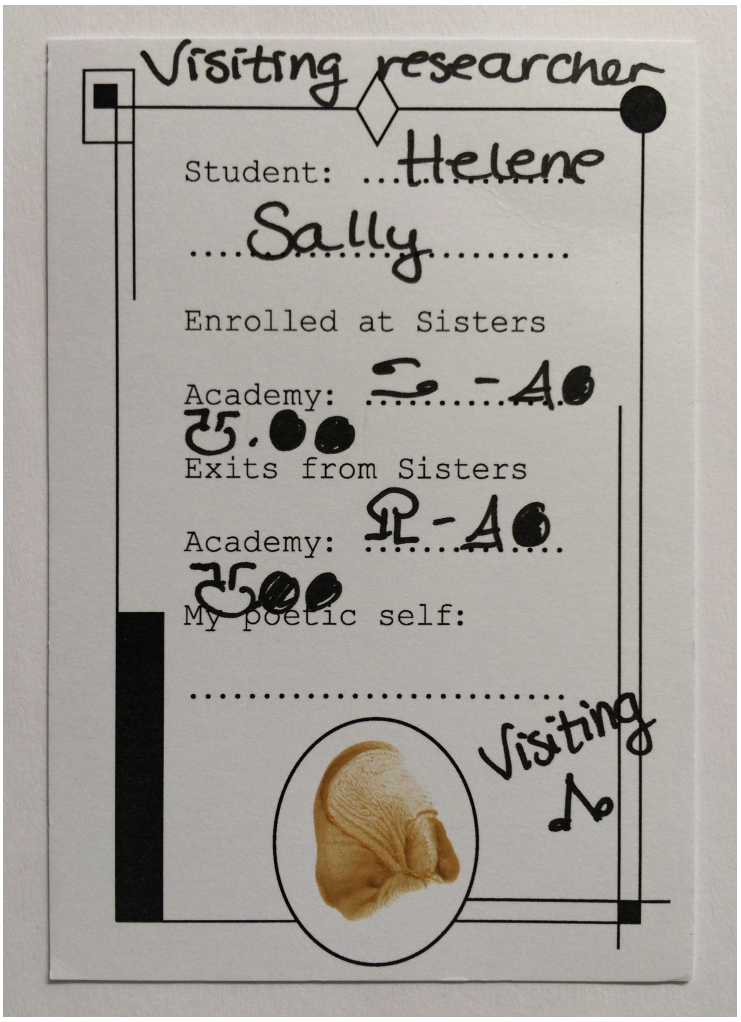
Den regressive dramapædagogiske strategi

En undersøgelse i, hvordan den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer, oplevet i Sisters Academy Boarding School 2017, potentielt set kan bidrage i undervisningen på Roskilde Universitet.



Roskilde Universitet

Speciale i Performance Design og Pædagogik og Uddannelsesstudier

Skrevet af: Helene Sally

Vejleder: Dorte Jelstrup

Bivejleder: Kim Rasmussen

April 2018

ABSTRACT

Within current learning institutions aesthetic subjects are of less importance than theoretical subjects. This challenges society because imagination and creativity increasingly are key competencies in business. Based on this issue, I'm motivated to study an educational form which will accommodate both the aesthetic and emotional development of people and an educational, didactic interest in development of the intellect. With inspiration from my participation in Sisters Academy Boarding School in the fall of 2017, I will study, through the phenomenological scientific theoretical approach, the auto-ethnographic method and the theoretical apparatus of the thesis; how the regressive drama pedagogic and the related aesthetic elements that were practiced in Sisters Academy Boarding School, can contribute to the teaching the subjects of History and Theory at Roskilde University. Finally, I will offer a potential path for this.

KAPITEL 1 – PROBLEM (Side 5)

1.1 Indledning (Side 5)

1.2 Problemfelt (Side 5)

1.3 problemformulering (Side 6)

KAPITEL 2 – LÆSEVEJLEDNING (Side 6)

2.1 Læsevejledning (Side 6)

KAPITEL 3 – VIDENSKABSTEORI (Side 7)

3.1 Fænomenologi (Side 7)

3.2 Fænomenbegrebet (Side 8)

3.3 Førstepersonsperspektivet (Side 9)

3.4 Til sagen selv (Side 10)

3.5 Livsverden (Side 10)

KAPITEL 4 – METODE (Side 11)

4.1 Autoetnografi i et historisk perspektiv (Side 11)

4.2 Definition af autoetnografi (Side 11)

4.3 Kombinationen af autobiografi og etnografi (Side 12)

4.4 Autobiograf (Side 12)

4.5 Etnograf (Side 12)

4.6 Rammesætning af den valgte forskningsmetode (Side 13)

4.7 Den autobiografiske skrivemetode (Side 14)

4.8 Forskningsetik i autoetnografi (Side 15)

4.9 Reabilitet, validitet og generaliseringsbarhed (Side 15)

KAPITEL 5 – SISTERS HOPE SAMT UDFORMNINGEN AF SISTERS ACADEMY BOARDING SCHOOL (Side 16)

5.1 Sisters Academy Boarding School (Side 16)

5.2 Sisters Hope metode (Side 17)

5.3 En kunstpædagogisk strategi i en samtidskunst tendens (Side 18)

KAPITEL 6 - Teori (Side 19)

