læringslitteratur trækker på, lever side om side med en anden strømning, der har rødder i kontinental pædagogisk filosofi, og som der også ses træk af i Deweys omverdensorientering. Den kontinentale strømning er forankret i dannelsestænkning og ser uddannelse i et bredere perspektiv. I en dansk sammenhæng hentes der inspirationer fra blandt andet den tyske dannelsesteoretiker Wolfgang Klafki (2001). For Klafki er det afgørende, at der er en sammenhæng mellem det, man lærer sig, og måden man gør det på. Dette kombinerer han i en *kategorial dannelsesteori*, idet han forestiller sig, at man gradvist etablerer kategorier til at tilpasse sig verden gennem og forstå sammenhænge i samfundet med.

Dette sker ud fra et *eksemplarisk princip*, hvilket vil sige at vælge nogle forløb ud, hvor der er taget stilling til synergien i indhold og metode på en måde, der kan overføres til andre problemstillinger. I løbet af Klafkis forfatterskab bliver det samfundsmæssige aspekt mere og mere tydeligt, og han introducerer således det, han kalder de *epokale nøgleproblemstillinger*, som retter sig mod udfordringer set i lyset af en øget globalisering. Nøgleproblemstillinger er fx krig og fred, økologi, muligheder og farer ved IKT. Dette er udfordringer, som Klafki mener, der bør arbejdes med i uddannelsessystemet. Hans tænkning er derfor i tråd med dannelsesdagsordnen i reformen af det almene gymnasium fra 2017, hvor forpligtelsen på det demokratiske, kritisk reflekterende skrives frem.

De to strømninger kan samlet ses som to teoretiske diskurser, dels curriculum som eksponent for en snævrere anglo-amerikansk læreplanstænkning med en læringspsykologisk tilgang til udvikling af undervisningsprogrammer, dels didaktik som eksponent for den brede europæiske dannelses- og uddannelsestænkning om udvikling af demokratisk og kritisk tænkning, hvorunder beslutninger om mål, indhold og fag indgår (Buhl 2019a).

Uddannelsessystemets målsætning om at udvikle individet – både alsidigt og erhvervsrettet – har over årene resulteret i et videnskabeligt teorikorpus, hvor udviklings- og kulturpsykologi (fx Piaget, Vygotsky), erfaringspædagogik (fx Dewey) og didaktikker (fx Klafki) indtager centrale positioner. På trods af forskelle har teorierne til fælles, at det er individets intentionalitet og kognitive kapacitetsforandring i tilknytning til faglig læring, der er omdrejningspunkt, uanset om det er med fokus på udvælgelsen af læringsstimulerende aktiviteter, læremidler eller læringsmetoder. Det, der udspiller sig *omkring* individet, fungerer således som baggrundstæppe for individets handlinger.

Hvis man oplever det som modsætningsfyldt at skulle imødekomme to forskellige forestillinger om det grundlag, den praktiske undervisning hviler på, i en hverdag som lærer, er det kun en del af den kompleksitet, man påvirker og påvirkes af. Med digitalisering som drivkraft og en øget fragmentering af vilkårene for både praktisk og teoretisk didaktik understøttes samtidigt politisk besluttede curriculære standardiseringer af uddannelsessystemet i form af nationale fælles mål og inden for uddannelsessystemet i form af øget fokus på ledelse og resultater (fx Uljens & Ylimaki 2017). Diskussionerne om forskelle på didaktik og curriculumteori er aktuelle. Men principielle såvel som substantielle uddannelsesbeslutninger udspringer ikke alene af didaktik/curriculumforskning og uddannelsesvidenskab, men snarere af politisk rammestyring, der sætter nye dagsordener for, hvordan uddannelsessystemet skal agere. De finder vej gennem administrativ digitalisering af tid og rum helt ned på detaljeniveau i en lærerhverdag og opleves gennem fælles 'learning management' platforme (LMS), der standardiserer planlægning af undervisning. Mødet mellem lærer og elever er kun et lille tandhjul i større maskineri, som digitaliseringen har viklet sammen.

Kompleksiteten af administrative og faglige krav er med til at sætte scenen, når lærere og elever mødes om dramatik i form af temporale og spatiale betingelser. Men der er flere aktører, der blander sig i, hvordan en dramatikfaglig praksis bliver til. Teorier, som har menneskelig intention som omdrejningspunkt, har vanskeligt ved at gribe den kompleksitet, som en lærerhverdag rummer. Det har de, fordi de insisterer på, at menneskelige intentioner er drivkraft for de aktiviteter, der foregår, på trods af at man som lærer kan opleve det ene paradoks efter det andet. Opfyldelsen af de faglige mål, som en lærer kan ønske at lægge til grund for didaktisk planlægning i form af fordybelse, indsigt, erfaringer, viden, personlig udvikling og kritisk tænkning, udfordres af en masse andet, der også foregår, som rækker videre end elevernes aktuelle dagsform, koncentration og selvtillid. Hvis det ikke er lærerens intentioner og planlægning og elevers møde med denne, der er drivkraften bag fx en dramatiktime, hvad er så?

