Professioner i krop, handlinger, tid og rum
Et pædagogisk-kunstnerisk projekt om at inddrage kroppen i uddannelsen til folkeskolelærer
Jakobsen, Betina
”PROFESSIONER I KROP, HANDLINGER, TID OG RUM”
ET PÆDAGOGISK-KUNSTNERISK PROJEKT OM AT INDDRAGE KROPPEN I UDDANNELSEN TIL FOLKESKOLELÆRER

AF BETINA JAKOBSEN (STUDIENUMMER: 30282)

Masteruddannelsen i Teaterpædagogik
Professionshøjskolen Metropol, København & Universität der Künste, Berlin

Vejleder: Jan Fogt

Maj 2017
Abstract

This thesis is about including learning through the body in the teacher education. Furthermore, it is about actions, time and space as aspects of this kind of learning.

The thesis offers a wide range of theoretical understandings and demonstrates how newer forms of drama and theatre can offer unique ways of teaching and learning through the body.

The thesis analyze and discuss the following research questions:

- Which understandings of body and actions can be found in the concept of profession, in the bachelor education in teaching and in the practice of public school teachers?
- How can postdramatic theatre-pedagogical work with the elements time, space, body and actions contribute to the students learning in the teacher education?

To answer the research questions my work has been structured as a form of “concept design”, which includes description of the context, investigation of the problem and proposals for concrete concepts.

The investigation and description of the context covers presentations of sociological and learning theoretical theories about actions in profession, reflection, communities of practice and how teaching can be perceived as “forced actions”. A comparison of actions in actors’ and teachers’ work based on Willmar Sauters’ model for theatrical communication is presented.

The problem with lack of attention to the body in the teacher education is explored through an investigation of the official legislation, and the underlying and ongoing discussion of theory and practice. The concept “transfer” as a mediator between education and practice is introduced.

To get to the concrete concepts “the profession-personal dimension” and the part the body plays in this, is investigated, using pedagogical-psychological and movement psychological theories.

Moving further towards the concrete concepts postdramatic sources of inspiration (performance theatre, Enrique Vargas’ “Sensory Theater” and “Cantabile 2”) are examined.

Several concepts to work with time, space, body and actions in teaching in the subject “Praktik” in the teacher education are outlined. To support this an analytic model to decide the degrees of acting and the role of the participants (“Acting and Audience Spactra” by Fogh and Fogt) is introduced.

The main contributions of this work are the theoretical clarifications and the outlines to the concrete concepts. However, the concepts need to be further tested both in the practical part of this exam and in real life in the teacher education.
“Our acting bodies remind us that there are at least two orders to experience: the order of the body and the order of the text”

(Kirmayer i Sparkes.1996:167)
Indholdsfortegnelse

1. Indledning: Masterprojektets formål og undersøgelsesspørgsmål .......................................................... 1
   1.1 Metode ................................................................................................................................................. 3
   1.2 Læsevejledning .................................................................................................................................... 4
   1.3 Kroppen som videnskabsteoretisk udgangspunkt ........................................................................... 5
   1.4 Grundlæggende forståelser af tid og rum ...................................................................................... 6

2. Handlinger i profession, refleksion, undervisning og teater ................................................................. 8
   2.1 Professioner under samfundsmæssigt pres .................................................................................. 8
   2.2 Refleksion-i-handling .................................................................................................................. 12
   2.3 Undervisning er handlingstvang ............................................................................................... 16
   2.4 Et teatralt begreb om handlinger ................................................................................................ 18

3. Den fraværende krop i læreruddannelsen ................................................................................. 20
   3.1 Læreruddannelsens formål ........................................................................................................ 21
   3.2 Diskussionen om teori og praksis .......................................................................................... 22
   3.3 Transfer som læring i professionsuddannelser ........................................................................ 24

4. Den professionspersonlige dimension .................................................................................. 27
   4.1 Om at gå på tre ben .................................................................................................................. 27
   4.2 Kroppen som professionspersonlig dimension ........................................................................ 28

5. Postdramatiske inspirationskilder .......................................................................................... 32
   5.1 Kroppe i performance ............................................................................................................. 34
   5.2 Enrique Vargas’ sensoriske teater .......................................................................................... 36
   5.3 Cantabile 2 ........................................................................................................................................ 38

6. Koncepter til undervisning med fokus på tid, rum, krop og handling ........................................... 39
   6.1 Analytisk udgangspunkt: “Acting and Audience Spectra” ..................................................... 40
   6.2 Koncept 1: Tid og rum ............................................................................................................. 43
   6.3 Koncept 2: Krop og handlinger ............................................................................................... 45

7. Konklusion ................................................................................................................................................. 49

8. Perspektivering ......................................................................................................................................... 50

Litteraturliste

Bilagsoversigt
1. Indledning: Masterprojektets formål og undersøgelsesspørgsmål

"Vi ser os selv igennem de begreber, vi har, om det vi gør"


At gøre fænomener, som er svære at begrebsliggøre, til genstande i en skriftlig handling er på mange måder udfordrende, idet ord og sprog jo kun er én af de måder, som vi kommunikerer på. Meget af det, som jeg gerne vil formulere mig om i denne afhandling, er netop kendegne ved at være svært at verbalisere – det ligger i kroppen, som et løftet øjenbryn eller et let klap på skulderen. Den skriftlige form kan synes som en omvej, men samtidig giver skriveprocessen mig mulighed for netop at se mig selv og min egen undervisningspraksis gennem de begreber, som jeg benytter og folder ud. Imens jeg gøre dette, vil jeg bestræbe mig på hverken at gøre vold på de ord og begreber, som jeg bruger, eller på de kropslige handlinger og æstetiske erfaringer, som begreberne søger at sprogliggøre.

Min masterafhandling skitserer et pædagogisk-kunstnerisk projekt i form af en række koncepter, hvis pædagogiske hovedformål er at ændre den måde, hvorpå vi inddrager kroppen i professionsuddannelserne.

Indenfor velfærdsprofessionerne er det professionsbacheloruddannelsen til folkeskolærlærer, som vil være i fokus. Begrundelsen for dette er, at jeg siden 1999 har været fastanset som underviser indenfor læreruddannelsens pædagogiske fagområde og derfor har viden om samt erfaring og interesse i, hvordan netop denne uddannelse fungerer. Samtidig er mange af de forhold, som afdækkes i denne afhandling, ikke kun kendegnende for læreruddannelsen, men kan siges at gøre sig gældende for professionsbacheloruddannelserne generelt.

Jeg indskrænker i denne opgave professionsuddannelserne til at være de professioner, som vi i Danmark betegner som velfærdsprofessionerne, dvs. de professioner, hvor mellemmenneskelige forhold og relationer spiller en afgørende rolle og som indgår som væsentlige funktioner i den moderne velfærdsstat (Staugaard. 2017:10).


Et relevant spørgsmål kunne være, om praksis ikke skal læres i praktik. Jeg mener ikke, at de lærerstuderende kan nøjes med at øve sig på at blive og finde sig tilrette med at være professionelle lærere i de forholdsvise begrænsede praktikperioder igennem uddannelsen – perioder, hvor de kropslige sider af lærerarbejdet i øvrigt heller ikke tydeliggøres og italesættes specifikt. Det er jo indlysende, at det netop er de studerendes kroppe, som får igen i de to uddannelsessammenhænge, og derfor må kropsig opmærksomhed og læring inddrages i begge.

Der findes naturligvis flere måder, hvorpå kroppen kan indtænkes i uddannelse og undervisning. Det er afhandlingens påstand, at netop drama- og teaterpædagogiske tilgange og metoder indeholder unikke muligheder for, at de studerende kan blive bevidstgjorte om og få lejlighed til at øve sig i professionens mere kropslige sider. I alle former for drama og teater spiller kroppen en rolle i den teatrale begivenhed. I traditionelt teater er det igennem kroppen, at skuespilleren udtrykker rollens karakter, intensioner og følelser, og det er igennem spillernes kroppe, at forestillingens fabel eller fortælling drives frem i tid og rum.

Da jeg imidlertid ikke betragter undervisning som en traditionel teaterforestilling eller lærerens ageren i undervisningssrummet som et skuespil (selv om der findes ligheder mellem skuespillerens og lærerens handlinger), sender masterprojektets ambition om at give kroppen et større fokus mig i retning af nyere postdramatisk teaterformer.

Disse teaterformer synes velegnede, idet de gør op med ideen om, at teatret nødvendigvis må bygge på dramatisk fiktion og henvisninger til det klassiske teaters grundelementer: Figur, forløb og rum er slørede. Nye ikke-forudsigelige sammenhænge mellem f.eks. fakta og fiktion, figur og ikke-figur, rum og ikke-rum opstår. Teaterformerne er kendtegnede ved leg med traditionelle

---

3 Ph.d. afhandlingen har titlen "Læring som deltagelse i vekslende handlekontekster. Hvor lærer en lærer at være lærer?", Institut for Undervisning, Læring og Filosofi, AaU, 2007 og er en undersøgelse af, hvilke strategier den nyuddannede lærer anvender i sit møde med praksis, samt hvilke ressourcer han eller hun trækker på.
elementer, men også ved brud og ustabilitet, og de afspejler herved det omgivende postmoderne samfund, hvor brud med traditioner, normer og værdisæt hører til hverdagens vilkår⁴.

"At performe", ”at indtage en professionel rolle”, ”at være på” er i stigende grad ord og vendeinger, som vi i dagens samfund benytter i vores italesættelse af, hvad professionelle lærere, pædagoger, socialrådgivere, sygeplejersker m.fl. forventes at kunne i deres arbejde med brugere, klienter, patienter, børn og elever. Dermed er forbindelsen mellem nye former for drama og teater og professionsudøvelse nærliggende, men i uddannelsessammenhængen desværre langt fra at være en realitet. Tværtimod kan man i disse år se den modsatte tendens, idet drama- og teaterpædagogikken forsvinder mere og mere fra de dele af uddannelsessektoren, hvor den ellers ville kunne udgøre et værdifuldt bidrag. Eksempler på dette er uddannelsen til pædagog, hvor dramaafgøet som selvstændigt fag forsvandt med den sidste revision af uddannelsen i 2014 og senest nedlæggelsen af Masteruddannelse i Teaterpædagogik i regi af Professionalshøjskolen Metropol.

Med kroppen som udgangspunkt i professionsuddannelser ser jeg muligheden for at etablere forbindelsen mellem drama, teater og profession. Drama- og teaterpædagogikken kan i denne afhandlings optik bidrage til professionsuddannelserne med særlige teatrale, æstetiske og kropslige læreprocesser, der imødekommer både de kommende professionsudøvere og de brugergrupper, blandt andre børn og unge, som disse skal arbejde med i deres fremtidige praksis.

Afhandlingen indeholder med afsæt i forskellige teoribygninger og empiriske eksempler en undersøgelse af, hvordan dette kan gøres.

**Undersøgelsesspørgsmål**

De spørgsmål, som afhandlingen søger svar på, er følgende:

- **Hvilke forståelser af krop og handling findes i professionsbegrebet, i professionsbacheloruddannelser og i lærerens praksis?**
- **Hvordan kan postdramatisk teaterpædagogisk arbejde med elementerne tid, rum, krop og handleringer bidrage til de studerendes læring i uddannelsen til folkeskolelærer?**

1.1 Metode


---

⁴ Den tyske pædagog Thomas Ziehe beskriver bl.a. med begreberne ”kulturel frisættelse” og ”(post)aftraditionalisering” disse modernitetstendenser i forhold til børn og unge (Ziehe.2004).
Samtidig har jeg i skriveprocessen været inspireret af metoder til konceptdesign\(^5\). Rosted et al. skriver: "Konceptdesign er disciplinen at skabe koncepter, der besvarer spørgsmål om "hvad". Et nyt koncept er en løsning på et problem, som endnu ikke er blevet løst, eller som er blevet løst på en utilfredsstillende måde" (Rosted et al. 2007:27 – min oversættelse).

Når man arbejder med konceptdesign tager man således udgangspunkt i en konkret kontekst og et problem for at finde frem til en eller flere løsninger i form af koncepter. Inspireret af den grundlæggende fremgangsmåde i et konceptdesign er det muligt overordnet at betragte kapitlet om handler i profession, refleksion mv. som en redegørelse for konteksten, beskrivelsen af den fraværende krop i læreruddannelsessammenhæng, som en redegørelse for problemet samt kapitlet med forslag til konkrete fremgangsmåder til at arbejde med kroppen i uddannelsen som koncepterne.

Afhandlingen er teoretisk baseret, og igennem de forskellige teorifremstillinger skriver jeg mig frem til konkrete bud på, hvordan der kan arbejdes med udgangspunkt i kroppen i faget praktik i læreruddannelsen. Disse bud er kun i mindre grad afprøvet i praksis og skal siden sættes i spil i dele af det praktiske projekt samt uddybes ved det mundtlige forsvaret.

1.2 Læsevejledning

\(^5\) Konceptdesign har sin oprindelse i virksomheders arbejde med udvikling af nye produkter, hvor konceptet kan være et enkelt produkt, en service eller en kombination af forskellige produkter og services. Hvordan man konkret kan arbejde med konceptdesign er bl.a. beskrevet i (Rosted et al. 2007).

Inden præsentationen af professionsbegrebet følger her to afsnit om afhandlingens videnskabsteoretiske udgangspunkt samt grundlæggende forståelser af tid og rum.

1.3 Kroppen som videnskabsteoretisk udgangspunkt


Fremfor at betragte kroppen som en fysisk genstand sammenligner Merleau-Ponty kroppen med et kunstværk, hvis idé ikke kan kommunikeres på anden måde end gennem udfoldelse af farver og toner (ibid). Han skriver: “En roman, et digt, et maleri, et musikstykke er individer, dvs. væsener, hvor man ikke kan adskille udtrykket fra det udtrykte, og hvis mening kun er tilgængelig ved direkte kontakt, og som udstråler deres betydning uden at forlade tid og rum. I den forstand kan
vor krop sammenlignes med et kunstværk. Den er knudepunkt af levende betydninger og ikke et bestemt antal kovariante leds lov” (ibid:108-109)

Grundlæggende for kropsfænomenologien er således, at det er igennem kroppen, at vi er forbundet med verden, og kroppen er grundlag for vores eksistens og være i verden. Det, vi føler, påvirker det, vi tænker, og det vi tænker og føler, det påvirker vores fysiske krop og vores relationer til verden.

1.4 Grundlæggende forståelser af tid og rum
Kroppen konstituerer ifølge kropsfænomenologien vores eksistens og være i verden, men verden defineres også som tid og rum. Kroppen kan med andre ord ikke forstås uden henvisning til de to andre, da kroppen altid er indsat i tid og rum.

Tid

Der er ifølge Schechner tale om event time, når aktiviteten i sig selv må fuldføres, uanset hvor lang eller kort tid det tager i klokketid. Eksempler er sportskampe (f.eks. baseball), ritualer hvor en bestemt tilstand søges (f.eks. regndans) eller teaterforestillinger med manuskript.