(Første teoretiske del som relaterer til læring)

6.1 Dramapædagogikkens og performanceteaterets fællesnævner (Side 19)

6.2 Den regressive dramapædagogisk strategi (Side 20)

6.3 Æstetisk virksomhed (Side 21)

6.4 Det potentielle rum (Side 22)

6.5 De tre læringsformer (Side 22)

(Anden teoretiske del som relaterer til performance)

6.6 Æstetik (Side 23)

6.7 De rene værdi egenskaber: det skønne og det grimme og de repræsentationelle egenskaber: at være sand i forhold til livet, forvrænget eller/og realistisk (Side 23)

6.8 En æstetisk oplevelse (Side 24)

6.9 Immersion (Side 25)

6.10 Deltagelseskulturen (Side 26)

6.11 Relationel æstetik (Side 27)

KAPITEL 7 – Analyse (Side 30)

(Første analyse: Oplevelsen i Sisters Academy Boarding School)

7.1 den regressive dramapædagogiske strategi (Side 30)

7.2 æstetisk virksomhed (Side 35)

7.3 det potentielle rum (Side 35)

7.4 De tre læringsformer (med fokus på den empiriske og æstetiske læring) (Side 36)

7.5 De rene værdier: det skønne og det grimme (Side 36)

7.6 Den kognitive immersion (Side 39)

7.7 Den sansende immersion (Side 41)

7.8 Deltagerkulturen (Side 41)

7.9 Relationel æstetik (Side 42)

(Den anden analysedel: undervisningen i faget Historie og teori)

7.10 Den regressive dramapædagogiske strategi og de tre læringsformer (Side 44)

7.11 De æstetiske egenskaber og den immersive atmosfære (Side 48)

KAPITEL 8 - DESIGNLØSNING (Side 49)

8.1 Første akt (Side 50)

8.2 Anden akt (Side 51)

8.3 Tredje akt (Side 51)

8.4 Inddragelse af den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer i det aktuelle læringsrum (Side 52)

KAPITEL 9 – KONKLUSION (Side 52)

LITTERATURLISTE (Side 56)

KAPITEL 1 – PROBLEM

1.1 Indledning

Dette speciale udspringer af en interesse til det aktuelle læringsrum, som har ændret status inden for de senere år. Årsagen til denne ændring skyldes politiske og offentlige diskussioner af uddannelse og læring. Der står nu ikke længere uddannelse og pædagogik på den politiske dagsorden, men læring og kompetence, hvilket påvirker hele uddannelsessystemets rolle (Olesen 2003:138). Med økonomisk vækst og global konkurrence for øje har regeringen udarbejdet flere politisk orienterede uddannelsesreformer, der alle sigter mod at transformere uddannelsessystemet mod at producere kompetente mennesker, som er egnet til at udnytte og fremme den økonomiske udvikling (Olesen 2003: 143). Dette har medført en stigende instrumentalisering samt standardisering i uddannelsessystemet. Et uddannelsessystem, som producerer viden, og som i dag, er placeret i centrum for landets økonomiske vækst. En økonomisk vækst, der drives af kreativitet og innovation (Hammershøj:2012: 13).

1.2 Problemfelt

Problemet lægger i og med at de æstetiske fag får mindre betydning end de teoretiske fag. De æstetiske fag er sjældent obligatoriske eller eksamensfag (Austring & Sørensen 2006: 139). Der ligger en vis udfordring heri, eftersom, fantasi og kreativitet i stigende grad fungerer som nøglekompetencer i erhvervslivet og at innovation anskues som en betingelse for fremtidens fortsatte udvikling og velstand (Austring & Sørensen 2006: 140).
Det synes således at uddannelsessystemet nu vægter et læringsrum, som i højere grad vurderer de studerende ved at sammenholde præstationer og kompetencer med deres endelige resultater (Ibid.).

På baggrund af denne ændring i det aktuelle læringsrum, motiveres jeg i dette speciale til at undersøge en undervisningsform, der kan, i samspil med det aktuelle læringsrum på Roskilde universitet, imødekomme både den æstetiske og emotionelle udvikling af mennesket og en pædagogisk, didaktisk interesse for udvikling af intellektet.

Jeg henter inspiration fra Sisters Hopes læringsrum, som udspringer af et fiktionsunivers og en læringsmetode, der tager afsæt i en ny tendens inden for kunstens verden, der kaldes ”levende

relationelle fiktive paralleluniverser". Heri praktiseres en regressiv dramapædagogiske strategi, som jeg oplevede i Sisters Academy Boarding School #6 i efteråret 2017. Derudover har jeg deltaget i en undervisning i faget Historie og teori på Roskilde Universitet i samme periode.

I dette speciale vil jeg undersøge, gennem den fænomenologisk videnskabsteoretisk tilgang og den autoetnografisk metode samt i et teoretisk perspektiv, hvordan den regressive dramapædagogiske og de dertilhørende æstetiske elementer kan bidrage i undervisningen i faget Historie og teori på Roskilde Universitet.