## Det sociomaterielle perspektiv på pædagogik som et andet blik på den velkendte praksis

Inden for forskningen er der vokset et perspektiv frem, der udfordrer det humane perspektiv som afsæt for faglig praksis, som jeg vil forsøge at relatere til en dramatikpædagogisk praksis. Antropologen Latour (2005), kalder det humane perspektiv for den antropologiske asymmetri. Med asymmetrien mener han, at vi forstår alt, hvad vi gør, ud fra menneskelig vilje og handling. I dramatik vil det for eksempel betyde, at brug af kroppen og dramatikøvelser er udtryk for menneskelig intention. Latour er kritisk over for, at mennesket er eneste aktør. Han foreslår i stedet at se på hele processen med - i dette tilfælde - brug af krop og dramatikøvelser som et sammensurium af mange humane og non-humane aktører. Han forklarer, at enhver ting, der gør en forskel, er en aktør (Latour 2005:71). Dramatikøvelser er en aktør på linje med kroppen, med rummet, med tiden, med læreplaner, mobiltelefoner, stole, borde, fagdiskurser og hvad der ellers findes, der er med til at organisere den konkrete dramatikfaglige praksis. Humane og non-humane aktører indgår i et netværk med os: det bord, vi står ved, og det rum, vi indgår i, de ting, vi siger og gør, drives af overleveringer fra en lang tradition af lignende praksisser med brug af sprog og symboler. Latour udviklede ideen til sin aktør-netværk-teori ved at følge processer, hvor professionelle udførte deres videnspraksisser. Han viste dermed, at faglighed er i tilblivelse snarere end en fikseret størrelse. For eksempel beskriver han (Latour 1999), hvordan en gruppe biologer arbejder med at kortlægge plantediversitet i en skovbevoksning i Amazonjunglen som et udtryk for aktør-netværk. Det starter med, at biologerne samles på en bestemt geografisk lokation. Baseret på eksisterende optegnelser i rapporter vandrer de i et bestemt landområde, finder forskellige jordtyper, graver små jordprøver op og bringer dem tilbage til et midlertidigt laboratorium. Jordprøver lægges ud i bunker på borde, samles i reagensglas, som påføres etiketter med notationer, samles, beskrives og kategoriseres i logs osv. Latour bruger dette eksempel til at argumentere for, at resultaterne af videnskabs-

folkenes arbejde ikke blot er en human styret proces. Den viden, der bliver til som en effekt af en række dynamiske handlinger med jord, reagensglas, pipetter, papir, pen, aktivering af symboler og tegn osv., gentager tidligere tiders praksisser med undersøgelser af lignende karakter. Latour gør dermed op med en subjekt-objektdikotomi, hvor det alene er forskernes intentionelle handlinger, der skaber viden, og sidestiller humane og non-humane aktører som nødvendige deltagere i den videnskabelige praksis. Men han viser også, at faglighed er i *tilblivelse* gennem denne praksis. Dramatik er ikke uvant over for at se kroppen som en aktør, og kan siges at have gode forudsætninger for at se bredere end vilje og intention, og se at der er *flere* aktører end kroppen i spil.

Den pædagogiske forskning har ladet sig inspirere af Latours aktør-netværksteori (ANT). De britiske uddannelsesforskere Fenwick et al. (2011) argumenterer for, at ANT er en mulighed for at nytænke og intervenere i vedtagne pædagogiske praksisser og derved "reframe" de selvfølgeligelige måder, hvorpå uddannelse forstås. Forfatterne vil gerne anskue pædagogisk praksis som sociomaterielle processer. De eksemplificerer skolens materialiteter som kontinuerlige flow af pædagogiske begivenheder. I dette flow indgår fx beklædning, tidsplaner, adgangskoder, blyanter, vinduer, historier, planer, tyggegummi, skriveborde, elektricitet og lys. Disse materialiteter ser de ikke som separate objekter, men som samlinger af materialitetsmønstre også kaldet *assemblager*. Materialitetsmønstrene ændrer sig kontinuerligt og omfatter humane og non-humane energier, der konstant kombineres i samlinger (og opløses) væk fra andre samlinger (Fenwick et al. 2011: vii). I dramatikfaget er det for eksempel dramaturgier, kroppe, dramatikøvelser, pc'ere, teaterdiskurser, undervisningslokaler, didaktiske modeller, skemaer osv., der tilbyder forskellige deltagelsesformer. Disse deltagelsesformer bliver en del af dramatikfag-diskursen på et gymnasium for en tid og breder sig måske til flere gymnasier. Der er altså tale om en kontinuerlig praksis af 'gøren' som tilskrives mening, og det er disse processer, der kan studeres og forstås som en form for videns-assemblager. Formålet med det sociomaterielle perspektiv er ikke at udtænke nye teoretiske kategorier, men at se nye muligheder i den måde, som den aktuelle dramatikpædagogik udfolder sig på.