Endelig definerer Schechner symbolic time som de tilfælde, hvor spændet af aktiviteten repræsenterer et andet (længere eller kortere) spænd af klokketid, eller tid betragttes på en anderledes måde (f.eks. Kristendommens bud om ”til evig tid”, Aboriginernes “Dreamtime” eller Zen’s mål om ”ever present”). ”Symbolic time” findes i teater og ritualer, som reaktualiserer (f.eks. historiske) begivenheder (ibid).

Grundlæggende mener Schechner, at vores forståelse af tid er præget af klokketid, som er en envejs, lineær, men dog cyklisk måling, der har sin oprindelse i skiftet mellem dag og nat og i årstiderne. Denne forståelse af tid sætter Schechner over for tid i performance-aktiviteter, hvor tiden er knyttet til begivenheden og derfor er påvirkelig i forhold til variationer og kreative forstyrrelser. Ifølge Schechner bruger traditionelle teaterforestillinger ”symbolic time”, mens performance ofte bruger ”event time” eller ”set time” (Schechner.2003:9).

Indenfor professionsudøvelse er tid i stigende grad en central dimension, og de professionelles kroppe bliver her pålagt handlinger på tid. Et eksempel på dette er undervisning, pleje og omsorg, hvor ”set time” og handlingstvang er fremherskende. I uddannelsessektoren vil mange undervisere gerne bruge ”event time” og lade de studerendes fordybelse og læring være de centrale principper i undervisning og vejledning, men også her er ”set time” et stærkt organiserende princip i forhold til lektionernes, semestrets og uddannelsens længde. De udforskninger og anderledes oplevelser af krop, rum og tid, som kunne ligge gent om Schechners begreb om ”symbolic time”, er meget langt fra hverdagen i uddannelsessystemet i dag.

**Rum**


Når vi som voksne arbejder kunstnerisk eller æstetisk, bevæger vi os i det potentielle rum mellem den subjektiv og objektive verden.

I forhold til både professionsarbejde, uddannelse og teater har rummet en organiserende betydning for, hvad kroppen kan og ikke kan gøre. Ofte er disse rum udformede efter særlige arkitektoniske principper. Tænk f.eks. på en skole- eller teaterbygning hvor vi har ganske bestemte
forventninger til rummenes udformning. Der er i alle fysiske rum begrænsninger, men også muligheder i forhold til de kropslige oplevelser og erfaringer. Samtidig er det muligt at skabe illusoriske rum, der ved hjælp af bl.a. lys, lyd og artefakter omdrejer de fysiske rum.

I forhold til afhandlingens ambition om at indrage kroppen i læreruddannelsen peger ovenstående forståelser af fænomenet rum på, at der i uddannelsen vha. drama og teater i den ydre verden kan skabes potentielle rum, hvor leg med senser og fantasi, men også forskellige analoge og digitale medier kan mediere mellem den indre og den ydre verden.

Jeg betragter ovenstående præsentationer vedrørende krop, tid og rum som grundelementer i dette masterprojekt. De tre dimensioner værter sig, sammen med begrebet handlinger, ind og ud imellem hinanden. Samtidig henholdsvis skærper og slører de grænserne mellem profession, uddannelse, undervisning og teater.

2. Handlinger i profession, refleksion, undervisning og teater

2.1 Professioner under samfundsmæssigt pres

Professionsarbejde i den offentlige sektor er med indførelse den offentlige forvaltningsform New Public Management i løbet af 1980’erne- og 90’erne præget af stærke tendenser i form af bureaucratization, standardisering, effektivisering, måling og evaluering af arbejdet med

mennesker. Dette peger ifølge Katrin Hjort i retning af deprofessionalisering og reducierung af

For professionalsudøverne medfører den eksisterende styringsteknologi og økonomisk funderede
tænkning, at tidsrytmen bliver hurtigere samtidig med, at servicekravene vokser. Dette resulterer i
een række forandringer i de professionelles relationsorientering i form af personlige dilemmaer
mellem bl.a. tidspres og prioritering, omsorg og service (ibid:111ff).

Tænkningen bag New Public Management og kravet om målelige resultater er således med til at
påvirke de professionelles praksis, og de professionelles handlinger bliver præget af dilemmaer
mellem bl.a. tid og omsorg.

Kirsten Krogh-Jespersen beskæftiger sig bl.a. med, hvordan det dilemmafyldte kommer til udtryk i
lærerarbejdet (Krogh-Jespersen.2010). Hun peger på, at de dilemmaer og ambivalenser, som
findes indenfor lærerprofessionen, hænger sammen med, at opdragelse og undervisning er blevet
professionaliseret og institutionaliseret i moderniteten (ibid:150). Dermed bliver pædagogere og
lærere i kraft af deres egenskaber som netop pædagogere og lærere lønarbejdere, og dette har
medført en række ambivalenser, når de professionelle, dels udfører lønøver, dels arbejde med
mennesker. Derved bliver blandt andre læreren spændt op mellem legitime interesser i at sælge
sig selv på rimelige vilkår i form af løn og arbejdstid og hans/hendes engagement i at støtte
eleverne i deres udviklings- og dannelses processes. Læreren kan således opleve dobbeltheden i
arbejdet defineret som lønover og det påkrævede engagementet i de elever, som hun/han
underviser. Krogh-Jespersen taler om ”lønøverdets distance og menneskearbejdets engagement”
(ibid:152). Man kan ifølge Krogh-Jespersen betragte de senere års politiske forløg på skoleområdet
som udtryk for centralisering af beslutningerne og mere og mere præcise bestemmelser og
detailstyring af lærernes arbejde. Hermed er tilliden til, at lærerne kan forvalte deres arbejde
under brede rammer og i forhold til lokale udfordringer, svækket, hvilket kan føre til
desillusionering og manglende engagement hos den enkelte lærer (ibid:174).

Et andet bud på, hvordan vi kan forstå de samfundsmæssige og organisatoriske forandringer som
er sket og deres betydning for diskussionen af professionsbegrebet indenfor sociologisk analyse, er
den engelske sociolog Julia Evetts (Evetts.2012A).

En central pointe hos Evetts er bl.a. hendes påpegning af, at der i dag er mere flydende grænser
mellem professionalisisme som en særlig måde at organisere arbejdet og det at varetage et
almindeligt erhverv. Dette hænger sammen med samfundsmæssige ændringer af de steder, hvor
professionelt arbejde finder sted. Evetts skriver: “But professional work is changing and being
changed as increasingly professionals (such as doctors, nurses, teachers, social workers) now work
in employing organizations; lawyers and accountants in large professional service firms...and
sometimes in international and commercial organizations...” (Evetts.2012A:1). Den politiske,
sociale og ikke mindst internetbårne udvikling har medført, at professionelle i dag befinder sig i
mere komplekse sammenhænge og arbejdsmiljøer end tidligere.
Rum og sammenhænge for professionernes arbejde er i dag blevet mere flydende. Derfor mener Evetts, at vi i forskning og praksis skal forlade begreberne profession og professionalisering og i stedet koncentrere analyse og forståelse omkring begrebet diskurs om professionalisme. Denne diskurs har historisk været magtfuld indenfor især traditionelle professioner som jura og medicin, men diskursen om professionalisme findes i dag indenfor alle former for arbejde (ibid:2).

Diskursen om professionalisme kombinerer den arbejdsmaessige værdi med ideologiske fortolkninger, hvilket ifølge Evetts er en fordel i forklaringer og forståelser af vidensbaseret professionelt arbejde i dag (ibid:4).

Det interessante ved diskursen om professionalisme er, at den benyttes af både arbejdsgivere og praktikere i udvikling og vedligeholdelse af arbejdssidentitet, karrierevalg og selvfølelse. Evetts skriver: "...the discourse of professionalism can be analysed as a powerful instrument of occupational change and social control at macro, meso and micro levels and in the wide range of occupations in very different work, organizational and employment relations, contexts and conditions" (Evetts.2012A:4).

På den måde kan diskursen om professionalisme bruges både til at forstå professionalisme indefra ("from within") og professionalisme oppefra ("from above"). I det første perspektiv handler det om professionernes succesfulde manipulation med samfund og marked. I det andet perspektiv er det dominerende kræfter udefra som definerer, hvori professionalismen indenfor en erhvervsgruppe består (ibid:5-6).

I forhold til den nuværende offentlige sektor peger Evetts på, at professionalisme bliver konstrueret og pålagt oppefra af (statslige) arbejdsgivere og ledere af de offentlige institutioner. Her er fordringen om dedikeret service og autonom beslutningstagning en del af ideologien om professionalisme (ibid). Denne ideologi er imidlertid falsk, idet værdierne om service og autonomi ikke findes som reelle muligheder i arbejdets udførelse. I stedet bruges diskursen til at fremme og faciliterere arbejdsmaessige forandringer i form af f.eks. rationaliseringer og som en disciplinerende mekanisme til at få autonome mennesker til at udføre passende handlinger (ibid:5-6).

Men diskursen om professionalisme findes også inden for forskellige grupper af erhvervsudøvere, som ser fordelene ved at kunne definere deres arbejde som udtryk for professionalisme. På denne

---

8 Evetts beskriver, hvordan den sociologisk forskning af professionelle grupper hidtil i høj grad har koncentreret sig om tre begreber i udviklingen af forklaringer: Profession, professionalisering og professionalisme (Evetts.2012A:3 og Evetts 2012B:2ff). Profession definerer hun som: “a distinct and generic category of occupational work” (det at besidde et særligt erhverv). Professionalisering er: “the process to achieve the status of profession” (den historiske og samfundsmæssige proces, som etablerer, udvikler og vedligeholder arbejdsmæssige grupper som professionelle i form løn, status, magt og monopol på arbejdets udførelse). Professionalisme er tidligere blevet tolket som: “an occupational or normative value, as something worth preserving and promoting in work and by the workers” (den særlige arbejdsmæssige værdi og kvalitet ved arbejdsudførelsen) (Evetts.2012A:3ff).
måde kan grupperne forbedre deres status og opnå belønninger kollektivt og individuelt i form af f.eks. løn og individuelle karrieremuligheder.

Imidlertid har diskursen om professionalisme i arbejdet en pris i form af grænseløse forventninger både fra de mennesker, som er professionens aftagere, og i form af moralske forventninger hos de professionelle selv: “The expectations by self and others of the professional have no limits. For the professional, of all kinds, the needs and demands of audiences, patients, clients, students and children become paramount. Professionals are expected and expect themselves to be committed, even to be morally involved in work” (Evetts.2012A:6).


På den anden side findes der indenfor professionerne selv både strategier, som er defensive og resistente og søger at beskytte kompetencer og privilegier, og nye strategier og taktikker, der udvikler sig, idet professionerne vænner sig til de samfundsmæssige udfordringer og ser nye muligheder (ibid).

Som det er vist, er professionsbegrebet, professionernes arbejdssteder og arbejdsmåder blevet mere flydende i det postmoderne samfund. I dette samfund er det muligt at udpege et samfundsmæssigt pres på professionerne i form af økonomisk styring, kontrol, krav om

---


10 Evetts peger på lærere som et eksempel på en gruppe af professionelle, der har været mindre succesfulde med at benytte ideologi i deres egen interesse (Evett.2012A:8).
dokumentation, målbare resultater mv., som er pakket ind i en ideologisk diskurs om professionalisme i form af formuleringer om tillid, service og autonomi. Omvendt benytter professionerne selv denne diskurs, når de søger at opnå særlige privilegier og fordele.

Ligegeeldig om der er tale om professionalisme som ledelsesmæssigt instrument eller arbejdsmæssig værdi, får udviklingen betydning for de professionelles handlinger, som i begge diskurer synes at blive reguleret enten ude- eller indefra. Hvilke handlebetingelser og muligheder, de professionelle på trods af det samfundsøkonomiske pres besidder, kan begrebsliggøres med Donald Schöns begreb refleksion-i-handling og Etienne og Beverly Wenger-Trayners begreb praksisfælleskaber, som begge hører til det aktørorienterede perspektiv i professionsforskningen.

2.2 Refleksion-i-handling

Donald Schön mener, at der findes flere og flere tegn på, at tilliden til de professionelle er i krise (Schön.2006). Krisen kommer bl.a. til udtryk ved, at der sættes spørgsmålstege ved de professionelles rettigheder og friheder, deres licens til at bestemme, hvem der har lov til at praktisere, deres mandat til at udføre social kontrol, deres autonomi mv. Dermed sættes der mere grundlæggende spørgsmålstege ved de professionelles påståede særlige viden, og denne ikke-tillid til deres egne krav på at besidde en speciel viden findes også blandt de professionelle selv (ibid:16). På baggrund af dette er Schön optaget af, hvad det er, dygtige professionusdøver gør, når de løser vanskelige fagrelaterede opgaver på ”næsten kunstnerisk vis”, og han ønsker samtidig at gøre op med det instrumentelle og tekniske fagsyn (ibid:7).

Schön vil i stedet udvikle en praksisepistemologi, som netop skal forsøge at indfange, hvad det er for en form for viden, som praktiserende anvender. Han definerer denne praksisepistemologi som: ”… en praksisepistemologi, der ligger implicit i de kunstneriske, intuitive processer, som nogle praktiserende bringer i anvendelse i situationer, hvor der er tale om usikkerhed, manglende stabilitet, noget unikt eller værdikonflikter” (ibid:10). Schön betegner det, som talentfulde praktikere kan, som kunst i den professionelle praksis. Han skriver: ”Hvis det holder vand, at der er et uomgængeligt element af kunst i den professionelle praksis, så passer det også, at talentfulde engenjører, lærere, forskere, arkitekter og ledere indimellem udviser kunstnerisk adfærd i deres daglige praksis” (Schön.2006:26).

I forhold til udvikling af en praksisepistemologi, der kan indfange det kunstneriske, eksisterer der imidlertid den udfordring, at praksis og den viden, som der er brug for at kunne handle i, i praksis hele tiden forandrer sig. Schön skriver om dette: ”Praksissituationer er ikke problemer, der kan løses, men problematiske situationer, der er karakteriseret ved usikkerhed, orden og ubestemmelighed” (Schön.2006:24).

På trods af praksis’ usikre og ubestemmelige karakter handler de fleste professionelle kompetent. Dette har at gøre med, at vores viden ligger indbygget i vores handlingsmønstre uden, at vi nødvendigvis kan gøre rede for, hvad det er, vi ved. Som professionelle tænker vi spontant i
handlingen ud fra erfaringer, intuition, aktiv medleven og fornemmelse for den materie, som vi har med at gøre. Vi har viden-i-handling11.

Ud over begrebet viden-i-handling formulerer Schön på baggrund af studier af forskellige professioners arbejde begreberne refleksion-i-handling (situationer hvor en multikombination af viden, erfaring og intuition glider sammen parallelt med, at der handles) og refleksion-over-handling (den afgørende efterfølgende tankevirksomhed over proces og konsekvenser i det, som er hændt) (ibid:26).