Min hensigt med dette speciale er ikke at udvikle en ny undervisningsform, men at komme med et bud på, hvordan den regressive dramapædagogisk strategi og de dertilhørende æstetiske elementer, potentielt set, kan bidrage, under de aktuelle vilkår, i Roskilde universitetets læringsrum.

1.3 Problemformulering:

- Hvordan opleves Sisters Hopes regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer i deres fremtræden i Sisters Academy Boarding School #6 i efteråret 2017?
- Hvordan kan den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer bidrage, under de aktuelle vilkår, i kurset Historie og teori som blev afholdt i efteråret i 2017 på Roskilde Universitet?

KAPITEL 2 - LÆSEVEJLEDNING

Jeg griber specialet an ved først at redegøre for min videnskabsteoretiske tilgang gennem Dan Zahavi, som trækker på Merleau-Pontys teori. Jeg inddrager derved fænomenologien af fire hovedtemaer; Fænomenbegreb, Første-persons perspektiv, Til sagen selv samt Livsverden. Dernæst redegøre jeg for min anvendte metode herunder autoetnografi, som lægger vægt på personlige oplevelser og tager udgangspunkt i subjektet. Med teori fra Carolyn Ellis og Tony E. Adams m.fl. gives der et overblik over den valgte metode, som Svend Brinkman og Lene Tanggaard med teori om kvalitative metoder understøtter. Efter metodeafsnittet præsenterer jeg Sisters Hope og udformningen af Sisters Academy Boarding School. Efterfølgende redegøre jeg for specialets teori, som deles op i to teoretiske afsnit. Første afsnit inddrages begreber, der relaterer

til læringsrum gennem Ida Krøgholdt og hendes regressive dramapædagogiske strategi samt Bennyé D. Austring og Merete Sørensens begreber om æstetik og læring. Derigennem redegøres for specialets tilgang til læring. En læring som skal forstås bredt som et holistisk overbegreb for såvel sanselige som kropslige, emotionelle og kognitive erkendelsesprocesser. Læring skal således forstås som indre processer, der på baggrund af erfaringer og oplevelser giver en maksimeret ydeevne til at opfatte, opleve, forstå, føle, mene og handle. Processerne knytter sig til sansning, perception, hukommelse og udvikling af personlig mening (Austring og Sørensen 2006: 218). Andet teoretiske afsnit inddrages begreber, der relaterer til det æstetiske element i Sisters Academy Boarding School som performance. Heri inddrages Alan Goldmans perspektiv og begreberne æstetiske egenskaber; de rene værdi egenskaber: det skønne og det grimme og de repræsentationelle egenskaber: at være sand i forhold til livet, forvrænget og/eller realistisk. Derefter beskrives kognitiv og sansende immersion gennem Rosemary Klich og Edward Scheer. Til sidst gives et indblik gennem Strandvad Schmidt i forhold til det senmoderne samfunds deltagelseskultur, som slutteligt fører videre til Nicolas Bourriauds teori om relationel æstetik, hvis kunstbegreb jeg tager afsæt i i dette speciale. Analysen som kommer efter teorien deles op i to afsnit. I det første afsnit analysere jeg, hvordan den dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer i Sisters Academy Boarding School fremtræder for mig som subjekt. I det andet analyse afsnit analysere jeg, hvordan den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer kan bidrage i undervisningen historie og teori, som blev afholdt på Roskilde universitet. Analyserne præges af personlige, sanselige og detaljerede beskrivelser. Jeg skitserer derefter et bud på en inddragelse af den regressive dramapædagogiske strategi og de dertilhørende æstetiske elementer i historie og teori på Roskilde universitet, som potentielt set, kan bidrage, under de aktuelle vilkår. Dette vil jeg gøre gennem den autoetnografiske skrivemetode, fiktiv fortælling. Til sidst afslutter jeg med en konklusion.

KAPITEL 3 – VIDENSKABSTEORI

3.1 Fænomenologi

Denne moderne filosofiske retning, fænomenologi, som dette speciale tager afsæt i, opstod i det 20. århundrede, grundlagt af den tyske filosof Edmund Husserl (1859-1938). Sidenhen har de mest førende filosoffer, deriblandt Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty,

været præget af og samtidig forholdt sig kritisk til Husserls fænomenologiske program (Zahavi 2010: 122). Dette udmunder i senere teoriformationer såsom hermetikken og eksistensfilosofi m.fl. Fænomenologien har således haft stor indflydelse på en række humanistiske discipliner og har derigennem, i de senere år, optjent fornyet interesse (Ibid.). Selv om størstedelen af senere fænomenologer har undladt flere aspekter af Husserls oprindelige fænomenologiske program samt at fænomenologien har udviklet sig som en heterogen bevægelse, er der grundlæggende temaer der gentages: fænomenologiens fænomenbegreb, fænomenologiens første-persons perspektiv, fænomenologiens krav om at gå til sagen selv, og fænomenologiens analyse af livsverdenen (Zahavi 2010: 122).