Det med at forskerne peger på det non-humane som noget, der handler, kan virke ret spekulativt og provokerende – ikke mindst i forhold til et fag, hvor menneskeligt udtryk i den grad er i centrum for faglighed. Fenwick et al. siger fx et sted, at et subjekt ikke er adskilt fra et objekt, eller at en vidende ikke er adskilt fra viden, og at en lærende ikke nødvendigvis er et menneske. Formålet er dog ikke at sætte mennesket ud på sidelinjen, det er snarere at rette vores opmærksomhed på, at læring og dannelse ikke alene er sociale eller personlige processer. Man skal forestille sig, at lærende processer forløber i en sammenfiltring eller sammenvikling af materialiteter, som skaber en faglig læringspraksis. Det er altså ikke alene det, man som lærer har udtænkt sig skal ske, eller det man ser eleverne gøre, der udgør en dramatiske faglige praksis. Forskellige materialiteter vikler sig sammen og udgør

en faglig praksis drevet af relationerne mellem de forskellige materialiteters energiflow.

Man kan vel sige, at det sociomaterielle perspektiv på, hvordan faglig læring forløber, giver et lille tvist eller en lille sten i skoen, der tvinger én til at se på sin egen praksis med friske øjne, der ikke frasorterer alt, der ikke drejer sig om interpersonelle relationer. Perspektivet tilbyder en mulighed for at forstå, at det der udspiller sig omkring os, ikke alene er drevet af intentionelle handlinger. I uddannelsesregi, kan det fremstå en smule provokerende, da vi som undervisere er vant til at fokusere på elevers kognitive udvikling. Men Fenwick et al. (2011) argumenterer for at perspektivet kan hjælpe os til at nuancere og forstå, hvordan læringspraksis udfolder sig gennem "synlig aktivitet og usynlig infrastruktur, former for og formål med videnaktivitet og forskellige kombinationer af materialer, betydninger og energier" (ibid.:14). Vi kommer til at se på vores egen undervisningspraksis med friske øjne.

Men hvad gør dette perspektiv så ved vores forståelse af begreber om æstetiske læreprocesser, der har en central rolle i kunstneriske fag som dramatik?

## Æstetiske læring i kunstneriske fag

Æstetisk læring knytter sig til forskellige æstetikforståelser. Et sociomaterielt perspektiv på æstetik ændrer synet på den dramatikfaglige æstetik. Fra at være en intentionel proces styret af den humane aktør, der skaber et dramatisk udtryk, bliver den dramatiske proces i stedet til i et socialt og materielt samspil mellem non-humane og humane aktører, hvor det dramatiske udtryk kommer til syne fra dette samspil. Denne æstetikforståelse er endnu en videreudvikling, der adskiller sig fra det oprindelige at 'fornemme gennem sanserne', som er betydningen af ordet æstetik fra det græske *aisthētikos* (Gyldendal).

Æstetikforståelser ændrer sig på én gang over tid og kan samtidigt genkendes som sanselige, relationelle og refleksive orienteringer (Buhl 2019b). Filosofen Alexander Baumgarten (1750/1992) mente, at det skønnes *klarhed* nås gennem sanserne og denne skønhed er objektivt givet, hvilket i 1700-tallet vil sige det guddommelige (Kjørup 1999). Baumgarten efterfulgtes senere af filosofen Immanuel Kant (1790/2005), der betegnede æstetik som et *interesseløst behag*, det vil sige nydelse for nydelsens egen skyld, og som en subjektiv erfaring. Begge var altså optagede af, hvordan det æstetiske kan skille sig ud som en særlig menneskelig erkendemåde, der adskiller sig fra stringent argumenterende logik. Men de så forskelligt på, om det skønne er objektivt givet, eller er en subjektiv erfaring. De to filosoffer banede vejen for, at æstetik tilskrives betydning som begreb for en særlig tilgang til at erfare verden gennem sanserne og vurdere disse erfaringer som skønne eller ikke-skønne. I en læringskontekst vil det sige, at sanseerfaringer stimuleres og bearbejdes med afsæt i kunst og kunstneriske metoder og i dramatik fx kropsfokuserede nonverbale øvelser eller udførelsen af teatraliske tekststykker. De to filosoffer var også begge fokuserede på at forbinde den sansemæssige erkendelse

til en antropocentrisk omverdensforståelse, hvilket vil sige, at mennesket er altings centrum og altså udgangspunkt og mål for al erfaring, viden og kraft.