Refleksion-i-handling kæder Schön sammen med kunstfærdigheden, der sætter den professionelle i stand til at håndtere usikre og ustabile situationer i en praksis, som hele tiden forandrer sig (ibid:52). Ved hjælp af refleksion-i-handling får praktikeren altså mulighed for at kunne håndtere usikre situationer ved hjælp af kunstfærdighed. I begrebet ligger en forestillingen om, at vi ikke blot kan tænke over, hvad vi gør, men vi kan også tænke over det, mens vi gør det. Det er muligt at opsamme Schöns forståelse af refleksion-i-handling i følgende punkter:

Refleksion-i-handling:

- Er central for den kunst, som de praktiserende lægger for dagen, når de skal håndtere de problematisk divergerende situationer, som praksis byder på (ibid:62).
- Foregår selv i usikre og unikke situationer og er derfor en særlig proces, som imidlertid ikke er sjældent forekommende i professionel praksis (ibid:67).
- Kan generaliseres til andre sammenhænge – ikke igennem udarbejdelse af generelle principper, men ved at bidrage til den praksisernes repertoire af eksemplariske temaer ud fra hvilke, han i senere sager indenfor sin praksis kan komponere nye variationer (ibid:126).
- Forener det at gøre og det at tænke. Gøren i form af afprøvninger, bevægelser og eksperimenterende handlinger udvider tænkning, og refleksion næres af gøren og resultaterne af denne gøren (ibid:236).

For den erfarne praktiker er det imidlertid ikke så let at opnå refleksion-i-handling, da professionel praksis også indeholder et element af gentagelse, der på baggrund af erfaringer resulterer i et register af forventninger, billeder og teknikker. Dermed er der mindre og mindre, som kommer bag på den erfarne praktiker, og hans praksis bliver mere og mere tavs, spontan og automatiseret (ibid:60-61).

11 Ifølge Schön har det, han forstår som viden-i-handling, følgende egenskaber:
- Der findes handlinger, genkendelser og bedømmelser, som vi ved, hvordan vi skal udføre rent spontant. Vi behøver ikke at gennemtænke dem på forhånd eller under udførelse af dem.
- Vi er sjældent opmærksomme på, hvordan vi har lært disse ting, vi gør dem simpelthen bare.
- I nogle tilfælde har vi engang været klar over noget, som siden hen er blevet internaliseret. I andre tilfælde har vi aldrig været klar over det. Men i begge tilfælde gælder det imidlertid sjældent, at vi er i stand til at beskrive den viden, som vores handlinger afslører (Schön.2006:55).

I forhold til både erfarne og ikke-erfarne praktikere gælder det, at ikke al praksis er refleksion-i-handling. Refleksion-i-handling afgrænser bl.a. af det, som Schön kalder “handlingsnuet”, der er den tidszone inden for hvilken handling endnu kan påvirke situationen, hvor vi så at sige forbliver i den samme situation. Handlingsnuet kan strække sig over minutter, timer, dage ja måske over uger eller måneder (ibid:61-62). Schön mener, at i mange tilfælde er der tid til at tænke over, hvad vi gør, og selv når handlingsnuet er kort, kan professionelle træne sig selv op til at tænke over deres handlinger (ibid:234-235).


Når professionelle arbejder i retning af refleksion-i-handling, benytter de sig af det mønster, som Schön kalder reflekterende dialog med situationen. Begrebet dækker over, at praktikere i meget forskellige former for professioner afslører en underliggende lighed med hensyn til deres håndtering og undersøgelse af praksis (ibid:226). Den reflekterende dialog kan forstås som både en bevidsthed om, hvad der skal til i situationen, en konkret viden om f.eks. naturlovene og deres betydning samt et personligt register af erfaringer og evner og kan således betragtes som et ens ligne design, den reflekterende praktiker tager i brug.

I forbindelse med den reflekterende dialog med situationen har den institutionelle kontekst, som alle professionelle roller er funderet i, en betydning. Denne kontekst er relativ konstant fra situation til situation, afgrænser praksisperspektivet og stiller en reference til rådighed, der tillader praktikeren at opbygge et akkumulativt repertoire af eksempler, facts og beskrivelser (ibid:231). Den institutionelle kontekst skaber både muligheder og begrænsninger i forhold til den reflekterende dialog med situationen. I forbindelse med den institutionelle kontekst og dennes

---

12 Hvor Schön bruger begrebet handlingsnuet, taler Erling Lars Dale om handlingstidsrummet. Dette vender jeg tilbage til i afsnit 2.3.

Som det er fremgået, beskriver Schön professionsudøvelse og refleksion-i-håndtering som kunst og kunstnerisk virksomhed. Specifikt peger han på, at improvisationer, drama og musik kan bidrage til, at grænserne mellem en forestillet, virtuel verden og den virkelig verden bliver flydende, når eksperimenterne indgår i en optræden eller fremførelse (ibid:143).

Schöns refleksionsbegreb bør nuanceres i forhold til to forhold, som jeg her kort vil opholde mig ved.

Den første nuancering handler om, at begreberne refleksion-i-håndtering og den reflekterende dialog med situationen kan opfattes som individuelle aktiviteter. I modsætning til dette er praksisudøvelse ifølge Etienne og Beverly Wenger-Trainser snarere et kollektivt fænomen i kraft af en social proces. Fællesskabetets betydning i forhold til viden og læring i professionelle sammenhænge begrebsliggør de med begrebet ”communities of practice” (herefter praksisfællesskaber) (Wenger.2012 og Wenger-Trainser.2015). Wenger-Trainser definerer praksisfællesskaber som: ”Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger-Trainser.2015:1).

Det, som deles i et praksisfællesskab, er *et interesseområde*, som medfører en forpligtelse og en delt kompetence, der adskiller medlemmerne af dette praksisfællesskab fra andre (”the domain”), *et fællesskab* hvor praktikere engagerer sig i fælles aktiviteter og diskussioner, hjælper hinanden og deler information (”the community”) og *en praksis*, hvor praktikere udvikler et delt ”repertoire af ressourcer” i form af oplevelser, fortællinger, måder af adressere tilbagevendende problemer (”the practice”) (ibid:2). Det er kombinationen af disse tre elementer som udgør et praksisfællesskab, og det er ved at udvikle disse tre elementer parallelt, at medlemmerne dyrker og involverer sig i et sådant.

Den læring, som foregår i praksisfælleskaber og i professioner, handler om engagement og deltagelse i fællesskabets dobbelte meningsdannelsesproces. Denne proces foregår indenfor praksisfællesskabet som deltagelse og tingsliggørelse af fællesskabet i form af ord, redskaber,

---

13 Wenger-Trainser peger på, at selv om sociologer og andre har brugt forskellige versioner af begrebet praksisfællesskab i analytiske sammenhænge, så er begrebet oprindeligt og primært knyttet til læringsteori og har sin oprindelse hos antropologerne Jean Lave og Etienne Wenger (ibid:4).
koncepter, metoder, fortællinger, dokumenter m.v. (Wenger.2012:1)

Praksisfællesskaber producerer således mening i form af deltagelse og artefakter.

Den anden nuancering i forhold til Schöns begreb sætter spørgsmålstechn ved, om refleksion er løsningen på den professionelles udfordringer. Helene Ratner (Ratner.2013) peger i den forbindelse på, at det er nødvendigt at medtænke, hvordan refleksion ikke blot løser problemer, men samtidig producerer ny kompleksitet. Hun skriver: ”Refleksion er imidlertid ikke kun et værktøj til kvalitativ udvikling af praksis, men medfører også en øget ansvarlighed...

Forhåbninger til refleksionens forandringskraft er meget store, men det er ikke altid, at de indfries” (Ratner.2013:195).

Dermed risikerer selve refleksionsidealet at ekscludere svære følelser som afmagt og frustration, når den professionelle ikke kan håndtere disse følelser gennem refleksion. Det er derfor vigtigt at tænke refleksion ikke kun som en metode, men også som en form for magt og at forstå de magtrelationer, som refleksionen også sætter i spil (ibid).

Kravet om refleksion skaber således ny kompleksitet og nye dilemmaer i de professionelles individuelle og fælles praksis.

2.3 Undervisning er handlingstvang

Det er naturligvis muligt at anlægge en række forskellige perspektiver på lærerens professionelle arbejde. Man kan bl.a. pege på nødvendigheden af lærerens relationskompetence i forhold til elever, forældre og kolleger, lærerens evner til at lede klassens fællesskab, inkludere alle elever, sætte tydelige mål for den enkelte elevs læring osv. osv. Alt sammen krav til hvad læreren skal kunne i udøvelsen af lærerprofusionen i nutidens skole. I det følgende vælger jeg at fokusere på lærerens grundopgave, nemlig undervisningen.

Erling Lars Dale beskæftiger sig bl.a. med, hvordan skolen kan blive en professionel pædagogisk organisation (Dale.1998). En af Dales hovedpointer er, at læreren i den moderne skole skal kunne bevæge sig på tre kompetenceniveauer: K1 (gennemførelse af undervisning, som kræver praktisk kompetence), K2 (konstruktion af undervisningsprogrammer, som kræver didaktisk kompetence) og K3 (kommunikation med og at udvirke didaktisk teori, som kræver kritisk refleksionskompetence).

Skal læreren være professionel, må hun kunne bevæge sig på alle 3 niveauer og ikke kun på K1 og K2, som er de mest indlysende. Dale skriver: ”Hvis der udvikles en indre relation mellem de tre praksisniveauer i skolen – mellem undervisning (K1), planlægning og vurdering af undervisning (K2)

14 Wenger skriver: “Meaningful learning in social contexts requires both participation and reification to be in interplay. Artifacts without participation do not carry their own meaning; and participation without artifacts is fleeting, unanchored, and uncoordinated” (Wenger.2012:1).

Hos Dale bliver den kritiske refleksionskompetence (K3) en helt nødvendig del af lærerens kompetence og en vej til professionalitet. I sin udfoldelse af refleksionsbegrebet henviser Dale gentagne gange til Donald Schön og hans begreb refleksion-in-handling.


Som aktør i undervisningssituationen er læreren underlagt handlingstvang, og undervisningen drives konstant fremad i et samspil mellem lærerens og elevernes refleksering og handlinger. Dette er en betingelse ved undervisning, som ingen af parterne kan gøre sig fri af.

Handlingstvang findes altså i enhver undervisningssituation, og handlingstvangen i situationen indsnævrer handlingstidsrummet. Dale skriver om handlingstidsrummet: ”Handlingstidsrummet er den tid, hvor man befinder sig mere eller mindre i den samme situation, den tid, som man har til at overveje forskellige handlinger” (ibid).


Udvidelse af handlingstidsrummet og svækelse af handlingstvangen er således nødvendig for at åbne op for overraskende og nye indsigter omkring bl.a. æstetisk virksomhed samt spørgsmål omkring forandringer af hverdagens handlinger. Lærerens reflekserion (indre handlinger) fordrer altså, at der gives anledning til midlertidigt at udsætte de ydre handlinger.

I forhold til mulighederne for at svække eller gøre sig fri af handlingstvangen nævner Dale, at svækket handlingstvang f.eks. kan opnås ved, at ansvaret for elevernes læring deles kollektivt i teams eller ved tolærerordninger.

Læreren har i sin professionelle praksis brug for, hvad Dale betegner som ”kompetent handlingsrefleksion” som standard (ibid:219). Handlingsrefleksion sigter mod at forandre situationen i retning af at forbedre undervisningen. Derved bliver handlingsrefleksion et kriterium for professionel praksis, og kompetent handlingsrefleksion sætter en høj standard for praksis (ibid:232).

Men en forudsætning for, at handlingsrefleksionen kan opstå, er altså en svækket handlingstvang og opnåelse af udvidede handlingstidsrum. Begge er forhold, som kan være svære at opnå som enlærer i en hektisk undervisningshverdag, hvor situationer hurtigt afløser hinanden, og alle kræver en samtidighed af iagttagelse, vurdering af situationen og handling.

Lars Jakob Muschinsky og Martha Mottelson beskriver det at kunne magte denne tredelte funktion (iaagttagelsen af hændelsen, vurderingen af den og handlingen på den) som tæt sammenvævet såvel tidsmæssigt som indholdsmæssigt og som en nødvendig forudsætning for at kunne arbejde i den professionelle praksis (Mottelson og Muschinsky.2017:26).

Læreren må kunne iagttagte, vurdere og handle på én gang, og samtidigheden i dette viser det presserende i undervisningssituationen og i lærerens professionelle arbejde.

2.4 Et teatralt begreb om handlinger
I dette afsnit vil jeg undersøge, hvordan man kan sammenligne lærerens og skuespillerens handlingen. Michael Eigtved (Eigtved.2007) gennemgår en række analysemodeller, heriblandt den svenske teaterteknik Willmar Sauters model for teatral kommunikation. Denne model er interessant i forhold til at definere (teatrale) handlinger, og i det følgende vil modellen kort blive forklaret og overført i forhold til forståelse af handlinger udenfor forestillingsrummet i det pædagogiske undervisningsrum.

![Willmar Sauters model for teatral kommunikation](image.png)

Figur 8. Willmar Sauters model for teatral kommunikation
Tankegangen bag Sauters model er, at den teatrale kommunikation, som foregår i en forestilling, består af udvekslingen mellem spillerens forskellige typer af handlinger (“præsentation” i modellens venstre hjørne) og de dertil hørende reaktioner fra publikum (“perception” i modellens højre hjørne) (ibid:95).

Spillerens præsentation/handlinger er forbundet med tilskuerens perception/reaktion på tre niveauer: Et sensorisk, et artistisk og et symbolsk.15


Spillerens handlinger kan ifølge modellen være *fremstillende* - en skuespiller fremstår på det sensoriske niveau som et menneske for et andet menneske, dvs. som et individ med køn, alder, race, temperament mv., og publikums reaktioner på dette kan være både emotionelle og kognitive i form af tiltrækning, forventning eller genkendelse (ibid:99-100).

Handlingerne kan være *kodede* på det artistiske niveau, og reaktionerne her kan være fornøjelse (glæden ved at opleve et individs kunstneriske udfoldelse) eller det modsatte i form af mishag. Publikum kan lide eller ikke lide den måde, som tingenes præsenteres på (ibid:100). Reaktioner på dette niveau kan tillige være mere kognitive i form af evaluering af den måde, som oplevelsen er konstrueret på.

På det symbolske niveau er handlingerne *personificerende*, hvorigennem de kodede handlinger på det artistiske niveau aktiverer bestemte reaktioner i tilskuerens bevidsthed. Dette er altså handlinger, som lades med merbetydning, og hvori tilskuerens fantasier er af afgørende betydning (ibid:100-101). Tilskueren identificerer sig med rollen og fortolker, hvad de personificerede handlinger betyder (ibid:101).