3.2 Fænomenbegrebet

Fænomenologi betyder grundlæggende; en videnskab om fænomener. Fænomenbegrebet skal ikke blot begribes som genstande, der kommer til syne for os, altså genstanden som vi blot ser med vores øjne. For at afdække hvad genstanden er i sig selv, altså hvad den i virkeligheden er, må vi også begribe genstandens fremtrædelsesmåde, ” (…) det som viser sig ved sig selv, det som manifesterer sig, det der åbenbarer sig” (Zahavi 2010: 127). Man kan således beskrive fænomenologien, som en filosofisk analyse af genstandenes forskellige fremtrædelsesmåder. Man søger altså, i et refleksivt perspektiv, at forstå de overordnede forståelsesstrukturer, som tillader genstandene at vise sig, som det de er (Ibid.).

I modsætning til de objektive eller positive videnskaber er fænomenologien ikke interesseret i de enkelte genstandes indholdsmæssige egenskaber, men mere på måden de fremtræder på. Og den måde de fremtræder på varierer på forskellig vis. Der er for eksempel en væsentlig forskel mellem den måde fysiske ting som en brugsgenstand, et kunstværk, en melodi eller en social relation fremtræder. (Ibid.). Samtidig er det også muligt for den samme genstand at fremtræde på flere forskellige måder. Det være sig i svag eller stærk belysning, som perciperet, fantaseret, erindret eller kommunikeret osv. (Ibid.). I et fænomenologisk perspektiv forstås den eneste virkelige verden således som; den verden som den fremtræder for subjektet, gennem subjektets perception, i subjektets praktiske omgang, og i videnskabelige analyser (Zahavi 2010: 128). Når det er sagt, skal det understreges, at fænomenologien ikke er en teori om det blot fremtrædende. Hvordan en genstand fremtræder, er ikke genstanden selv uvedkommende. Er ønsket at fatte

genstandens sande natur, bør vi tværtimod interessere os for den måde, som den manifesterer sig og fremtræder på, det være sig i sanseerfaringen eller i videnskabelige analyser. Genstandens væsentlige egenskaber er ikke skjult bag fænomenet, men udfolder sig netop heri (Ibid.).

3.3 Første-persons perspektivet

Dette fører videre til fænomenologiens fremhævelse af første-persons perspektivet. Første-persons perspektivet stiller fænomenologien i opposition til objektivismen, som har søgt at borteliminere det menneskelige subjekt i videnskaben (Zahavi 2010: 129). I fænomenologien er subjektet og første-persons perspektivet ikke tænkt som en psykologisk karakter, hvor man skal inddrage første-persons perspektivet, når man ønsker at forstå mentale fænomener. Derimod er dens analyse trandscendentalfilosofisk motiveret (Ibid.). Fænomenologerne har, gennem særligt grundige beskrivelser og analyser af fænomenerne og af den fremtrædende verden, konkluderet vigtigheden i inddragelse af subjektet (Ibid.). Deri indbefattes en undersøgelse af blandt andet subjektivitetens intentionalitet, dens kropslighed, dens temporalitet. Denne nødvendighed af inddragelse af subjektiviteten begrundes med at ” (…) ethvert fænomen, enhver genstandsfremtrædelse, altid er en fremtrædelse af noget for nogen” (Zahavi 2010: 129). Det vil sige at for at begribe, hvordan for eksempel sociale relationer eller kulturelle produkter fremtræder, som de er og med den mening de har, kræver det vedrørende subjekter at fremtræde for (Ibid.). Når det gælder genstande, der bliver forestillet, erfaret, værdsat osv. handler det om intentionalitetsformer, hvor disse fremtrædende genstande forstås i relation til de subjektive forestillinger, perceptioner og domme (Ibid.).

Hvis vi nu hviler vores blik på Sisters Academy Boarding School, som er en af mine analysegenstande i dette speciale, og mig som det pågældende subjekt i relation til genstanden, så fremtræder denne genstand på en bestemt måde. Sagt med andre ord; genstanden fremtræder perspektivistisk for mig som subjekt, mit kropslige subjekt. Det er ikke muligt, at opleve den hele genstand på en gang. Den omfatter det fysiske og mentale rum i Den Frie udstillingsbygning, hvor Sisters Academys Boarding School blev iværksat. Det er blot muligt at opleve enkelte dele af den fremtrædende genstands mange profiler. Denne genstand fremtræder derudover også i forskellige belysninger, med forskellige lyde osv., som jeg perciperer. Den fremtræder grundlæggende på en bestemt baggrund, som her er udtænkt af kunstnerne og fremtræder derigennem i en bestemt

kontekst med en bestemt mening (Zahavi 2010: 130). Afhængig af mine tidligere erfaringer og nuværende interesser kan denne genstand fremtræde på flere forskellige måder, for eksempel kan jeg pendle mellem at forholde mig til genstanden pragmatisk og teoretisk (Ibid.).

Inden for fænomenologien medtænkes det intentionelle subjekt, for hvem genstanden viser sig. Det er subjektet, og mere det kropslige subjekt, som anlægger det perspektiv genstanden fremtræder igennem (Ibid.). Det handler altså om at kroppen er tilstede i enhver perception og i ethvert projekt. Kroppen er kort sagt subjektets greb på verden. De er subjektets ”primære væren-i-verden” (Zahavi 2010: 130). Fænomenologien søger således med sine fænomenanalyser at tænke ud over subjekt-objekt dikotomien, for dermed at undersøge sammenhængen mellem subjektivitet og verden (Zahavi 2010: 130). Den behandler et område, der tillader den at analysere subjektets måde at forstå og erfare på, og som samtidig giver den mulighed for at kaste lys over objekterne selv og deres måde at fremtræde på (Zahavi 2010: 131).