Senere tilskrives æstetik en frigørende funktion. Filosofen Theodor Adorno (1980) var optaget af, hvordan kunst kan udfordre vores identitetsopfattelse, så vi bliver i stand til skabe en kritik af samfundets undertrykkelsesmekanismer. Det opnår vi gennem at gøre det æstetiske til noget mærkeligt, fx med verfremdungsteknikker og absurd teater. Filosofen Herbert Marcuse (1979) havde ligeledes en kritik af samfundet som udgangspunkt, og ville ydermere lade kunsten opstille utopier om et bedre samfund. I dramatik kan det fx gøres gennem øvelser, hvor tilskuere involveres i at udvikle alternative løsninger til en given dramatisk situation. Både Adorno og Marcuse baserede deres ideer om æstetisk erkendelse på dialektik, hvor det er et møde mellem subjekt og en fremstillende/oplevende kunstpraksis, der rummer muligheder for en bedre verden. De to filosofers emanciperende fokus fortsatte det antropocentriske omdrejningspunkt, men satte det samtidigt i relation til en omverdensforståelse, hvor æstetisk praksis rummer forandringspotentiale.

Med et samfundsmæssigt perspektiv på æstetisk læring følger også et stigende fokus på *konteksters* betydning. Kontekster bliver til i kraft af sprog, og den sociale ramme afgør, hvordan en æstetisk praksis kan udfolde sig. Med andre ord: en diskurs. I en læringsammenhæng udgør gymnasiediskursen en social ramme for, hvad lærere og elever gør, hvad de taler og hvordan de 'dramer'. I dramatik undersøger og fremstiller lærer og elever ikke alene et kropsligt udtryk som en fiktion, de udfører også bestemte roller som *nogle*, der arbejder med at undersøge og fremstille et kropslige udtryk. De bliver med andre ord til 'dramatiklærere' og 'dramatikelever' ved at performe de respektive roller. Den amerikanske forsker Judith Butler (1993) adopterer performancebegrebet, som er undersøgt inden for teaterforskning (fx Fischer-Lichte 2004) og udvikler en teori om performativitet. Her argumenterer Butler for, at vi bliver til den, vi er, gennem det vi 'gør' og udtrykker, og ikke at vi 'gør' og 'udtrykker' på baggrund af den, vi er. Hun skubber således til grænserne mellem det faktiske og fiktive rum, som hidtil har været teatrets domæne, og gør hverdagslivet og det professionelle liv i den postmoderne æra til en scene for roller, positionering og selvrefleksivitet. Ikke fordi alt nu er teater, men snarere fordi traditionelle forsøg på at skelne og kategorisere mellem fiktion og fakta ikke fungerer. Billedet er langt mere komplekst. Med det performative perspektiv bliver selvscenesættelsen til en praksis, der foregår uden for teatrets fiktive rum, og en praksis som stimulerer det at se sig selv udefra, som en positionering i en rolle. Performative positioneringer understøttes gennem udbredelsen af digitale teknologier og sociale medier med deres konstante tilbud og krav om at sætte sig i scene for at få følgere og likes.

Samtidskunst og -kultur udfordrer forståelser af æstetisk læring som alene *subjektive* erfaringer med *afgrænsede objekter*. I stedet foreslås

æstetisk læring som *en social meningsforhandling af andethedserfaringer*, der udfolder sig i en *situeret praksis* (Buhl 2019a). Her foregår læring *mellem* mennesker og ikke inde i hovedet på mennesker (Wenger 1998) og i den situerede praksis deltager ikke alene mennesker, men også forskellige materialiteter (fysiske og digitale), ideer, symboler, behov, kroppe, naturkræfter (Fenwick og Landri 2012). Mennesker og materialiteters handling danner tilsammen betydninger i æstetiske læringsrum.

Teknologier, kroppe, artefakter og diskurser flyder sammen i assemblager af mening. For den generation, der er vokset op med digitale teknologier, giver skarpe skel mellem medierede og ikke-medierede erfaringer ikke mening. Skiftet mellem at være on- eller offline er flydende, og grænser drages anderledes. Sociale medier skaber interaktionstilbud, der måske baseres på andre menneskers bidrag, måske etableres med algoritmers mellemkomst. Vi ved det ikke altid. Den individuelle performance står sin prøve med antallet af likes, og der udvikles et lag af attituder og selv-refleksivitet. Selv-refleksiviteten kommer i stand via medieringen og i kraft af muligheden for at gå ind og ud af en situation. Når sociale mediers virkelighed opleves på linje med den fysiske virkelighed, tilføjes endnu en dimension til den sansende krop, og når interaktionen mellem mennesker medieres, bliver teknologien en ny aktør, som skaber andre betingelser for æstetisk læring.