Ifølge Eigtved viser Sauters model det dynamiske, men komplekse netværk af impulser, som ”fyger mellem scene og sal” (ibid:102). Modellens styrke er, at den kan vise, hvad det er for handlinger, spilleren udfører, (betydningen af kropsholdning, gestus, stemmeføring mv.) og hvilke reaktioner

---

15 Disse tre niveauer karakteriserer ifølge Eigtved forskellige måder, relationerne mellem spiller og tilskuer kan være på, men de er ikke stabile eller konstante gennem forløbet. Niveauerne kan skifte undervegs, og til forskellige tider kan det være det ene eller det andet niveau, som dominerer i oplevelsen (ibid:97). Tilsammen udgør de teaterbegivenhedens kommunikation, der udstrækker sig i et tidsperspektiv (pilen yderst til venstre).
disse medfører. Den fokuserer på, *hvordan* der kommunikeres, og hvad denne kommunikation kan afføde i tilskuerens bevidsthed (ibid:102-103)\(^\text{16}\).

Som jeg har vist, er det muligt at forstå undervisning som handlingstvang, men der er mere i lærerens handler end dette perspektiv. Både Mottelson (Mottelson.2010:35) og Dale (Dale.1998:19) definerer undervisning som lærerens *intentionelle handlinger*, der gives en mening, når andre kan aflæse hensigten. Igennem undervisningen henvender læreren sig til eleven både som menneske (sensorisk), men også artistisk (i rollen som lærer, der som håndværk har intentionen om at lære nogen noget). De symbolske handler i undervisningen opstår, når læreren gennem sine intentionelle undervisningshandler vækker elevens intention om at lære, og eleven forstår noget om, hvad det vil sige at lære. Lærerens handler får hermed en merbetydning. Selv om man ikke skal drive sammenligningen mellem en teaterbegivenhed og en undervisningssituation, mellem et publikum og elever, for langt, er det i overensstemmelse med Sauters model også muligt at genkende reaktionssiden hos elever eller studerende i en undervisningssituation (*tiltrækning, forventning, genkendelse, fornøjelse/mishag, evaluering, identifikation og fortolkning*).

Hvordan uddannelsen til folkeskolærlærer forbereder de studerende på at indgå i det komplicerede spil, som en undervisningssituation er, vil jeg beskæftige mig med i det følgende kapitel, og her spiller den fraværende krop en rolle.

### 3. Den fraværende krop i læreruddannelsen

Den britiske professor Andrew C. Sparkes argumenterer for, at kroppen har en *fraværende tilstedeværelse* (”an absent presence”) i uddannelsesforskning, men også i vores forståelse af læreres undervisning (Sparkes.1996).

Sparkes peger på, at det at være en person involverer at være en krop, men, at den rolle, som kroppen spiller i følelsen af at være et selv i forbindelse med undervisning, er blevet forsømt. Han skriver: *Indeed, teachers’ bodies have been an absent presence in the literature. That is, their bodies as part of the body-self complex are everywhere in terms of their gender, age, social class, ableness, sexual identity, race, ethnicity, career-decisions, tiredness, stress and emotional reactions to teaching episodes, critical events, and teacher burnout, yet their subjectively experienced bodies are nowhere in terms of being the direct focus for analysis* (Sparkes.1996:167-168).

Fraværet af kroppen er et symptom på en generel undervurdering af vigtigheden af det kropslige i skoling, uddannelse og professionsudøvelse.

---

\(^{16}\) Det er desuden muligt at placere forskellige teaterformer i forhold til modellen. F.eks. vil aktørens handler i performanceteater befinde sig på det sensoriske niveau, mens skuespillerne i Brechts episke teater vil udføre både fremstillende og kodede handler og tydeligt gennem Verfremdung vise publikum, hvornår han/hun befinder sig på det ene og hvornår på det andet niveau.
Ifølge Sparkes deler alle lærere det vilkår, at kroppen er af central betydning i udførelsen af arbejdet og i deres selvfølelse. Sparkes formulerer dette således”... the centrality and visibility of their performing body as a key definer of their sense of self.” (Sparkes.1996:170).

Derfor bør kroppen ifølge Sparkes være et centralt fokus i ethvert forsøg på at forstå læreres liv og hverdag (ibid:186).

3.1 Læreruddannelsens formål


Ifølge bekendtgørelsestekstens kapitel 1 er formålet med uddannelsen følgende:


I det nuværende formål understreges dels, at de studerende gennem uddannelsen skal erhverve sig viden og færdigheder til at kunne virke fagligt, pædagogisk og didaktisk kompetent, dels, at dette virke skal foregå i henhold til folkeskolens formål.

Det kan bemærkes, at der i den nuværende bekendtgørelsestekst intet står om, at uddannelsen skal bidrage til den studerendes personlige eller professionelle udvikling. Dette er i modsætning til tidligere bekendtgørelsestekster. Uddannelsens mål blev i 2007 formuleret således:

§ 1. Den studerende skal med henblik på det professoretnette virke som folkeskolelærer gennem uddannelsen:
1) opnå teoretiske og praktiske forudsætninger for selvstændigt at indsamle, analysere, systematisere, udvælge og formidle viden på grundlag af fagenes metoder og i overensstemmelse med uddannelsens professionssigte og formål, jf. læreruddannelsesloven § 1, 2) under anvendelse af sine teoretiske og praktiske forudsætninger lære at samarbejde og at planlægge, evaluere, udvikle og udføre undervisning og
3) i et nært samspill med de pædagogiske fag og praktikken opnå en fagdidaktisk indsigt i sine linjefag, der kvalificerer til at begrunde og forestå undervisningen og løsningen af andre læreropgaver i forhold til folkeskolens formål, til skolefagets eget formål og til væsentlige træk i samfundsudviklingen samt til den enkelte elevs behov, forudsætninger og udviklingsmuligheder og -betingelser.


17 I bilag 10 til Bekendtgørelsesteksten fra 2007 er der opstillet en række ”Mål for læringsudbytte”, der er en uddybning af formålet. Under punktet ”En professionsbachelor som folkeskolelærer har kompetence til at:” benyttes formuleringer som udvikle..., indgå selvstændigt..., identificere professionsetiske dilemmaer og argumentere
Det er tydeligt, at der er en forskel i tænkningen i de to bekendtgørelsestekster. Den nuværende understreger, at den studerende gennem uddannelsen skal tilegne sig viden og færdigheder, mens målet og især de uddybende læringsmål i bilag 10 i 2007-bekendtgørelsen peger på udvikling, selvstændighed, men også det professionsrettede, dilemmafulde og demokratiske.

Begge bekendtgørelsestekster er rettet mod lærerens ansvar i forhold til folkeskolens formål, men 2007-teksten fremhæver herudover desuden lærerens opgaver i forhold til “væsentlige træk i samfundsudviklingen samt til den enkelte elevs behov, forudsætninger og udviklingsmuligheder og –betingelser”.


3.2 Diskussionen om teori og praksis

For at komme frem til, hvordan postdramatisk arbejde kan bidrage til de studerendes læring i uddannelsen, er det nødvendigt kort at redegøre for en af de helt grundlæggende diskussioner i læreruddannelsen, nemlig diskussionen af forholdet mellem teori og praksis.

Ifølge professor på DPU, Per Fibæk Laursen, er forholdet mellem teori og praksis særligt problemfyldt i læreruddannelsen, selv om diskussionen mellem de to også eksisterer i forbindelse med andre professionsuddannelser (Fibæk Laursen, 2011).

Diskussionen er central, fordi den også handler om, hvad der skal foregå i uddannelsens undervisning udtrykt i spørgsmål som: Skal undervisningen forstås som en indføring i teori, som de studerende efterfølgende afprøver i praksis (deres praktik)? Er det de studerendes praktikperioder professionelt for egen stillingen? Håndtere komplekse situationer og udfordringer ... samt medvirke til udvikling af skolens og lærerprofessionens alsidige og demokratiske virksomhed (mine uddrag) (Kilde: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137397#K1).

18I forbindelse med mine koncepter til undervisning i kapitel 6 vender jeg tilbage til praktikfaget, idet jeg anser uddannelsens undervisning i netop dette fag som velegnet til arbejde med koncepternes indhold.
samt deres oplevelser og erfaringer herfra, som skal bestemme, hvad der er mål og indhold i uddannelsens undervisning?


Oettingen ser den teoretiske distance som selve grundlaget for at kunne reflektere over sin egen profession, så lærerne kan udvikle og ikke blot reproduceres de nuværende forhold i folkeskolen. Han skriver: ”Vi har brug for lærere, som gribes fremad mod nye teoretiske modeller” og betegner den nuværende uddannelse som ”for teoretisk svag” (ibid).


Ved at sætte spørgsmålstegn ved førstehåndserfaringens autoritet nuancerer Kvernbekk diskussionen, idet hun peger på den vigtige pointe, at teori ikke hører til i en sammenhæng og praksis i en anden. Der foregår teoretisk refleksion i praksisrummet, ligesom der foregår praksis i
uddannelsesrummet. Altså har de studerende både brug for teoretisk kundskab for at forstå forhold i deres praktik, ligesom de kan få megen viden om praktisk undervisningsvirksomhed i uddannelsens undervisning.


Som vist er forholdet mellem teori og praksis ikke en enkel sag. Afhandlingens ambition om at indtænke kroppen i uddannelsen er ikke en underkendelse af betydningen af teori i uddannelsen. Det er heller ikke en fortale for, at uddannelsen udelukkende skal foregå på praksis’ betingelser som en form for mesterlære, hvor førstehåndserfaringer er det eneste, som tæller. I stedet må det i uddannelsen anerkendes, at læring ligger i kroppen og, at kroppen derfor bør gives “teoretisk” såvel som ”praktisk” opmærksomhed.

3.3 Transfer som læring i professionsuddannelser
Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog (Wahlgren & Aarkrog.2012) anvender begrebet transfer som den evne, de studerende på professibacheloruddannelserne skal besidde for at anvende viden og kunnen fra uddannelsen i forhold til praksis. De mener, at evnen til transfer er en grundlæggende kompetence, der indgår som et element i alle uddannelsens fag og er en forudsætning for at kunne handle som kompetent professionel (ibid:7).

Grundlæggende betyder transfer overføring af viden og kunnen fra en situation til en anden, og processen kræver, at man kan ”se”, at situationerne ligner hinanden. Transfer forudsætter altså, at man kan se ligheder (i forskellene) (ibid:15).

Den læring, som ligger i transfer, hænger sammen med, at viden skal overføres mellem de to situationer, og dette skal bidrage til kvalificering af handlinger. Transfer af læring definerer Wahlgren og Aarkrog som: ... ”anvendelse af viden og kunnen lærte i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng” (Wahlgren & Aarkrog.2012:16)20.

Imidlertid er læringssituationer ikke identiske med anvendelsessituationer. Situationerne er forskellige, og de studerende må tilpasse det, som de kan, til den nye situation. Wahlgren og Aarkrog skelner i den forbindelse mellem sammenhænge, hvor der er tale om enkel, og

19 Denne tredje position vil ikke blive yderligere uddybet her.

sammenhænge hvor der er tale om betydelig tilpasning. Dette afhængigt af, hvor forskellige tilegnelsessituationen og anvendelsessituationen er (ibid).

I forhold til læreruddannelsen kan man påstå, at der i hvert fald i forhold til nogle af uddannelsens fag er tale om et betydeligt tilpasningsarbejde for den studerende. Faren i forhold til svære tilpasningssituationer er, at transfer ikke forekommer, at de studerende ikke er i stand til at anvende det, som de har lært, eller anvender det på en forkert måde, hvilket kaldes negativ transfer (ibid:16-17).


Når de lærerstuderende udtrykker, at det, de lærer i uddannelsen, ikke kan benyttes i den praktiske virkelighed, kan det således hænge sammen med transferproblemer, idet det ikke har været muligt for dem at oversætte fra den generelle transfer til den konkrete praksis. Omvendt, når de efterspørger mere praksisrelevant undervisning, kan dette forstås som en efterspørgsel af specifik transfer, altså konkrete færdigheder og tekniker, som de kan overføre direkte til praksis.

Ligeledes har læring gennem rollespil i professjonsuddannelserne en vis udbredelse og en række fordele i forhold til at træne specifikke kompetencer (ibid:95). Dette kunne f.eks. være træning i at gennemføre en vanskelig forældresamtale. Samtidig rejser læringen
gennem rollespil transferproblemer (ibid). Dette er der flere grunde til. Første og fremmest kræver læring gennem rollespil, at den studerende for at opnå transfer kan se ligheden mellem det, som foregår i spillet og virkeligheden. Dernæst handler det om, at den studerende kan anvende det, som han/hun lærer i spillet efterfølgende, da spillet er forenklet, og virkeligheden er kompleks. Et rollespil er på den ene side ”en spillet situation”, hvor der er forskel på spil og virkelighed, og på den anden side er situationen og virkeligheden i abstrakt forstand ens (ibid:97). Denne dobbelthed skal den studerende have blik for, for at der kan foregå transfer.

De studerende kan have forskellige oplevelser og tidligere erfaringer med rollespil. Rollespilsituationer kan opleves som kunstige og ikke-autentiske eller virkelige som hverdagen. Der er så at sige ”for meget spil” og for lidt virkelighed (ibid:98). De kan også bliver så involveret i spillet, at det i sig selv bliver virkelighed. I disse tilfælde drejer det sig mere om at spille spillet end at lære noget af det (ibid).

Svaret på, hvordan rollespil kan bruges i uddannelsen som en mulighed for at skabe en tættere relation til den konkrete virkelighed, ligger ifølge Wahlgren og Aarkrog i italesættelsen. Det handler således om, at der sættes ord på læringen, og om, at læringen skal formuleres som et princip, hvor det er en del af læreprocessen at afklare, hvor dette princip kan anvendes (ibid:114).

Selvfølgelig kan man forestille sig, at denne italesættelse kan foregå på flere måder, men det kan undre, at de to forfattere her ikke får øje på kroppens betydning. Det er jo muligt, at den opnåede læring bedst kan udtrykkes eller vises kropsligt. Selv om Wahlgren og Aarkrog altså anerkender, at der ligger en læring i forbindelse at inddrage rollespil, kommer de ikke ud over vores traditionelle måde at tænke uddannelse på. De ”som-om-situationer”, som kendtegn bl.a. rollespil, bliver sat op imod de ”virkelige” situationer, hvor de studerende skal anvende læringen, og det mulige transferproblem bliver brugt som argument imod denne form for læring.

Der er ingen tvivl om, at de professionelles virkelighed er kompleks og mangefacetteret, men det samme er de metoder, som kan benyttes, når man ønsker at inddrage drama og teater i uddannelsesmæssige sammenhange.