3.4 Til sagen selv

Fænomenologien ønsker at gå "til sagen selv". Slagordet, "til sagen selv", understreger et krav om at metodevalget skal være sagligt. Det skal forstås således, at metoden tager udgangspunkt i det, som faktisk skal undersøges, den skal vindes ud fra en saglig nødvendighed og ikke blot implementeres på baggrund af et ideelt videnskabeligt begrebsligt system (Ibid.). Fænomenologien opfordrer til at lade vores erfaringer bestemme teorien i stedet for, på forhånd, at lade vedtagne teorier bestemme vores erfaringer. Her må sagen selv, dvs. fænomenet selv tale (Zahavi 2010: 132).

3.5 Livsverdenen

Dette fører videre til fænomenologiens begreb om livsverdenen, hvis betydning fremhæver fænomenologien i overvejelserne omkring videnskab og erfaring. Livsverdenen indbefatter den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi alle er fortrolige med, men som i dagligdagen bliver taget for givet (Zahavi 2010: 135). Denne erfaringsverden (livsverden) som udgør det historiske og systematiske meningsfundament for videnskaben, er ifølge fænomenologien blevet glemt og bør rehabiliteres (Ibid.) De mest abstrakte videnskabelige teorier læner sig op af førvidenskabelige

evidenser, hvilket er en uundgåelig kilde til meningsudvekslinger (Ibid.). Forholdet mellem livsverdenen og videnskaben er således ikke statisk, men dynamisk. Mere specifikt fortalt, ”Videnskaben er funderet på livsverdenen og synker efterhånden ned i den grund, den står på: efterhånden som tiden går bliver teoretiske antagelser indoptaget af den daglige praksis og bliver selv en del af livsverdenen.” (Zahavi 2010: 135). Fænomenologerne går ikke på kompromis med hensyn til videnskabens værdi og vil ikke afvise at videnskabelig forskningsarbejde kan forsyne os med nye indsigter og kan udvide vores virkelighedsforståelse. Fænomenologerne afviser derimod (natur)videnskabens tendens til scientisme og objektivisme (Ibid.).

KAPITEL 4 – METODE

4.1 Autoetnografi i et historisk perspektiv

Denne autoetnografiske metode går forlængelse af den fænomenologiske tilgang. Den er en kvalitativ skrive- og forskningsstrategi, hvor forskeren tager afsæt i sit eget liv ved at være opmærksom på sine egne følelser, tanker og fysiske reaktioner, som derefter bliver integreret og fortolket i en kulturel kontekst (Brinkman og Tanggaard 2015: 170).

Autoetnografi udsprang i midten af 80´erne fra en bevægelse, der betegnes som ”repræsentationskrisen”. De centrale debatter der herskede på den tid handlede om, hvordan og hvorvidt det var muligt at beskrive kultur gennem erfaring (Ibid.). Diskussionerne omhandlede således forholdet mellem den erfarede og observerede virkelighed på den ene side og feltnoter og den etnografiske tekst på den anden side (Ibid.). Debattørerne var dog enige om, at både feltnoter og videnskabelige tekster er konstruktioner af virkeligheden, hvilket inkluderer forskerens egen subjektive erfaring, herunder forskerens værdier, sympatier samt antipatier (Ibid.). Betydningen og anvendelsen af den autoetnografiske forskningsmetode kan i dag være vanskelig at definere helt præcist, idet autoetnografi i dag er blevet et paraplybegreb, der dækker over alt fra personlige narrativer, førstepersons-beskrivelser, refleksive etnografier, etnografiske memoirer, biografisk metode m.fl. (Brinkman og Tanggaard 2015: 172).

4.2 Definition af autoetnografi

Selve begrebet autoetnografi refererer til et spektrum fra det personlige til det kulturelle. Auto betyder selv og repræsenterer introspektionen, hvor forskeren gør sig selv til genstand for

observation, refleksion og undersøgelse. Etno betyder kultur og repræsenterer ekstrospektionen, hvor forskeren retter sin opmærksomhed mod de studerede og den kontekst, i hvilket deres handlinger og erfaringer bliver til, og i hvilken også forskeren selv bliver formet. Grafi henviser til den videnskabelige proces, kvalitative undersøgelse og den systematik, med hvilke personlige beretninger, erfaringer og observationer transformerer sig fra personlige indsigter til videnskabelige viden (Brinkman 2015: 171).

4.3 Kombination af autobiografi og etnografi

Den kvalitative forskningsmetode autoetnografi kombinerer karakterer fra autobiografi og etnografi (Ellis, m.fl. 2011: 1). For at klarlægge forskningsmetoderne vil jeg kort redegøre for begge metoder.

4.4 Autobiograf

I det autobiografiske studie skriver forskeren og/eller forfatteren retroaktivt og selektivt omkring sine oplevelser fra fortiden. Forfatteren samler således de skrevne dokumenter og benytter dem "set i bakspejlet" (Ellis m.fl. 2011: 1). I skriveprocessen interviewer forfatteren andre deltagere samt opsøger kvalificeret viden omkring feltet gennem blandt andet at læse journaler, studere fotografier samt film og lydfiler (Ibid.). En autobiograf skriver oftest om åbenbaringer, altså bemærkelsesværdige øjeblikke som har præget en persons liv (Ibid.).