Mennesket er ikke eneaktør, andre materialiteter har også en agens (de 'handler'). Den æstetiske afgørelse træffes i et netværk mellem humane og non-humane aktører. Menneskelige intentioner er dermed ikke ene om at være den drivende kraft i de æstetiske praksisser, der udspiller sig. I stedet ageres og reageres mellem et netværk af sociale materialiteter, der tilsammen skaber mening og betydning.

## Denne kompleksitet er et pædagogisk produktivt afsæt for dramatik

Det sociomaterielle perspektiv tilbyder en tilgang til at arbejde i kompleksiteten snarere end at forsøge at rede den ud eller forenkle den. Fenwick et al. fremstiller dette som en vibrering af mange og forskellige entiteter, der skaber energier og påvirker en situation. Med reference til den feministiske teoretiker Karen Barads (2003) arbejde med at få os til at forstå *matters that matter*, udvides begreber om, hvad der indgår i meningsskabende sammenhænge. Ting betyder noget, ikke blot som ting, med faste egenskaber, men som noget, der får betydning i sammenviklingen med fx andre ting eller kroppe. Disse ting, om det er en læringsaktivitet, en webside eller en læreplan, indeholder "energier" – kroppens, bakteriens, elektricitetens – energier, der er vævet sammen som 'vibrerende' materier af intensitet (Bennet 2010). Disse vibrerende materier er også til stede i pædagogiske praksisser som affektivitetsfænomener. Dramapædagogisk forsker Ida Krøgholt beskriver dem som "intense stemninger som er i os, rundt om os, spiller med i rummene vi bevæger os i, ... " (...) "... som vanskeligt repræ-



senterbare stemninger, fornemmelser og intensiteter i kroppen...” (Krøgholt 2021: 74). Hun undersøger den dramaturgiske kommunikations affektive og kropslige dele med henblik på at udfolde didaktiske faciliteringsmuligheder. Krøgholt forklarer affektteori med reference til den såkaldt vitalistiske tradition, der forbindes med filosoferne Gilles Deleuze & Guattaris vitalisme. Hun bruger det til at forklare kunstnerisk praksis som en særlig affektiv mulighed, da netop kunstneriske praksisser samler sansbare og taktile materialiteter, og som hun med Brian Massumi beskriver som præ-ekspressive og præ-kognitive reaktioner i kroppen. Det er i Massumis forståelse af de affektive intensiteter, som er flydende og ikke-fikserbare, og som her adskilles fra følelser, der ses som bearbejdet i diskursive mønstre, at Krøgholt ser dramapædagogiske potentialer. Disse affektivitetsfænomener er altså uartikuleret til stede i alle situationer – også pædagogiske – som vibrerende intensiteter, samtidigt med, at der argumenteres for, at dramaturgisk kommunikation har særlige gunstige muligheder for at fornemme dem.

## Hvordan bliver det sociomaterielle blik en didaktisk hjælper frem for en spekulativ sporingsmodel?

Hvert nyt teoretisk perspektiv, der tilføjes det pædagogiske felt, risikerer at gøre en didaktiker træt.

Det sociomaterielle fokus på handlinger er jo allerede introduceret med teoretikere som Dewey and Vygotsky. Som Fenwick et al. (2011: 1, 58) peger på, har de allerede udviklet teorier om, hvordan mennesket lærer som aktiv agent i sin omverden. Fra dem har vi lært, at læring er en aktiv handling og ikke en passiv transmission. Den kulturhistoriske aktivitetsteori – også forkortet CHAT – tager højde for dels handleaspektet, dels kontekstaspektet som en integreret del af læring, så hvad bidrager det sociomaterielle perspektiv med? Det nye er, at mens det materielle i et Vygotsky/Dewey perspektiv ofte ses som den baggrund, hvorpå den pædagogiske praksis foregår, og materielle ting ses som værktøjer, mennesket bruger, eller genstande, de undersøger, tilbyder det sociomaterielle perspektiv en opmærksomhed på, hvordan disse materialiteter på lige fod med mennesket er med til at skabe den pædagogiske praksis. Dramatik er i den optik en faglig praksis, hvor kroppe, øvelser, elevroller, lærerroller, stole, borde, læreplaner, smartphones mv. samler sig i meningsskabende samlinger eller vidensassemblager, der ‘gør’ faget gennem disse praksisser (jf Latour)