Transferbegrebet kan bruges til at indfange den proces, som skal foregår mellem det som studerende lærer i uddannelsens sammenhæng og den praktiske anvendelse. Begrebet forklarer, hvordan viden og kunnen lært i en sammenhæng kan kvalificere handlinger i en anden. Men i buddene på, hvordan der kan arbejdes med transfer (læring gennem konkrete eksempler, læring gennem rollespil og læring gennem træning i problemløsning), forbliver Wahlgren og Aarkrog indenfor den mere traditionelle uddannelsesstænkning. En tænkning hvor kroppen, som Sparkes formulerede det i starten af kapitlet, fortsætter med at have en fraværende tilstedeværelse.
4. Den professionspersonlige dimension

Indenfor flere forskellige teoribygninger findes en insisteren på, at det personlige i form af bl.a. kroppen bør være i fokus i professionsuddannelsessammenhænge. Jeg vil i det følgende inddrage pointer fra pædagogisk-psykologisk og især nyere bevægelsespsykologisk teori og forskning.

4.1 Om at gå på tre ben


Kilde: (Schultz Jørgensen.2012:37)

Schultz Jørgensen peger på, at især det personlige ”ben” bør inddrages i læreruddannelsen. Begrundelsen for dette er, at den personlige lærer er nødvendig i opbrudssamfundet, hvor individualisme hersker, og der grundlæggende sættes spørgsmål ved, hvad viden egentligt er. Konsekvensen af dette er, at der tidligt i velfærdsprofessionsuddannelserne må skabes grundlag for udvikling af den personlige kompetence hos de studerende (ibid:98).


Schultz Jørgensen mener, at læreruddannelsen trænger til en revision for at kunne tilgodese den personlige del. Han skriver: ”Det tredje ben er nyt – og det er her, der i den grad trænger til en revision af den tænkning, der hidtil har præget læreruddannelsen. Det er et ben, der handler om det personlige: Lærerens egne virkemidler som menneske. I dag er det sådan, at man kan gå ud fra et seminarium uden nogen sinde at have fået en tilbagemelding på sig selv – ud over den mere pædagogisk-metodiske i forbindelse med praktik” (Schultz Jørgensen.2013:103).
For Schultz Jørgensen handler den personlige side af lærerens professionalism især om at kunne arbejde med sociale relationer (andres og egne) og kontakt, idet kontakten til sig selv og andre er lærerens og pædagogens hovedinstrument og dér, hvor professionalismen har sit fokus (ibid:104).


### 4.2 Kroppen som professionspersonlig dimension


Helle Winther peger på, at der igennem de senere år er kommet mere fokus på det personlige i det professionelle. Alligevel er kropslighedens betydning underbelyst. Hun skriver: ”*Selvom der altså er kommet større og større fokus på det personlige, følelsesmæssige og relationelle arbejde i det professionelle rum, har kropslighedens betydning for denne dynamik været underbelyst*” (Winther.2012:76).


Den kropslige kommunikation er personlig, fordi den grundlæggende kommunikation dybest set er funderet i den enkeltes krop, og den er professionel, fordi der inden for professioner og fag findes skrevne og uskravne regler for og forventninger til den professionelles kommunikation.

Den personlige professionalitet lever således igennem kroppen hos alle professionelle, som har et arbejde, der indebærer menneskelig kontakt, og sammenhængen mellem ”det kropslige”, ”det personlige” og ”det professionelle” er ifølge Winther et konstant nærværende, men også uudtalt fænomen i praksis (ibid:75).

Winther betragter kroppen og kroppens kommunikation gennem bevægelse som en grundlæggende *klangbund i mellemmenneskelig kommunikation*, og denne klangbund er i
professionelle sammenhænge forbundet med forholdet mellem det kropslige, det personlige og det professionelle (ibid:76).


Den professionelle indenfor velfærdsprofessionerne er altså i lighed med skuespilleren ”på”, når professionen udføres. For Winther handler dette at være ”på” som underviser om at turde indtage professionsrummet med sin krop og sine levende bevægelser, samt hvis grebet om situationen mistes gennem fornyet kontakt til roen og styrken i kroppen at genvinne de personlige ressourcer og dermed professionaliteten (ibid:77-78).

For at indfange hvad der er på spil, når den fintfølende kropslige sansning er i gang i professionsudøvelsen, bruger Winther begreber som stemthed, resonans, en form for rytme og micromovements (små bevægelser) (Winther.2012:79-80). At have kontakt til disse ting er ikke kun en mental, men også en sansefuld kompetence, som kan understøttes af den professionelles kontakt til egen krop.

Winther definerer den professionspersonlige kompetence som en kombination af følgende tre forhold:

- **Egenkontakt**: Kontakt til egen krop og personlige følelser, evnen til at være fokuseret og nærværende, evnen til at have hjertet med og samtidig bevare et professionelt fokus og en privat afgrænsning.


- **Lederskab over gruppe eller situation**: Professionelt overblik, udstråling, centrering, klart lederskab over gruppe eller situation. Evnen til at indtage eller holde et rum med en sund og kropslig forankret autoritet.

(Winther.2012:80)

At træne de tre principper i den professionspersonlige kompetence sammenligner Winther med performance: ”I performance sammenhæng arbejdes der ofte med begrebet stage presence og talemåden at ”være på”. Det er dybest set energetiske begreber, der handler om at rollebevidsthed, nærvær, udstråling, timing og fortrolighed med sin egen kropslige kommunikation” (Winther.2012:175).
Winther understreger dog, at nærvær, stage presence, og evnen til at indtage et rum ikke handler om skuespil eller kunstig performance, som hun kalder det. Evnen til at indtage et rum er tæt forbundet med egenkontakten (ibid).


Winther beskriver, hvordan nogle af disse rum allerede er en scene, f.eks. har læreren et klasseværelse, hvor møblerne danner en form for ”kommunikationsscenografi” (ibid). Alligevel eksisterer der ifølge Winther uanede muligheder for at skabe professionelle rum, og gennem den professionelles måde at være kropsligt tilstede i rummet skabes en atmosfære og dagsorden for det, der skal ske (ibid).

Det er således vigtigt, at den professionelle i disse rum tør være på, være kropsligt og professionelt tilstede og bære den forstørrede kropslige opmærksomhed, da det netop er gennem kroppen, at bl.a. autoriteten i rummet forhandles.

Den professionspersonlige kompetence kan trænes gennem teknikker fra kampsport, performance og dans, som alle kan bidrage til at udvikle en sund autoritet med fornemmelse af nærvær, fokus, styrke og balance i selv udfordrende situationer (ibid:82).

I lighed med Winther betoner Lis Engel den ”merviden”, som ligger i kroppen (Engel.2001). Hun skriver med henvisning til blandt andre Polanyi og Wackerhausen: ”Alt i livet er i bevægelse, og alt i vort liv farves af vor måde at bevæge os og bruge kroppen på. Der er forskel på, hvor meget information vi kan tage ind via krop og sanser, og hvor meget vi kan være bevidste om og udtrykke sprogligt. Kroppen rummer meget mere information, end vi umiddelbart kan sprogligøre” (Engel.2001:59).

Vor bevidsthedstilstand og kroppens tavse viden har afgørende betydning for både hvilke oplevelsesmuligheder, der åbner sig for os, men også for valg af teori og metode i både undervisning og forskning (ibid).


Hvis vi ønsker at arbejde med kroppens tavse viden, er et åbent fokus nødvendigt, og dette kan kun opnås ved at have tillid til kroppen. En måde at opnå et åbent fokus med udgangspunkt i kroppen er ifølge Engel at sænke tempot og sætte synssansen i baggrunden. Engel peger på, at
tanken er hurtig i forhold til at ordne og kategorisere, mens kroppen har brug for tid til indlevelse. Derfor er det ofte tanken, som vinder foran kroppen (ibid:61).


Et mere kropsligt nærværende sprog skal ifølge Engel ind i formidlingen og udforskningen af kroppens og bevægelsens betydning for mennesker. Hun opstiller følgende punkter for denne oplevelse af at være nærværende:

- Evnen til at kunne overgive sig uden bestemte forventninger.
- Evnen til at acceptere nu'et, som det er, som udgangspunkt for nærvær.
- Evne til at give slip på den villede kontrol.
- Ved at øve sig i billesansning og billedtænkning.
- Ved at øve sig i at mærke balancen mellem form og essens, mellem det ydre og det indre fx ved bevidst at arbejde med vekslende opmærksomhed på andre sansninger end synet.

(Engel.2001:63)21

Med udgangspunkt i blandt andre Helle Winther og Lis Engels syn på kroppens betydning i professionsudøvelse, uddannelse og forskning undersøger Mathias Berg i sit speciale mulighederne for at arbejde professionspersonligt i læreruddannelsen (Berg.2013).

I lighed med de øvrige fortalere for at arbejde med det personlige som en del af forberedelsen til lærerprofessionen peger Berg på, at det ikke længere er nok at være fagligt, pædagogisk og didaktisk kompetent. Læreren må i dag også besidde betydelige personlige kompetencer (Berg.2013:12).

Berg arbejder i specialet med den hypotese, at: ”... en større bevidsthed om og balance mellem underviseres kropslighed, personlighed og professionalitet kan skabe en mere harmonisk overgang mellem teori og praksis, mellem uddannelse og profession, samt ikke mindst yderligere bidrage til elevernes læring (ibid:12-13).

21 Jeg vender tilbage til Engels 6 punkter i konceptet om inddragelse af kroppen i afsnit 6.3.
Berg viser med udgangspunkt i faget idræt, hvordan den professionspersonlige dimension konkret kan integreres i læreruddannelsen gennem bl.a. nedskrivning og efterfølgende arbejde med oplevelsesbeskrivelser og refleksionsnotater i forbindelse med de studerendes praktikperiode. Han peger på, at specialets væsentligste fund netop er metodikker til at arbejde med disse beskrivelser, som han samler i begrebet _sanselige praksisbevægelser_ (ibid:110).

Specialets undersøgelse og afprøvinger koncentrerer sig altså om at transformere kropslig, implicit viden til eksplicit, verbaliserbar og refleksionsegnet viden.


Hvor Berg arbejder for at skriftliggøre og verbalisere den kropslige viden, ønsker jeg i resten af denne afhandling at bevæge mig ind i det postdramatisk teaterlandskab for her at undersøge teaterformer og finde inspirationskilder, der kan hjælpe mig i forhold til at opstille koncepter for, hvordan der kan arbejdes med fokus på kroppen i læreruddannelsen.

5. Postdramatiskteaterspirationskilder

Postdramatisk teater eller som Michael Eigtved foretrækker at kalde det “den postmoderne spillestil” udviklede i 1980’ernes begyndelse (Eigtved.2007:50)22. En spillestil, som er kendetegnet ved at være en art konsekvent stilblanding, der opererer med den simultane tilstedeværelse i begivenheden af elementer fra mange genrer eller kultursfærer (ibid).


Den postmoderne samfundsudvikling medfører bl.a., at teater og litteratur bliver trukket nærmere til hinanden, da de begge kræver deltagerens energi i form af fantasi i modsætning til passiv konsumption af billeder og data (ibid). Samtidig fjerner den teatrale tekst og situation sig i sin mangeartede brug af tegn fra det traditionelle dramatisk teater (ibid:17). Lehmann forklarer: “...and the text therefore is considered only as one element, one layer, or as a “material” of the

---

22 Postdramatisk teater er ikke identisk med performanceteater, idet performance som genre indenfor kunsten historisk opstod i 1960’erne, mens man først i 1980’ernes begyndelse at definere strømninger indenfor teateret som postdramatiske.

scenic creation, not as its master” (Lehmann.2016:17). Han skriver videre: “The “principles of narration and figuration” and the order of a “fable” (story) are disappearing in the contemporary “no longer dramatic theatre text”” (ibid:18).

Dette betyder ikke, at sprog forsvinder fra postmoderne forestillinger, men, at det forsvinder som fastlagt tale, der udtrykker karakterer/roller (hvis sådanne overhovedet optræder).

Teatret er blevet postdramatisk. Det betyder ikke nødvendigvis, at det er ikke-dramatisk, men, at det netop kommer efter (post) og derfor fortsat låner elementer i mere traditionelle dramatiske former. Det postdramatiske teater eksisterer således med reference til det dramatiske. Lehmann uddyber: “Postdramatic theatre thus includes the presence or resumption or continued working of older aesthetics, including those that took leave of the dramatic idea in earlier times, be it on the level of text or theatre. Art in general cannot develop without reference to earlier forms” (ibid:27).

Dette gælder ifølge Lehmann for alt postmoderne, idet ”post” netop indikerer, at et samfund, en kultur eller en kunstnerisk praksis er trådt ud af det modernes horisont, men eksisterer med en form for reference til dette (ibid).

Et andet karakteristisk træk ved postmoderne spilleformer er, at de er selvrefleksive og vender blikket mod sig selv som præsentationens tema. Lehmann skriver: “For the theatre shares with the other arts of the (post)modernity the tendency for self-reflexivity and self-thematization” (Lehmann.2006:17). Det postmoderne teater er således selvfreferentielt og i teatrets selvransagning og selvfremstilling tildes publikum andre og mere aktive og medskabende roller.

Som beskrevet er mediernes betydning et kendtegn ved det postdramatiske teater. Lehmann skriver:…. “the spread and then omnipresence of the media in everyday life since the 1070s has brought with it a new multiform kind of theatrical discourse that is here going to be described as postdramatic theatre” (Lehmann.2006:23).

Hvad der foregår i det postdramatiske teater, er således også teatrets svar på forandret social kommunikation under indflydelse af informationsteknologien. Nye medier og informationsteknologi bliver således en del af teatrets formelle sprog, og mediekulturen giver nye former for scenisk praksis (ibid).

Ifølge Lehmann kan postdramatisk teater ikke reduceres til én enkelt og fastlagt teater- eller forestillingsform, men må snarere forstås som panoramaver af heterogene former (ibid:23).


Fogt og Fogh mener, at når teatret bliver postdramatisk må drama- og teaterpædagogikken også defineres postdramatisk i sit curriculum, hvis denne pædagogik fortsat skal være relevant for de mennesker (bl.a. børn og unge), som er teaterpædagogikkens målgruppe (Fogt & Fogh.2015).
5.1 Kroppe i performance


Samtidig blev grænserne mellem kunstarterne mere flydende, men med en fælles tendens til at ville skabe begivenheder frem for værker, der ofte realiseres i og som opførelser (ibid:18). Nogle af disse opførelser havde og har performerens krop som omdrejningspunkt og kalder samtidig på tilskuerens kropslige reaktioner, fordi det, som iagttages, umiddelbart påvirker tilskuernes kroppe på forskellig vis.


---


25 Hvordan dette ændrede forhold kommer til udtryk indenfor forskellige nutidige teaterformer ses i beskrivelser af sensorisk teater og teatergruppen Cantabile i afsnit 5.2 og 5.3.


Det er kendetegnende for performanceteater, at tid og rum er ophævet som lineære ordningselementer, idet performances kun eksisterer som engangs begivenheder i nuet (Jalving.2011:33). Samtidig er handling, interaktion og relation betonede i denne teaterform, og disse tre ting foregår med udgangspunkt i de deltagendes kroppe.