4.5 Etnograf

En etnograf studerer kulturforskelle med fokus på kulturens relationelle praksis, de almene værdier samt tro. Etnografens formål er at hjælpe kulturmedlemmer og de såkaldte kulturelle fremmede til bedre at forstå den specifikke kultur (Ellis m.fl. 2011: 2).
Etnografens fremgangsmåde består først og fremmest af at foretage deltagerobservation i en given kultur for derigennem at skrive feltnoter af sine oplevelser i den kulturelle begivenhed. I etnografens deltagerobservation lægges ligeså meget vægt på de andre deltagers engagement som etnografens eget engagement (Ibid.). Ud over etnografens egne observationer interviewer vedkommende de kulturelle medlemmer, studerer deres måder at tale og forholde sig på,

undersøger brugen af rum og plads samt analyserer kulturgenstande som tøj, arkitektur, tekster, lydfiler, film og fotografier (Ibid.).

En autoetnograf kombinerer disse to forskningsmetoder og beslutter selv, hvilken form der passer bedst til det endelige videnskabelige produkt (Ellis m.fl. 2011: 2). Formen og fremgangsmåden varierer i det autoetnografiske forskningsarbejde i forhold til, hvor meget der lægges vægt på i studiet af de kulturelle medlemmer, forskerens selv og interaktionen imellem medlemmer og forsker, de traditionelle analyser samt på selve konteksten af interviewet (Ibid.).

4.6 Rammesætning af den valgte autoetnografiske forskningsmetode

Jeg vil nu skitsere fremgangsmåden og udformningen i mit autoetnografiske studieforløb.
I starten af mit mit autoetnografiske studieforløb ansøgte jeg om at deltage som forsker i Sisters Academy Boarding School. Udover at kunne indskrive sig som elev i 24 timer, involverede dette format således også forskere, lærere og kunstnere, som kunne oprette deres forskningslaboratorier, inden for den generelle ramme for kostskolen, for at udforske de sanselige aspekter af deres praksis (Link 2). Min ansøgning blev accepteret og jeg deltog i tre dage i denne storskala performance installation Sisters Academy #6 – The Boarding School, som blev etableret i Den Frie Udstillingsbygning på Østerbro i København fra d. 9. september til 18. oktober 2017.
Efter dette ophold i Sisters Academy Boarding School skrev jeg en mail til underviseren i kurset Historie og teori på Roskilde Universitet og fik derved tilladelse til at deltage i én kursusgang i faget Historie og Teori, som blev afholdt på Roskilde Universitet i oktober i 2017. I denne undervisning deltog jeg som observant.
Ud fra de to autoetnografiske feltstudier og de nedskrevne feltnoter har jeg med et tilbageblik søgt at producere en fyldig beskrivelse af den kultur, som jeg oplevede i Sisters Academy Boarding School og i kurset Historie og teori med fokus på de to undervisningsformer. Jeg har lagt vægt på, min oplevelse som deltager, interaktionen mellem mig selv og deltagerne samt interaktionen imellem deltagerne. Min hensigt med dette autoetnografiske studie er at fremme forståelsen for både kulturmedlemmer og kulturfremmede, hvordan den dramapædagogiske strategi og de dertilhørende æstetiske elementer, som jeg oplevede i Sisters Academy Boarding School, fremtræder. Ligeledes, hvordan den dramapædagogiske strategi og de dertilhørende æstetiske

elementer kan bidrage, under de aktuelle vilkår, i kurset historie og teori, på Roskilde Universitet. Jeg vil således undersøge specialets to genstande gennem den fænomenologiske tilgang med den autoetnografiske metode i et teoretisk perspektiv.
Jeg vil bestræbe mig på, gennem denne forskningsmetode, at beskrive meningsfulde og tiltalende personlige samt kulturelle oplevelser. Desuden vil jeg fremskrive en forståelig tekst, der kan favne et bredere publikum, hvilket fører videre til den valgte skrivemetode i dette speciale.