Man kunne videre spørge, om ikke det faglige praksisfelt er rigeligt komplekst i forvejen, om der er grund til at gøre det mere indviklet ved at flytte opmærksomheden væk fra eleverne og det faglige indhold og til en bredere opmærksomhed på non-humane aktører? Det er en rimelig indvending, og Fenwick et al. peger da også selv på risikoen for at blive revet med i fascination af kompleksiteter og sociomate-

rielle flows. Men de argumenterer samtidig for, at kompleksiteten ikke bliver påført, den er der allerede. Man kunne videre spørge, om der er en underliggende techno-determinisme – at overgive sig til at lade teknologierne styre handlingerne – når fokus flyttes fra individet? Man kunne hævde, at teknologierne allerede udfordrer os rigeligt med algoritmer, der i den aktuelle udviklingsfase bliver stadig bedre til at analysere data og virke gennem stadig mere avancerede chatbots, der kan producere tekster, som matcher en studenteropgave på universitetsniveau. Er dramatik ikke netop det alternativ, hvor mennesket med kroppen og ånden driver processen?

Spørgsmålet er, om det overhovedet giver mening at tænke i et sådant alternativ. Teknologien har snarere tydeliggjort en tilstand, som allerede eksisterer, men som vi bare ikke har adresseret teoretisk. Det er jo ikke sådan, at non-humane aktører er begyndt at indgå i intense dynamikker, der påvirker den pædagogiske praksis, vi har bare været i stand til at udgrænse disse effekter ved alene at tage afsæt i, at det er mennesket, der handler. Når vi begynder at interessere os for det nu, kan det hænge sammen med, at der er iøjnefaldende effekter af sammenvikling af humane og non-humane aktørers agency: klimaændringer, covid-19-udbrud og digital transformation. Det sociomaterielle perspektiv er et post-humant perspektiv, der bidrager til at være i kompleksiteten, snarere end at forsøge at fjerne eller forenkle den. Det er ikke et forsøg på at være anti-humanistisk post-humanisme, der hylder skrækscenarier om cyberkroppe. Snarere er det en humanisme, der foreslår, at menneskehedens forestilling om sig selv som altings omdrejningspunkt måske skal justeres. (Fenwick et al 2011:14).

I et læringsperspektiv foreslår Fenwick et al (2011), at perspektivet kan give mulighed for at afdække mekanismer af eksklusion, undertrykkelse og aggressioner, der kan være på spil, men som måske overses. De ligger mere subtilt i dynamikker, der bliver til i relationer mellem LMS, tid og læringsaktiviteter og viser sig som effekter af anspændthed i gennemførelse af en dramaøvelse. Perspektivet kan måske også vise produktive materielle møder mellem fx elevrolle, smartphone og dramaøvelse, muligheder for afbrydelser, blik for åbninger og ambivalenser (ibid. :16). Når intet i udgangspunktet er fastlagt, ligger der i disse sociomaterielle relationer potentielt nye radikale muligheder i hvert eneste møde, fordi faglig læring er frakoblet en strengt human-centreret socio-kulturel ontologi (ibid.: 17). Det kan for eksempel være den utilsigtede lyd, det pludselig fravær af lys eller mobiltelefonens snurren i bukselommen, der vikler sig sammen med en instruktion.

Empiriske forskningsprojekter peger på, at det er forskellige faglokaler eller hjemklasser med deres materielle kultur sammen med iscenesættelsen af de materialiteter, der er til rådighed, som driver læreprocesserne. Et fokusskifte fra den lærendes interaktion og output til et sociomaterielt fokus kan skabe fornyet opmærksomhed på, hvordan faglig læring bliver til gennem praksis (Meyer 2020, Buhl & Skov 2021). Netop dramatik er som kunstnerisk fag gearet til at skærpe opmærksomheden på nuancerne i vitale materialiteter og affektive vibrerende

processer, som ikke alene er på spil, når der etableres fiktive lærings-situationer, men i lige så høj grad i de læringsituationer, der udfolder sig før, omkring og efter en instrueret dramaøvelse.

Det sociomaterielle perspektiv giver således mulighed for at se på "gørens"-processer (teknologi, krop, symboler, energier, rum) som faglighed, der *bliver til* – i praksis. Undervisere kan, udover at orkestrere de faglige praksisser med al den faglighed de besidder, skærpe opmærksomheden på alt det, der gøres, på samspil mellem gøren og læring, og på alle de materialiteter, der kobles og aktiverer mening. Herved kan udvikles et blik for, hvordan forskellige iscenesættelser af materialiteter kan muliggøre meningsfulde handlinger. Umiddelbart kan det se ud, som om det allerede finder sted, når der træffes didaktiske valg ud fra det asymmetriske forståelsesparadigme med det humane centrum. Men med det sociomaterielle perspektiv skærpes opmærksomheden på, hvordan og hvornår materielle koblinger i disse processer genkendes som faglig læring i fx dramatik. Læreren skal altså med andre ord ikke alene være opmærksom på, hvad eleverne og kroppene gør, men også på alle de handlende materialiteter, der er medskabere i situationen. Som eksemplet med Latours forskere, der indgår i en proces af materialiteter, prøvetagningsrutiner og videnskabsdiskurs, indgår lærere og elever også i processer med klasserum, skemaer, smartphones, hinanden, iscenesættelsesrutiner og -ritualer, tillidsøvelser og dramadiskurs, når der står dramatik på skemaet. At identificere faglig læring er derfor mere omfattende end en meningskondensering af individers verbale udsagn, æstetiske udtryk og teoretiske refleksion.