I mine koncepter til undervisning er jeg inspireret af følgende elementer fra performancegenren: Præsentation fremfor repræsentation, den auto- eller selviografiske kvalitet, ophævelsen af tid og rum som lineære ordningsprincipper, fokus på opførelser fremfor værker, fokus på performerens og tilskuernes kroppe.
5.2 Enrique Vargas’ sensoriske teater

Sensorisk teater (eller sanseligt teater) er som teaterform opfundet af den colombianske instruktør, dramatiker og direktør for teatergruppen ”Teatro de los Sentidos” (Sansernes Teater) Enrique Vargas (1940)-27. Det fortælles, hvordan Vargas som dreng legede gemmeleg mellem planterne i forældrenes kaffeplantage. Han lavede her sine egne labyrintiske gange, som kun han kunne finde igennem. Om det legende og labyrintiske fortæller Vargas i et interview: ”Alt, hvad jeg gør i mit liv, er på en måde bestemt af de lege, jeg legede som barn. Alt kommer fra det. For mig var det at lave en labyrint mellem kaffeplanterne en måde at komme forbudte steder hen, en måde at fare vild på. Kunsten at fare vild har været meget betydningsfuld for mit liv” (https://www.b.dk/kultur/kunsten-at-fare-vild).


Grundprincippet for Vargas’ teatergruppens forestillinger er, at publikum skal lege med, påvirkes og involveres. Gruppen spiller med hver forestilling at finde ud af, hvad ”en poetisk oplevelse” i teater egentlig er. Enrique Vargas siger: ”For mig er spørgsmålene: Hvad er en poetisk oplevelse? Og hvad er forskellen på at lege og at spille skuespil? Det er de spørgsmål, vi søger efter svar på i vores lege” (https://www.b.dk/kultur/kunsten-at-fare-vild).

Ud over legen og den poetiske oplevelse er de labyrintiske rum et kendetegn ved Teatro de los Sentidos’ forestillinger. Publikum bliver i små grupper eller alene sendt ind i en labyrint fuld af ”indbyggere”, der leder dem igennem. Underejs bliver de udsat for forskellige sanselige indtryk og møder med folk og figurer, der vil have dem til at interagere. Universerne er drømmende, gådefulde og surrealistiske, og underejs gennem labyrinten bliver publikum ofte konfronteret med grundlæggende og eksistentielle spørgsmål til det at være menneske (ibid).

Som teaterform er sensorisk teater således optaget af det legende, det poetiske, men også af mødet mellem publikum og skuespilleren og mellem publikum og fortællingen (temaet) for

---


forestillingen. Publikum føres og fører sig selv igennem en række eksistentielle spørgsmål og dilemmaer, som der skal tages stilling til i løbet af forestillingen.

For Vargas handler det om at turde fare vild og at turde give sig hen til noget sammen med andre, som måske er fremmede. Vargas fortæller om dette: “Vi har researchet en del på, hvordan vi kunne lave de her stykker for større grupper. Fordi netop det at være i en intim situation med andre kan være en meget større udfordring for nogle end at være det alene. Man er nødt til at turde tage legen alvorligt, man er nødt til at turde lege med” (https://www.b.dk/kultur/kunsten-at-fare-vild).

Design og interventioner i rum er fundamentale aspekter i Teatro de los Sentidos’ forestillinger, og rummene er ofte fulde af symboler.

Sidst men ikke mindst vil jeg pege på, at Vargas’ forestillinger er i overensstemmelse med Maurice Merleau-Pontys kropsfænomenologiske fokus på, at erfaring og erkendelse er forankret i kroppen. Det er igennem stimulering af publikums kropslige sanser, at de skal opnå erkendelse.


Som det fremgår af ovenstående, er sensorisk teater i høj grad en deltagervolverende teaterform, hvor publikum gøres til medansvarlig for og medskaber af forestillingen. Alle publikums sanser er i spil, og skuespilleren ligestilles med forestillingens øvrige elementer. Mødet mellem skuespillere og publikum er centralt i denne teaterform.

I mine koncepter til undervisning er jeg inspireret af følgende elementer fra Enrique Vargas’ teaterform: Legen og det labirintiske, design og interventioner i rum, den sansende krop.
5.3 Cantabile 2

På Cantabile 2’s hjemmeside fremhæves det, at Human Specific Performing Art er en ny kunsterisk tilgang indenfor moderne teater. Der står: ”Begrebet er en fællesnævner for nye innovative værker, der implementerer de seks basale Human Specific principper. Centralt i Cantabile 2’s egen kunstneriske profil ligger også elimineringen af fiktion og roller” (http://www.cantabile2.dk/).

Human Specific Performing Art er forestillinger der:
• tilbyder personlige og intime oplevelser til publikum.
• er skabt for små publikumsgrupper eller individer for, at hver person kan blive relateret til individuelt.
• er afhængige af publikumsdeltagelse.
• faciliterer autentiske møder i et univers af fordybelse.
• udforsker og anvender forskellige former for sensorisk kommunikation.
• giver publikum mulighed for at navigere igennem et æstetisk og sensorisk univers (http://www.cantabile2.dk/).

I de 6 principper herover er det let at genkende inspirationen fra Vargas’ sensoriske teaterform, ligesom det også er tydeligt, at Cantabile 2 er inspireret af det ændrede forhold mellem performer og publikum i performanceteater. De skriver om dette møde: ”I forestillingerne faciliteres møder mellem individer. Ambitionen med denne facilitering er at lade både performere og tilskuerne være modtagelige for hinanden for at skabe åbenhed og sårbarhed i ligeværdig udveksling. En udveksling, som sker “nu og her”. I rammen af Human Specific forestillinger er der rum tilegnet autentiske møder, interaktioner og væren i et sensorisk og æstetisk univers” (http://www.cantabile2.dk/).

Cantabile 2 ønsker i deres forestillinger bl.a. at eliminere rollen som koncept, idet de bygger på et grundlæggende princip om ”non-fiction”. De skriver: ”Vi tror, at så snart tilskueren genkender skuespilleren som spilende en rolle, beroliges vedkommende af eksistensen af distance, den fiktive virkelighed, der opretholder en sikkerhedszone mellem ham selv og forestillingen. I stedet afdækker performerne intime aspekter eller endog hemmeligheder i deres personlige liv. Eller de deler en fysisk eller mental handling med tilskueren; en unik handling, der reelt finder sted i al sin

simplicitet, her og nu. På samme måde optræder ingen prætenderede objekter i Human Specific forestillingen: Hvad du ser, er præcis det, det er. Tårer er tårer, sten er sten” (ibid).


6. Koncepter til undervisning med fokus på tid, rum, krop og handling

I dette kapitel vil jeg udfolde koncepter til arbejdet med tid og rum samt krop og handling i undervisningen i læreruddannelsen. Koncepterne er udarbejdet i forhold til læreruddannelsens undervisning i faget praktik30. Denne undervisning foregår på Professionshøjskolen UCC i et samarbejde mellem en undervisningsfagslærer og en lærer fra fagområdet ”Pædagogik og lærerfaglighed” og udgør i alt 20 lektioner pr. praktikperiode.

Der er flere grunde til at vælge praktikfaget som ramme for udfoldelse af koncepterne, dels synes faget velegnet i forhold til at opnå transfer, som er beskrevet i 3.3, dels bør den professionspersonlige dimension og den kropslige læring, som beskrevet i kapitel 4, være i fokus i dette fag.

I bekendtgørelsesteksten formuleres praktikfaget som indeholdende en praktisk/pædagogisk og en analytisk dimension, og det fremføres, at faget har en sammenbindende funktion mellem uddannelsens fag og den studerendes arbejde på praktikskolen: ”Praktik omhandler den (1) praktisk/pædagogiske dimension, der retter sig mod lærerens arbejde med elever og (2) den analytiske dimension, der retter sig mod at kunne undersøge egen og andres praksis. Praktik sammenbinder læreruddannelsens fag og den studerendes arbejde på praktikskolen” (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr. 1068 08/09/2015).

Det er værd at bemærke, at hverken det professionspersonlige eller kropslig læring er defineret som kompetencer eller mål for faget. Praktikkens kompetenceområder (didaktik, klasseledelse og relationsarbejde) er de samme igennem uddannelsen, progressionen ligger i videns- og færdighedsmålene. Det er en erfart udfordring fra min egen undervisning i faget, at det er svært

30 I bilag 2 findes de nationalt bestemte kompetencemål, kompetenceområder samt videns- og færdighedsmål for faget praktik i den nuværende læreruddannelse.
at vide, hvad de studerende allerede har arbejdet med indenfor de tre overskrifter i andre praktikforløb.

Med de skitserede koncepter ønsker jeg, dels at skabe et nyt fælles fokus for de to typer af undervisere i faget, dels at sikre, at de studerende oplever, at kroppen er i fokus og, at progressionen ligger i kroppens læring igennem uddannelsen. Jeg tilstræber således, at koncepterne kan bruges af alle typer af undervisere og i alle uddannelsens praktikperioder. Desuden er koncepterne udarbejdet således, at de dækker praktikfagets kompetenceområder: didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. Arbejdet med koncepterne er ikke tænkt som et forløb med en bestemt progression. De kan benyttes i sammenhæng eller som enkelte løsrevne dele.

Koncepterne bygger på elementer fra de præsenterede postdramatiske inspirationskilder. Konsekvensen af det postdramatiske fokus er, at jeg ikke lader de studerende arbejde med sammenhængende dramatiske fiktioner eller manuskriptbårne fortællinger.

6.1 Analytisk udgangspunkt: ”Acting and Audience Spectra”

Inden jeg beskriver de konkrete koncepter, vil jeg kort opholde mig ved analysemodellen ”Acting and Audience Spectra”, idet den kan vise mine grundlæggende overvejelser i forhold til, hvordan undervisere og studerende arbejder i koncepterne.

”Acting and Audience Spectra” bygger på og er en videreudvikling af Michael Kirby og Otokar Zichs tænkninger med tilføjelse af ”Audience Spectrum” af Fogh og Fogt (se modellen herunder).

Kilde: (Fogh & Fogt.2016)


I koncepterne vil de lærerstuderende fortrinsvis befinde sig i non-acting-enden af Kirbys kontinuum, da jeg har fravalgt at arbejde med egentlige roller og karakterer. I koncepterne er der dog situationer, som kræver, at de studerende befinder sig i ”symbolized matrix” eller ”received acting” (se f.eks. beskrivelsen af ”gestus og lærerbilleder” i koncept 2).

Den anden del af modellens “Acting Spectrum” gengiver Otokar Zichs tre begreber ”rolle”, ”scenefigur” eller ”aktør”. Ifølge Michael Eigted skal Zichs begreber forstås på følgende måde (Eigtved.2007:42ff):

Aktøren er spilleren som fysisk tilstedeværende (alder, køn, krop, temperament, stemmertype osv.). Aktøren som konkret fysisk fremtoning er ofte centrum i forskellige former for performanceteater, hvor amatører indgår som sig selv i forestillingen f.eks. dværge, prostituerede, etniske minoriteter mv. (ibid).

Scenefiguren hentyder til den fremtoning, som spilleren og de andre involverede skaber gennem teknik og adfærd, brug af krop, stemme, kostume, make-up mv. Som eksempler på

31 Kirby mener, at der indenfor de sidste ti år i USA er sket et skifte henimod “not-acting” enden af skalaen. Dette betyder ikke kun, at der bliver brugt mere ”nonmatrixed” (mere realistiske) spilformer, men også, at spillet ifølge Kirby er blevet mindre komplekst (Kirby.2002:49).

32 I Fogh & Fogts model kaldes formerne noget lidt andet, f.eks. betegnes Kirbys kategori ”acting” som ”full matrixed acting”, og kontinuummet er vendt om således, at modellen i gengivelsen starter med ”acting”, mens Kirby i sin tekst tager udgangspunkt i ”not-acting” (Kirby.2002). Dette ændrer dog ikke ved gradernes grundlæggende betydning.
forestillingsformer, hvor scenefigur er dominerende, nævner Eigtved cirkus og opera. I disse former er det præsentationen gennem en særlig teknik eller en særlig disciplinering, der er i centrum (ibid).

*Rollen (eller karakteren)* er det som fremstilles og som kommer til live i tilskuerens bevidsthed som følge af skuespillerens fortolkning af de to foregående og deres samspil. I klassisk, verbalt baseret teater lægges der stor vægt på rollen/karakteren. Skuespilleren kombinerer her sin fysik med sin teknik og søger at træde bag den fremstillede rolle (ibid).

I koncepterne er de studerende fortrinsvis aktører. De er fysisk tilstedeværende (alder, køn, temperament, stemmetyper osv.) og indgår som sig selv. Ud fra Zichs begreber er det også muligt at argumentere for, at de (uden kostume og make-up) er scenefigurer, der med særlige (professionsrettede) handlinger, en særlig teknik og disciplinering udfører læreragtige handlinger 33.

Analysemodellens ”Audience Spectrum” (Fogh & Fogt) har fokus på, hvordan publikum kan betragtes som værende ”passivt modtagende oplevere”, ”aktivt meningsskabende oplevere”, ”mediscenesatte” eller ”mediscenesættere”. I koncepterne er det ambitionen, at alle studerende skal være ”mediscenesatte” eller ”mediscenesættere”. Når de i en periode ikke er dette, er de ”aktivt meningsskabende oplevere”. I koncepterne arbejder jeg således ikke med, at nogen skal være ”passivt modtagende oplevere”, men det er klart, at ikke alle studerende kan indtage lige aktive roller hele tiden. I disse tilfælde eksisterer muligheden for at benytte legitime perifere deltagelsesformer (jf. Lave og Wengers begreb).

I koncepterne er de studerende som vist tænkt i forhold til analysemodellens to spectra. Læreruddannelsesunderviserens opgave er på lignende vis at tilstræbe at være ”non-acting” og aktør. Det skal dog ikke underkendes, at underviseren har en særlig funktion i forhold til med egen krop at indtage rummet, ”være på”, demonstrere, opmuntre og i nogle tilfælde instruere de studerende i deres arbejde 34.

Koncepterne er opdelt i forhold til arbejde med tid, rum, krop og handlinger. Dette er en kunstig opdeling, da kroppe og handlinger hænger sammen og er forankrede i tid og rum, som beskrevet i afsnit 1.3 og 1.4. Jeg vælger alligevel for overblikkets skyld at fastholde opdelingen i beskrivelserne. Hvert koncept starter med en kort begrundelse, hvor målet desuden præsenteres. Herefter følger de konkrete forslag til indholdselementer, som der kan arbejdes med i konceptet.