4.7 Den autobiografiske skrivemetode

Jeg trækker på den autobiografiske skrivemetode i mine beskrivelser af mine oplevelser, hvilket inddrages løbende i analysen gennem mine feltnoter. I den autobiografiske skrivemetode benyttes en fortællestrategi, som kan gøre teksten æstetisk og stemningsfuld. Denne fortællestrategi er designet til at fremvise teksten på en sådan måde, at den kan bringe læseren ind i en bestemt scene. Her får læseren muligheden for at indleve sig i en bestemt begivenhed, og herved sætte sig ind i hvad der sker, tankemæssigt, følelsesmæssigt og i handling (Ellis m.fl. 2011: 2). Denne fortællestrategi skaber mulighed for, at læseren kan distancere sig fra beskrivelserne af begivenheden og tænke mere abstrakt. Den gør teksten ”spiselig” og overdrager nødvendige informationer til at påskønne, hvad der sker. Altså kan den kommunikere information på en måde som ikke nødvendiggøre en fordybelse og en sanselig dialog mellem forskere og læsere (Ibid.). Ud over denne fortællestrategi kan en autobiograf også vælge at skrive en stemningsfuldt tekst, der fremskrives gennem forfatterens eget perspektiv (tillægskommentar). Her benytter forfatteren gerne første person. Typisk handler denne tekst om en personlig oplevelse, hvor autobiografen har deltaget i en begivenhed og oplevet intime fordybende og umiddelbare øjeblikke (Ibid.). Når autobiografen benytter anden person, er det for at trække læseren ind i en oplevelse, som et aktivt vidne. På den måde distancerer læseren sig fra den overordnede begivenhed for derimod, at sporer sig ind på en mere specifik oplevelse, i det afgørende øjeblik, sammen med forfatteren (Ibid.). Anden person benyttes således til at beskrive øjeblikke, der kan være svære at forstå for en læsere. Tredje person benytter autobiografen til at klarlægge den overordnede kontekst for interaktioner, andre rapporter, og præsenterer hvad andre gøre og siger på det skrevne felt (Ibid.).

4.8 Forskningsetik i autoetnografi

I forskningsprojekter er det vigtigt at deltagerne bliver behandlet med respekt og værdighed, samt at fortrolighed mellem forskere og deltagere opretholdes (Brinkman &Tanggaard 2015: 175). Alligevel kan der opstå etiske dilemmaer i ethvert forskningsprojekt, også i et autoetnografisk forskningsprojekt (Ibid.). Forskningsetikken skal derfor tænkes ind allerede i den indledende proces, hvor det autoetnografiske projekt rammesættes, hvor den analytiske genstand udvælges og hvor forskningsspørgsmålet bliver nedskrevet (Ibid.). I dette autoetnografiske studie er jeg opmærksom på etikforskningen. Jeg vil fokusere på den relationelle etik, som jeg læner mig op af i dette speciale. Her lægges der vægt på at relationen mellem forskeren og den udforskede er ligeværdig, og at begge subjekter anses for vidende (ibid.). Jeg har derfor bestræbet mig på at fremskrive med en ligeværdighed i min interaktion med de andre deltagere. Derudover vil beskytte deltagernes privatliv og sikkerhed gennem en anonymisering af de involverede deltagere (Ellis m.fl. 2011: 4).

4.9 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhed

Ligesom mange andre videnskabelige studier står de autoetnografiske videnskabelige studier for skud i form af kritik. Kritikken af det autoetnografiske studie peger særligt på de auto-orienterede studier (Brinkman &Tanggaard 2015: 171). Kort fortalt peger denne kritik på, at autoetnografens selvudforskning kan risikere kun at interessere autoetnografen selv, samt de personer der er tilhænger af vedkommende, men at den ikke har almen interesse (Ibid.). Det er derfor vigtigt som autoetnograf at overveje, hvorledes ens oplevelseshistorie kan påvirke læseren, hvordan den bliver benyttet, forstået og responderet til, det være sig af forfattere, deltagere, publikum og mennesker i al almindelighed. (Ellis m.fl. 2011: 4).

Reliabiliteten i den autoetnografiske tekst handler om autoetnografens troværdighed. Det er vigtigt at have for øje om vedkommende, via beskrivelse af sine oplevelser, formår at levere tilgængelige eller faktuelle beviser, som kan bidrage inden for videnskaben. Det er også vigtigt at autoetnografen tror på sine egne nedskrevne oplevelser. Sidst, men ikke mindst, er det i litterært øjemed vigtigt at autoetnografen tager stilling til, hvordan fortællingen opfattes bedst. Er det gennem fiktion, nonfiktion eller gennem en sand redegørelse? (Ibid.).

I dette speciale ligger jeg vægt på det videnskabelige gennem specialets videnskabsteoretiske tilgang samt det valgte teoretiske apparat. Jeg har derudover med denne autoetnografiske metode valgt at afslutte dette speciale med en skitsering af et potentielt bud på en inddragelse af den regressive dramapædagogiske strategi i en undervisningen i faget Historie og teori gennem en fiktiv fortælling.

Med hensyn til validitetens betydning i en autoetnografisk tekst bestræbes der på, gennem et skær af sandhed, at fremkalde en følelse i læseren af at oplevelsen der beskrives synes realistisk, troværdig, og mulig (Ibid.). En følelse som repræsenteres i teksten kan føles sand for læseren. Historien skal være sammenhængende, forbinde læseren til forfatteren samt give fornemmelse af kontinuitet og sammenhæng i deres liv. Det afgørende er at historien gør det muligt for læseren at gå ind i fortællerens subjektive verden. At se verden fra forfatterens perspektiv, selv om denne verden ikke nødvendigvis går i spænd med virkeligheden (Ibid.).

Fokusset på generaliseringen i den autoetnografiske tekst bevæger sig fra respondenter til læsere (Ellis m.fl. 2011: 4). Teksten bliver således altid testet af læsere når de skal afgøre om en historien taler til dem. Det er således vigtigt at autoetnografen er i stand til at nedskrive fortællinger som både de kulturelle kendere og de kulturelle fremmede forstår, hvilket åbner op for at begge type læsere mere eller mindre kan identificere sig med den fortalte oplevelse af den fremmede kultur (Ibid.).