Den sociomaterielle forståelsesramme tilbyder ikke (endnu) en ny pædagogisk model. Dramatik har som kunstnerisk fag "gøren" og det "performative" som en integreret del af den faglighed, der er udviklet gennem dets historiske baner. Det sociomaterielle perspektiv tilbyder en løftestang til at forstå rækkevidden af og rigdommen i de fagpædagogiske praksisser, der finder sted, og dette vil ændre på den didaktiske præmis. Dramatiklæreren kan gå til undervisningstime med en skærpet sans for mulighederne, når blikket breddes udover human-centrerede og psykologiske relationer til også at opfatte vibrationerne fra mulige sociomaterielle 'becomings'.

## Scene 1 – en gang til

Dramatiklæreren er på vej til undervisningslokalet, der er rammesat af en dobbeltlektion i ydertimerne efter frokost om torsdagen. Der har sneget sig lidt forsinkelse ind, grundet en administrativ samtale om valg af materiale til terminsprøve, som skal uploades på Teams med deadline næstkommende mandag. Benene går lidt hurtigere for at indhente forsinkelsen, og fokus er på at komme til stede i et roligt tempo, når lokalet nås. Hånden tager fat i lokalets dørhåndtag, der er lidt koldt, og idet hun åbner døren, møder der hende et lokale, hvor borde og stole står i en linjeformation, og den øvelse, der skal i gang om lidt, fordrer en cirkelformation. Der er allerede kroppe til stede i rummet

bag bordene, mens overtøj og tasker ligger på gulvet. Der nikkes, og hver indtager rollerne som henholdsvis lærer og elever.

Dramatiklærerrollen gør klar til at samle opmærksomhed om en øvelse, der skal i gang om lidt. Døren går op, en krop med taske og mobil i hånden lister hen over gulvet og mødes med øjenkontakt og hilsende smil fra en allerede tilstedeværende. Der kommer en rømmende lyd fra dramatikk lærerrollen, som gentager lyden et par gange med stigende volumen, indtil øjne retter sig mod hende. Instruktioner om at hjælpe med at gøre klar til øvelse, dvs. flytte på tasker, tøj, drikkedunke, mobiler og stolene, der ikke står, som læreren havde tænkt sig.

Efter en stund er rummets undervisningsscene skiftet fra én formati on til en anden. Dramatikk lærerrollen står nu over for en gruppe elevrol ler, som om lidt skal til at lave øvelsen. Øvelsen er en klassiker i drama tik, men er fremmed land for eleverne, der nok er vant til at fremstille sig selv på sociale medier, men for hvem det at være i et fysisk rum med andre og skulle fremstille en situation dér, er uvant. Dramatikdi daktikdiskursen bringes ind i situationen i form af begreber om læring gennem handling og kontekstbevidsthed og om, hvordan begrebet om den æstetiske fordobling kan komme i spil - at eleverne skal kunne være i det faktiske og fiktive rum og gå ud og ind af situationer. Faktisk har den æstetisk fordobling allerede været i spil flere gange, senest da kroppe, tasker og mobiltelefoner - efter at have forladt en situation som venner, der deler oplevelser online/offline i et tidsrum rammesat som spisefrikvarter - nu befinder sig i en anden fysisk ramme, hvor de nu skal træde fra vennerolle til elevrolle i en dramatikøvelse.

Forskellige teknikker til at igangsætte dramatikøvelser, er den værktøjskasse, der kan tages i brug for at sætte det i gang sammen med lærerrollens didaktiske mål om facilitering af kobling mellem kropslig erfaring og teoretisk refleksion. Dramatikk lærerrollen står med en udfordrende og spændende opgave, idet kroppe, rummet, tiden, flowet af stole, diskurser er energier, der fortætter i stemninger af nervøsitet, usikkerhed, modstand, nysgerrighed. En smartphone, der er sat på lydløs, snurrer i en lomme, en dump lyd af et par sko, der rammer gulvet, en mave knurrer, et hvin af forbigående stemmer uden for lokalet blander sig med korte successive instruktive sætninger, som er et miks af fagterminologi og hverdagssprog. Læreplanen udgør rammen om didaktikken, og elevkroppene reagerer på instruktionen. Lyset går pludselig ud, fordi sensoren reagerer på, at der ikke har været bevægelse i rummet en stykke tid. Dette afføder øjeblikkelig lyde i form af vejtrækning, stoleskrampen, et 'hvad!', et suk, en arm, der bevæger sig. Lyset genaktiveres.