33 Se afsnit 6.3 for en forklaring på ”læreragtige handlinger”.

34 Underviseren er i arbejdet med koncepterne i undervisningen (jf. Dale afsnit 2.3) underlagt handlingstvang og er i sidste ende ansvarlig for, at arbejdet med koncepterne foregår etisk forsvarligt og bidrager til de studerendes professionspersonlige læring og udvikling.
6.2 Koncept 1: Tid og rum

Begrundelse og mål for arbejde med tid: Som vist i afsnittene om professionsbegrebet eksisterer der et øget tidspres samt et øget fokus på tid i professionelles udførelse af arbejdet i dag. Man kan påstå, at næsten enhver tidsdimension, som vi eksisterer i, er blevet professionaliseret. Samtidig har vi en forestilling om, at der findes en form for eksistentiel, personlig tid, som ikke er professionaliseret (en slags “symbolic time” jf Scheckner).

I koncept 1 (tid) er målet, at de studerende får forståelse for, dels hvordan forskellige former for tid opleves i kroppen, dels tidens konkrete betydning i lærerens hverdag.

Forslag til arbejde med tid:

- **Oplevelser af tid.** Etablering af forskellige sammenhænge (“tids-rum”), hvor de studerende oplever, hvor forskellig tiden kan opleves i kroppen. Det kan være ventetid, ”multi-tasking”-tid, meditationstid. Tidsrammen i rummene er den samme, men oplevelsen af tiden er forskellig, og tiden ”sætter sig” i kroppen på forskellig vis (som kedsomhed, følelsen af pres, som afslapning).35

- **Løsning af opgaver på tid.** Herigennem får de studerende individuelt og i grupper en oplevelser af handlingstvang, handlingstidsrum og frihed for handlingstvang i situationen.36

- **Synliggørelse af tidsaspektet i undervisning.** De studerende observerer og dokumenterer praktiklærerens og læreruddannelsesunderviserens disponering af tid i undervisningen. Efterfølgende planlægger, tilrettelægger og gennemfører de sammen med deres medstuderende en undervisningssekvens, hvor tidsaspektet er tydeligt, og hvor de kan begrunde den valgte tidsanvendelse.

Begrundelse og mål for arbejde med rum: Afsnit 2.2 om den dobbelte meningsdannelsesproces i praksisfælleskaber (Wenger) samt afsnit 4.2 om rum og artefakters betydning i forbindelse med kroppen som professionspersonlig dimension (Winther) viste, at professionernes arbejde ofte foregår i særlige rum og med særlige artefakter. Rummenes omgiver den professionelles krop og giver både begrænsninger og muligheder i professionsudøvelsen.

I koncept 1 (rum) er det målet, at de studerende får fornemmelse for rum både som konkrete fysiske bygninger, som særligt indrettede lokaler (f.eks. classeværelset med alle dets tilhørende artefakter) og endelig som mere flygtige fænomener (illusoriske og potentielle rum).

35 I bilag 3 findes forslag til 2 iscenesættelsesprincipper for ”tids-rum”. Forslagene er hentet fra forarbejdet og vejledningen til det praktiske projekt.

I forbindelse arbejdet med vores praktiske projekt er vi kommet frem til nedenstående kontinuum for etablering af rum37. Figuren viser graden af professionsretningen i rum gående fra det kunstneriske/aestetiske rum, som illustrerer mystik og det rituelle, er transcenderende og almen menneskeligt til praktiske øvelsesrum eller praksislaboratorier, hvor sigtet er konkret øvelse og professionsrettet træning og læring.

Figur 1: Rum og grader af professionsretning

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kunstneriske/aestetiske rum</th>
<th>Øvelsesrum/praksislaboratorier</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Mystisk, rituelt</td>
<td>- Professionsrettet læring som mål</td>
</tr>
<tr>
<td>- Transcenderende, almen menneskeligt</td>
<td>- Øve sig i specifikke praksissituationer</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kilde: Skitse fra gruppemøde 20/3-17.

Konceptets konkrete forslag til rum ligger i den ende af ovenstående kontinuum, der har øvelse i forhold til en konkret praksis som mål, men det er også muligt at indtænke arbejde med rum af mere kunstnerisk, æstetisk og relationel art.

Forslag til arbejde med rum:

- **Undervisningsrum og bevægelser.** De studerende arbejder med undervisningsrum i form af bevægelser og fysiske positioneringer/placeringer i rummet ud fra spørgsmål som: Hvordan bevæger jeg mig i rummet?, Hvordan kommer jeg ind i?, Hvordan er jeg ”på”?38. Arbejdet foregår både ud fra film om lærere, videooptagelser af egen undervisning i praktikken og ud fra konkrete øvelser i rummet.

- **Rekvisitter, artefakter og teknologier.** Der arbejdes med at gøre de studerende opmærksomme på og evt. øve dem i håndtering af de rekvisitter og artefakter, som omgiver lærerens undervisningsarbejde. Lige fra kaffekop, kridt og tavle til elektroniske tavler og redskaber (f.eks. IPads), digitale platforme og læremidler.

- **Virtuelle rum.** Virtuel reality er en mulighed, hvor de studerende udenfor praktikperioderne kan øve egne handlinger i rum. De studerende kan filmes, imens de handler i den virtuelle undervisningsvirkelighed, og dette kan efterfølgende gøres til genstand for drøftelse og vejledning39.

---

37 Den praktiske del af masterprojektet udarbejdes i et samarbejde med Camila Ankerstjerne Caspersen og Kristian Skjærlund.

38 Jeg er her inspireret af Martha Mottelsons forskning om lærerens koreografi (Mottelson.2010).

39 Jeg er ikke bekendt med eksistensen af konkrete virtuel reality universer, som kan øve den kommende lærers handlinger og bevægelser i undervisningsrummet, men jeg ser en oplagt mulighed i, at lærerstuderende i sådanne parallelle virkeligheder kan komme tættere på den praktiske skolevirkelighed - også når de ikke er i praktik.
For at forankre arbejdet med tid og rum i kroppen inddrages forskellige elementer fra viewpoints, når der skal arbejdes konkret med koncefterne i undervisningen\textsuperscript{40}. De studerende introduceres indledningsvis til viewpoint-metoden, og metoden benyttes i forskellige kompositioner f.eks. som indledning, løbende og evt. afsluttende.

6.3 Koncept 2: Krop og handlinger
Begrundelse og mål for arbejde med krop: Som vist i afsnit 1.3 om afhandlingens videnskabsteoretiske udgangspunkt og kapitel 4 om kroppen om professionspersonlig dimension spiller kroppen en fundamental rolle i både vores erkendelse af verden og i professionsudøvelse, hvor kroppen forbindes med graden af professionalitet.

I koncept 2 (krop) er det målet, at de studerende skal blive vidende om deres kroppes ydre udtryk og indre fundering, nærvær og balance som del i udviklingen af deres professionspersonlige kompetence.

Forslag til arbejde med krop:

- **Egenkontakt og evne til nærvær\textsuperscript{41}.** De studerendes egenkontakt og nærvær trænes ved samtaler om kropslytning med udgangspunkt i spørgsmål som:
  - Hvordan mærker du kontakten til dig selv og din egen krop i forskellige praksis situationer?
  - Hvordan sanser du dig selv, når du føler, at du har en god kontakt til dine personlige ressourcer?
  - Hvordan skaber du tillid til andre gennem din kropslige kommunikation?
  - Hvordan taler du med kroppen?
  - Hvilke situationer er udfordrende for dig? Hvordan oplever du det i kroppen?
  - Hvad har du brug for at træne? \textsuperscript{42}
  
  Egenkontakten øjes desuden gennem individuelle og gruppebaserede grounding-øvelser, hvor opmærksomhed sendes rundt i kroppen. Endelig trænes de fem grundelementer fra viewpoint-metoden: ”Golden band”, ”soft focus”, ”loose arms and shoulders”, ”the sense of descent into the ground”, ”open heart” som del i bevidstgørelsen om kroppen\textsuperscript{43}.

- **Kroppens tavse viden og den ”følte fornemmelse”**. De studerende arbejder med lydmateriale fra forskellige undervisningssituationer og derpå med at sætte kropslige handlinger på lydene.

\textsuperscript{40} Viewpoints knyttet til tid er: *Tempo, duration, kinestetic response og repetition*. Viewpoints knyttet til rum er: *Shape, gesture, architecture, spatial relationship og topography* (Bogart & Landau.2014:8-12).

\textsuperscript{41} Begrebet egenkontakt er hentet fra Helle Winthers definition af den professionspersonlige kompetence (jf. afsnit 4.2). Evne til nærvær er inspireret af Lis Engels 6 punkter for oplevelse af nærvær (se side 31).

\textsuperscript{42} Spørgsmålene er uddrag af Helle Winthers spørgesguide til erkendelse af egenkontakt (Winther.2012:168).

\textsuperscript{43} De fem grundelementer er beskrevet i ”The Viewpoints Book” (Bogart & Landau.2014:26).
Hermed opnås, at synssansen sættes i baggrunden, og de bruger deres “følte fornemmelse” for undervisning\textsuperscript{44}. Efterfølgende ser de undervisningssituationen med både lyd og billeder.

- **Sansemæssige oplevelsesbeskrivelser**\textsuperscript{45}. Kropslige oplevelser, følelser og fornemmelser i forbindelse med egen undervisningsvirksomhed nedskrives og gøres til genstand for efterfølgende opførelser.

Begrundelse og mål for arbejde med handlinger: De handlinger, som det især giver mening at arbejde med i dette element, er handlinger, som drejer sig om de studerendes personlige varetagelse af undervisningen. Det er handlinger, hvor de afprøver sig selv som lærere og enten lykkes eller mislykkes. Martha Mottelson betegner disse handlinger som “læreradfærd”, og denne er en forudsætning for, at personen bliver godtaget som lærer (Mottelson.2010)\textsuperscript{46}.

I koncept 2 (handlinger) er det målet at træne de lærerstuderende i de særlige *læreragtige handlinger*, som findes både i form af gestik og micromovements. Det er desuden målet, at de studerende bliver opmærksomme på refleksion-i-handling og refleksion-over-handling som måder at håndtere udførelse af lærerarbejdet.

Forslag til arbejde med handlinger:

- **Gestus**\textsuperscript{47} og lærerbilleder. De studerende skal først individuelt og senere i små grupper med udgangspunkt i en række billeder af forskellige lærere finde frem til kropslige udtryk for de emotioner, som læreren på billedet udtrykker. Disse små gestiske udtryk sammensættes herefter og vises til de øvrige. Herefter italesættes valgene af gestus i forhold til lærerbillederne, og de studerende gentager evt. øvelsen med udgangspunkt i et andet billede. Ved at øve sig i de småbitte visuelle udtryk for lærerpersonen bliver de studerende opmærksomme på refleksion-i-handling og refleksion-over-handling som måder at håndtere udførelse af lærerarbejdet.

- **Gestik som udtryk for historisk og kulturelt bestemte handlinger**. I dette element arbejder de studerende med øvelser, hvor kropholdning, energi og status samt brug af stemmen i form af tonefald, stemmeleje og henvendelsesform øves. Således bliver de bevidste om, at kroppens ydre udtryk og handlinger er influeret af både fælles ideer og praktikker, traditioner og

\textsuperscript{44} At sætte synssansen ud af kraft og være opmærksom på kroppens sansning gennem ”den følte fornemmelse” (Gendlin.1983 i Engel.2001:62) er metoder til at komme i kontakt med kroppens tavse viden.

\textsuperscript{45} Her inspireret af (Berg.2013).

\textsuperscript{46} Læreradfærdens er indlejet i lærerens koreografi, og det er en pointe, at det antal af handlinger, som læreren kan vælge imellem i sin koreografi, ikke er uendeligt (Mottelson.2010:78). Lærerens handlinger må kunne genkendes som *læreragtige handlinger* og indebærer bl.a. brug af stemme, gestik mv.

magtforhold og af den individuelle udførelse af disse udtryk\textsuperscript{48}. Arbejdet indeholder desuden øvelser i forhold til egne og andres kulturelbestemte og individuelle territorialzoner\textsuperscript{49}.

I forbindelse med udarbejdelse af mit didaktiske projekt i efteråret 2016, afprøvede to hold af lærerstuderende elementet ”gestus og lærerbilleder” (se billeder herunder).

Lærerstuderende på 2. årgang ved Professionshøjskolen UCC øver gestus med udgangspunkt i lærerbilleder (Kilde: Betina Jakobsen ”Når lærerstuderende spiller lærere. Didaktisk projekt om klasseledelse, pædagogisk dramaturgi og tavs viden”, Upubliceret opgave, Professionshøjskolen Metropol, november 2016).

Som det fremgår af beskrivelserne bygger koncepterne på de i afhandlingen præsenterede teoribygninger. Ikke alle teoretiske pointer og begreber er taget med, og koncepterne er mere idéer og skitser end egentlig metoder, der direkte kan implementeres i undervisningen. Alligevel kan de forhåbentlig bidrage til, at underviserne i faget praktik kan få idéer til, hvordan tid, rum og krop og handlinger kan indtænkes i undervisningen.

Som afrunding på dette kapitel har jeg udformet nedenstående figur, der viser, hvordan elementerne i koncepterne ligeledes har sammenhæng til de præsenterede postdramatiske inspirationskilder (performance, sensorisk teater og Cantabile 2).

Figuren indeholder i venstre kolonne de foreslåede konceptelementer og i højre kolonne pointer fra de postdramatiske inspirationskilder. Som det ses, findes der naturligvis overlap, og figuren er ikke fyldestgørende. Den kan imidlertid bruges til at synliggøre, hvordan udformningen af koncepterne også er inspireret af tænkning og begreber fra det postdramatiske teaterlandskab.

\textsuperscript{48} Buhl og Flensborg peger på det kulturelle aspekt i vores kropsgestik og ritualer (Buhl og Flensborg.2011:197).

\textsuperscript{49} Winther skriver om territorialzoner, at mennesker forskellige steder på jorden kommunikerer kropsligt gennem kulturelt bestemte, situationale og personligt unikke kommunikationszoner. Territorialzoner handler bl.a. om, hvordan vi fysisk placerer os i forhold til andre (Winther.2012:173).
Figur 2: Opstilling af konceptelementer i forhold til de postdramatiske inspirationskilder

<table>
<thead>
<tr>
<th>Konceptelement</th>
<th>Postdramatiske inspirationskilder</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Oplevelser af tid</strong></td>
<td>Udfordring af tid som lineært ordningsprincip, Design og interventioner i rum</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Løsning af opgaver på tid</strong></td>
<td>Legen og det labyrintiske Oplevelser af ”set time”</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Synliggørelse af tidsaspektet i undervisning</strong></td>
<td>Oplevelser af “set time”, “event time” og “symbolic time”</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Undervisningsrum og bevægelser</strong></td>
<td>Selvfremstilling Fokus på kroppen</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Rekvisitter, artefakter og teknologier</strong></td>
<td>Ikke-prætenderede objekter</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Virtuelle rum</strong></td>
<td>Alternative verdener skabt via informationsteknologien Mediering mellem verdner</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Egenkontakt og evne til nærvær</strong></td>
<td>Fokus på kroppen Den auto- eller selvbiografiske kvalitet</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Kroppens tavse viden og den ”følte fornemmelse”</strong></td>
<td>Den sansende krop</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sansemæssige oplevelsesbeskrivelser</strong></td>
<td>Præsentation fremfor repræsentation Den auto- eller selvbiografiske kvalitet</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gestus og lærerbilleder</strong></td>
<td>Opførelser fremfor værker</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gestik som udtryk for historisk og kulturelt bestemte handlinger</strong></td>
<td>Koblingen mellem det universelle og det personlige</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

50 Figur 2 vil ikke blive uddybet yderligere her, men jeg ser frem til eventuelt at forklare den nærmere i forbindelse med masterprojektets mundtlige forsvar.
7. Konklusion
Denne afhandling har undersøgt hvilke forståelser af krop og handlinger, der findes i professionsbegrebet, i professionsbacheloruddannelsen til folkeskolelærer og i lærerens undervisningspraksis, samt hvordan der kan arbejdes postdramatisk med elementerne tid, rum, krop og handlinger i uddannelsen til folkeskolelærer.

Vedrørende handlinger i professionsudøvelse blev det vist, dels at de professionelle er underlagt udefrakommende styringsrationaler (New Public Management), som kommer til udtryk i form af testning, måling og rationalisering, dels, at de professionelle selv på forskellig vis benytter diskursen om professionalisme i kampe for legitimitet og autonomi. De professionelles handlinger er således både styret ”oppefra” og ”indefra”. Begrebet refleksion-i-handling blev undersøgt som den særlige kunst, de professionelle tager i brug i praksissituationer, hvor en multikombination af viden, erfaring og intuition glider sammen parallelt med, at der handles. Begrebet blev suppleret med praksisfælleskaber, som er en understregning af, at professionel praksis altid udøves i fællesskab med andre. Endelig blev der peget på, at undervisning er handlingstvang samt, at det er muligt at betragte både lærerens og skuespillerens handlinger som fremstillende, kodede og personificerede.


I forhold til spørgsmålet om, hvordan postdramatisk teaterpædagogisk arbejde kan bidrage til de studerendes læring i uddannelsen, tog afhandlingen afsæt i præsentationer af pointer og begreber fra postdramatisk teater, performanceteater, sensorisk teater og Cantabile 2 samt en udvalgt analysemodel. Endelig blev der skitseret konkrete koncepter til arbejde med tid, rum, krop og handling i undervisningen i faget praktik, og sammenhængene mellem konceptelementerne og de teaterpædagogiske inspirationskilder blev tydeliggjort i en figur.

Fremadrettet er det min ambition at videreudvikle og yderligere afprøve de skitserede koncepter, så de med tiden kan indgå som metoder til, hvordan der konkret kan arbejdes med kroppen i faget praktik i læreruddannelsen.
8. Perspektivering

I mit arbejde med denne afhandling har jeg valgt særlige teoribygninger og begreber indenfor disse. Havde jeg valgt andre teorier og begreber, var de teoretiske afklaringer og mine forslag til konkrete koncepter blevet nogle andre.

Det er især blevet tydeligt for mig, at jeg indenfor det drama- og teaterpædagogiske felt kunne have foretaget andre valg. Med udgangspunktet i det postdramatiske teaterlandskab har jeg forsøgt at holde koncepterne fri for dramatiske fiktioner, men det er et interessant spørgsmål, hvad netop dramatiske fiktioner kan bidrage med i videreudviklingen af koncepterne. I den forbindelse kan æstetiske læreprocesser og den æstetiske fordobling udgøre afsæt, der kan arbejdes videre ud fra.

Et yderligere perspektiv, som jeg kun har berørt overfladisk i afhandlingen, er spørgsmålet om og hvordan, digitale medier og virtuelle virkeligheder kan benyttes i forbindelse med arbejdet med fokus på kroppen og kroppens handlinger i tid og rum.
Litteraturliste


Jalving, Camilla (2011): Værk som handling, Museum Tusculanums Forlag


Merleau-Ponty, Maurice (2009): Kroppens fænomenologi (2.udgave), DET lille FORLAG.


Bilagoversigt

Bilag 1: Danmarks Lærerforenings Professionsideal (2002/2014)
Bilag 2: Faget praktik ifølge uddannelsesbekendtgørelsen (gældende)
Bilag 3: Skitser til iscenesættelsesprincipper for ”tids-rum”
Bilag 4: Logbogsnotat - Besøg hos “Mystery Makers – The Lab” d. 27/3-17
Bilag 1: Danmarks Lærerforenings Professionsideal (2002/2014)

Kilde: http://www.dlf.org/media/7365076/dlf_professionsidealet_plakat.pdf
Bilag 2: Faget praktik ifølge uddannelsesbekendtgørelsen (gældende)

Bilag 3

Kompetencemål for Praktik

Praktik omhandler den (1) praktisk/pædagogiske dimension, der retter sig mod lærerens arbejde med elever og (2) den analytiske dimension, der retter sig mod at kunne undersøge egen og andres praksis. Praktik sammenbinder læreruddannelsens fag og den studerendes arbejde på praktikskolen.

Kompetenceområder:
Kompetenceområde 1: Didaktik
Kompetenceområde 2: Klasseledelse
Kompetenceområde 3: Relationsarbejde

Kompetenceområde 1: Didaktik omhandler målsætning, planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning, herunder læringsmålstyret undervisning.

Kompetencemål: Den studerende kan i samarbejde med kolleger begrundet målsætte, planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Færdighedsmål: Den studerende kan</th>
<th>Vidensmål: Den studerende har viden om</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>1. praktikniveau</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>målsætte, planlægge, gennemføre og evaluere undervisningssekvenser i samarbejde med medstuderende og kolleger,</td>
<td>folkeskolens formål og læreplaner, principper for undervisningsplanlægning, undervisningsmetoder og organisering af elevaktiviteter under hensyntagen til elevernes forudsætninger,</td>
</tr>
<tr>
<td>redegøre for tegn på elevernes udbytte af undervisningen i forhold til formulerede mål og</td>
<td>evalueringsformer og tegn på elevers målopnåelse på praktikskolen,</td>
</tr>
<tr>
<td>analysere undervisningssekvenser med henblik på udvikling af undervisningen,</td>
<td>observations-, dataindsamlings- og dokumentationsmetoder,</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>2. praktikniveau</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>planlægge, gennemføre og evaluere et differentieret undervisningsforløb i samarbejde med medstuderende med anvendelse af en variation af metoder, herunder anvendelsesorienterede undervisningsformer og bevægelse i undervisningen,</td>
<td>undervisningsmetoder, principper for undervisningsdifferentiering, læremidler og it,</td>
</tr>
<tr>
<td>evaluere undervisningsforløb og elevers lærringsudbytte,</td>
<td>formative og summative evalueringsmetoder samt test,</td>
</tr>
<tr>
<td>observere egen praksis og den enkelte elevs læring med henblik på udvikling af undervisningen,</td>
<td>observations-, dataindsamlings- og dokumentationsmetoder.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>3. praktikniveau</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>planlægge, gennemføre og evaluere længerevarende undervisningsforløb under hensyntagen til elev- og årsoverplaner i samarbejde med medstuderende og skolens øvrige ressourcepersoner,</td>
<td>organisations-, undervisnings-, og samarbejdsformer,</td>
</tr>
<tr>
<td>evaluere elevens lærringsudbytte og undervisningens effekt og</td>
<td>metoder til formativ og summativ evaluering og</td>
</tr>
<tr>
<td>udvikle egen og andres praksis på et empirisk grundlag.</td>
<td>observations-, dataindsamlings- og dokumentationsmetoder.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Kompetenceområde 2:** Klasseledelse omhandler organisering og udvikling af elevernes faglige og sociale læringsmiljø.

**Kompetencemål:** Den studerende kan lede undervisning samt etablere og udvikle klare og positive rammer for elevernes læring, og klassens sociale fællesskab.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Færdighedsmål:</th>
<th>Vidensmål:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>1. praktikniveau</strong></td>
<td><strong>1. praktikniveau</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>lede elevernes deltagelse i undervisningen,</td>
<td>kommunikere lærings- og trivselsfremmende med elever,</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>2. praktikniveau</strong></td>
<td>kommunikere med forældre om undervisningen og skolens formål og opgave,</td>
</tr>
<tr>
<td>udvikle tydelige rammer for læring og for klassens sociale liv i samarbejde med eleverne og</td>
<td>samarbejde dialogisk med elever og kolleger om justering af undervisningen og elevernes aktive deltagelse,</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>3. praktikniveau</strong></td>
<td>kommunikere skriftligt og mundtligt med forældre om formål og indhold i planlagte undervisningsforløb,</td>
</tr>
<tr>
<td>lede inklusionsprocesser i samarbejde med eleverne.</td>
<td>støtte den enkelte elevs aktive deltagelse i undervisningen og i klassens sociale liv, samarbejde med forskellige parter på skolen, og</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Kompetenceområde 3:** Relationsarbejde omhandler kontakt og relationer til elever, kolleger, forældre og skolens ressourcepersoner.

**Kompetencemål:** Den studerende kan varetage det positive samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner og reflektere over relationers betydning i forhold til undervisning samt elevernes læring og trivsel i skolen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Færdighedsmål:</th>
<th>Vidensmål:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>1. praktikniveau</strong></td>
<td><strong>1. praktikniveau</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>kommunikere lærings- og trivselsfremmende med elever,</td>
<td>kommunikere lærings- og trivselsfremmende med elever,</td>
</tr>
<tr>
<td>kommunikere med forældre om undervisningen og skolens formål og opgave,</td>
<td>kommunikere med forældre om undervisningen og skolens formål og opgave,</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>2. praktikniveau</strong></td>
<td>kommunikere med forældre om undervisningen og skolens formål og opgave,</td>
</tr>
<tr>
<td>samarbejde dialogisk med elever og kolleger om justering af undervisningen og elevernes aktive deltagelse,</td>
<td>kommunikere med forældre om formål og indhold i planlagte undervisningsforløb,</td>
</tr>
<tr>
<td>kommunikere skriftligt og mundtligt med forældre om formål og indhold i planlagte undervisningsforløb,</td>
<td>kommunikere skriftligt og mundtligt med forældre om formål og indhold i planlagte undervisningsforløb,</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>3. praktikniveau</strong></td>
<td>kommunikere med forældre om elevernes skolegang.</td>
</tr>
<tr>
<td>støtte den enkelte elevs aktive deltagelse i undervisningen og i klassens sociale liv, samarbejde med forskellige parter på skolen, og</td>
<td>støtte den enkelte elevs aktive deltagelse i undervisningen og i klassens sociale liv, samarbejde med forskellige parter på skolen, og</td>
</tr>
<tr>
<td>kommunikere med forældre om elevernes skolegang.</td>
<td>kommunikere med forældre om elevernes skolegang.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Kilde:** Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr. 1068 08/09/2015
Bilag 3: Skitser til iscenesættelsesprincipper for “tids-rum”

I forbindelse med det indledende arbejde med rum i det praktiske projekt udarbejdede vi 2 skitser til iscenesættelsesprincipper af vores rum.

A. Tableau

Forklaring: En fortælling foregår fortløbende på en scene, kommer til udtryk i allegorier og refererer til noget udenfor rummene selv. Allegorierne skal være sproglige eller billedlige fremstillinger, som har overført betydning, dvs. udtrykker eller symboliserer noget andet end det, som helt konkret fortælles eller vises. Dette vil kræve en fortælling, hvor rummene er byggeklokker.

B. Cirkel

Forklaring: Rummene er f.eks. små telte/pavilloner, hvor der simultant udspiller sig tids- og handlingsmæssige dilemmaer. Publikum befinder sig i midten og noget i teltene (f.eks. lys og lyd) henleder deres opmærksomhed. Der er ikke nødvendigvis en overordnet fortælling som strukturer forløbet.

Kilde: noter fra vejledning med Jan d. 20/3-17
Bilag 4: Logbogsnotat - Besøg hos “Mystery Makers – The Lab”

Mandag d. 27/3-17

I dag har vi deltaget i et oplevelsesbaseret escape room hos Mystery Makers. “The Lab” er et videnskabsinspireret og opgavebaseret spil, hvor man får 60 minutter til at finde koder og nøgler, der skal bruges til at komme videre i spillet og i sidste ende ud af rummet. Formålet med vores deltagelse var at få idéer til rum, hvor handler og tid er faktorer af betydning. Mystery Makers’ koncept er baseret på at skabe evennts til polterabends, teambuilding m.v. Vi gennemførte spillet som almindelige deltagere.

Efterfølgende havde vi en samtale med Mads Borking, som har været med til at skabe rummet om tankerne bag. Mine oplevelser, erfaringer og refleksioner i forbindelse med deltagelsen i rummet har jeg nedskrevet umiddelbart efter besøget i form af en fortælling.

Vi mødte som anviset op foran porten til Grønningen nr. 15 i København. Her blev vi mødt af Mads i hvid kittel og fulgt ind gennem porten og ned i nogle kælderlokaler. Indenfor var et lille forkontor, hvor vi blev bedt om at lægge vores tøj, taske og mobiltelefoner. Vi blev ført ind i rummet og fik at vide, at vi skulle finde løse opgaver, som til sidst ville føre os til en blå nøgle som kunne få os ud.


Efterhånden havde vi en del genstande fremme på de to borde, indimellem fandt vi clues, som vi bare lagde til side (f.eks. koden ”FLOORA” på en af lystavlerne). Dette endte med at koste os dyrt, da pointen var at alle clues skulle bruges for at få den endelige kode. Vi var meget koncentrerede under hele forløbet og vekslede imellem at lave noget hver for sig og sammen. Vi fik flere gange skriftlige hints til at komme videre på den elektroniske tavle. Til sidst, hvor vi havde været i det mest tæt på at have gennemført, blev det lidt stressende. Spillet sluttede med at nogle røde sirene blinkede og en alarm gik i gang.

Besøget sluttede med at game-masteren (Mads) fortalte om forskellige andre grupper, som havde gennemført spillet før os. Han fortalte at 70 % klarer spillet indenfor tidsrammen og at forskellige professionsgrupper handler forskelligt. Vi nævnte rollespill, og han fortalte, at det var et forbudt ord hos dem, idet det i deres koncept var vigtigt, at man ikke skulle spille en rolle men komme ind og løse opgaverne som sig selv. I vores videre arbejde med det praktiske skal vi overveje:

- **Rollegrebnet.** Skal vores publikum spille roller eller være sig selv, når de indgår i rummene?
- **Opgaver på tid.** Kan vi forsimple noget af Mystery Makers’ koncept og lave rum, hvor det handler om at løse opgaver/foretage handlinger på tid (f.eks. via spor og løse/nøgler)?
- **Artefakter.** Mystery Makers’ rum var meget realistiske i form af virkelige artefakter (der var ikke noget som faldt udenfor illusionen om det naturvidenskabelige laboratorium). Hvordan vil vi arbejde med virkelige/realistiske artefakter i vores rum?