Dramatikk lærerrollen fortsætter, uanfægtet af lysnedbruddet, sin instruktion med afsæt i sit fokus på, hvordan aktiviteter i dramatikundervisningen på én gang kan give kompetencer til at bruge kroppen som redskab for udtryk og samtidig bidrage til at danne eleverne til selvstændighed, men stopper så op og genser det genoplyste rum på den anden side af en afbrydelse. Elevkroppe, der skramler usikkert med vekslende afstand, tid, der løber, rummet, der alene afskærmer

visuelt, men ikke lydligt, genstande, der flyder omkring i hjørner af lokalet, registreres nu i anerkendelse af, at det fysiske rum kunne hjælpe mere til med at skabe en tryk situation. Måske ville det være bedre at lade gulvet hjælpe til, måske kunne mobiltelefonen holdes i hånden som artefakt samtidig med, at elevrollerne lukker øjnene, måske behøver stolene ikke stå i cirkelformation, måske kan den ene krop, der forlader situationen, nøjes med at forlade én æstetisk fordobling og forblive i elevrollen. Måske er det muligt at tænke i at inddrage alle materialiteter som noget der handler, snarere end alene at se på materialiteter som noget, der handles med? Dramatiklæreren tuner alle sanser for at fornemme situationer, og timingen i, hvordan der kan sættes ind for at hjælpe på vej...

\* \* \*

**Mie Buhl** er professor i visuel kultur, IT og læringsdesign på Aalborg Universitet og leder af den kunstnerisk-æstetiske faggruppe på Teoretisk Pædagogikum.

## Referencer

- Adorno, T.W. (1980). *Kierkegaard. Konstruktion af det æstetiske*. København: Gyldendal
- Baumgarten, A. (1750/1968) *Filosofiske betragtninger*. København: Arena
- Barad, K. (2003) 'Posthumanist performog ativity: toward an understanding of how matter comes to matter', *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3): 801-31.
- Bennett, J. (2010) *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*, Durham, NC: Duke University Press.
- Buhl, M., & Skov, K. (2021). Challenges in educating student art teachers in technology comprehension. I C. Busch, R. Frieß, M. Steinicke, & T. Wendler (red.), *Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning, ECEL 2021* (s. 66-72). Academic Conferences and Publishing International. Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL <https://doi.org/10.34190/EEL.21.119>
- Buhl, M. (2019b). Læring gennem æstetisk praksis. I P. Brodersen (red.), *Det lærende menneske: at lære på forskellige måder* (1 udg., Bind 1, s. 97-118). Hans Reitzels Forlag
- Buhl, M. (2019a). Fagligt samspil mellem rammevilkår og didaktikdiskurser. I L. Krogager, P. Hobel, & S-E. Holgersen (red.), *Tværfaglighed og fagligt samspil* (Bind 5, s. 137-150). Aarhus Universitetsforlag. Didaktiske studier Bind 6
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*.

New York: Routledge

- Fenwick, T. & Landri, P. (2012) Materialities, textures and pedagogies:
- socio-material assemblages in education, *Pedagogy, Culture & Society*, 20:1, 1-7,
- Fenwick, T., Edwards, R. and Sawchuk, P. 2011. *Emerging approaches to educational research. Tracing the sociomaterial*. New York: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Hvad er filosofi*. København: Gyldendal
- Dewey, J. (1979/1938) *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch
- Kant, I. (1790/2005). *Kritik af dømmekraften*. Frederiksberg: DET lille forlag
- Klafki, W. (2001/1985) *Dannelsesteori og didaktik*. Århus: Klim.
- Krøgholdt, I. (2021) Faciliteringens dramaturgi i affektive rum *Journal Research in Arts and Sports Education* Vol. 5, No. 2, s. 73–87
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 24-79
- Marcuse, H. (1979). *Den æstetiske dimension*. København: Gyldendal
- Meyer, B. (2020). *Med teknologien ved hånden. Teknologi og mobil læring i skolens praksis*. København: Dafolo
- Piaget, J. (2001/1926). *The language and thought of the child*, London: Routledge, 3rd ed.
- Tyler, R. (1950) *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uljens M., Ylimaki R.M. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. In: Uljens M., Ylimaki R. (red.). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Educational Governance Research, vol 5. SpringerOpen
- Vygotsky, L. (1978) *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*,
- Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.