KAPITEL 5 – SISTERS HOPE SAMT UDFORMNING AF SISTERS ACADEMY BOARDING SCHOOL

5.1 Sisters Academys Boarding School

Sisters Hope som er initiativtagerne til oprettelse af Sisters Academy. Denne oprettelse er opstået på baggrund af Sisters Hopes erfaringer med radikale kunstneriske og uddannelsesmæssige eksperimenter i mindre workshop- og seminarforløb i både private og offentlige institutioner især inden for uddannelsessystemet (Halberg & Lawaetz & Krøgholt 2010: 95). Sisters Academy er et storskala performance-eksperiment, hvor der undersøges, hvordan et uddannelsessystem, som er

udsat for en dybtgående kunstnerisk perspektiv, vil udvikle sig. I dette kunstneriske perspektiv forestilles et uddannelsessystem, som er omsluttet af et samfund, der har gennemgået en økonomisk og økologisk krise og nu i stedet styres af en æstetisk dimension. Dette i modsætning til den økonomiske dimension der har været styrende siden industrialiseringen. Sisters Academy er således et kunstnerisk og uddannelsesmæssigt udviklingseksperiment, der undersøger hvordan et uddannelsessystem i sådan et samfund kunne se ud (Halberg & Lawaetz & Krøgholt 2010: 95). Sisters Academys Boarding School er således en kostskole, som omfatter en immersiv performance installation. En kostskole, i en verden og et samfund, hvor den sanselige og poetiske måde at være på er i centrum for al handling og interaktion. Sisters Academy er i første omgang et nordisk projekt der mellem 2014-2020 vil manifestere sig i en række nordiske lande. Dette sker gennem overtagelse af ledelsen på en række gymnasier, hvor der oprettes kostskoler der repræsenterer "en anden verden" (Link 2). Den aktuelle storskala performance installation Sisters Academy #6 – The Boarding School, som jeg deltager i, etableres dog i Den Frie Udstillingsbygning på Østerbro i København fra d. 15. september til 15. oktober 2017. Her udgør en stab på ca. 20 performere og Gry Worre Halberg, (hvis poetiske person fremtræder som The Sister) på denne eksperimenterende kostskole. Her præsenteres et potentielt fremtidigt og sanseligt samfund.
I løbet af et ophold præsenteres deltagerne for en alternativ verden, hvor alt er bygget op omkring æstetiske og sanselige principper. I denne verden kommer det poetiske altid først. Dette gælder også undervisningen på skolen, og i løbet af opholdet vil deltagerne udforske og udfolde deres indre poetiske selv.

5.2 Sisters Hope metode

Sisters Hopes metode berører immersive, interaktive og interventionistiske performance kunstneriske strategier. Det immersive element aktiveres når Sisters Hope indtager en skole og nedsænker denne til en anden verdensklasse, som vækker deltagernes sanser og skaber et mulighedsrum til at tænke og føle radikalt anderledes end i hverdagen (Link 2). Det interaktive element aktiveres når deltagerne træder ind i denne skole, idet de nu opfattes som elev, lærer eller gæst på Sisters Academy, hvilket The Sisters og gruppens performance personale vil interagere og engagere dem indenfor. På den måde kan deltageren forlade sin daglige person for at udforske sit potentielle poetiske selv. Deltagerne kan således undersøge, hvordan de kan

fremkalde og aktivere sanser og følelser for at uddybe en læringserfaring (Ibid.). Det sidstnævnte interventionistiske element aktiveres, idet Sisters Academys gruppe ofte undervejs i forløbet vil inkludere hverdagens sammenhænge gennem kunstneriske udtryk. Dette for at argumentere for behovet for den æstetiske dimension som en integreret del af hverdagen (Ibid.).

5.3 En kunstpædagogisk strategi i en samtidskunst tendens

Fiktionsuniverset og læringsmetoden tager, som nævnt i problemfeltet, afsæt i en ny tendens inden for kunstens verden som kaldes "levende relationelle fiktive paralleluniverser" (Hallberg og Lawaetz 2010: 105). Her udleves de fiktive historier på særlige rammesatte steder mellem performer og deltager. Dette resultere i at man oplever et parallelt, men dog virkeligt univers (Ibid.). For at invitere deltagerne ind i Sisters Hopes fiktive rammefortælling, sættes en konkret alternativ verdensorden op som kommunikeres på engelsk, hvilket kan virke både fascinerende og absurd på de deltagende. Gennem dette set-up, som indbefatter Sisters Hopes bevidste leg med virkeligheden og fiktionen, udfordres rammerne for lærer -og elevrollen og rammerne for læring. Især lærer -og elevrolle forskydes i dette absurde univers, når man sammenligner det med mere traditionelle læringsmetoder. Sisters Hopes formål er at vække nye dimensioner af sanselige oplevelser og erfaringer for på den måde at skabe nye refleksioner og perspektiver på de virkelighedskonstruktioner der omgiver deltagerne (Ibid.).

Sisters Hope rammesætter en fiktionskonstruktion, der varierer løbende i de forskellige workshops. Fiktionen forholder sig konstant til virkeligheden. Verden udenfor og de fysiske behov eksisterer og må løses i fællesskab under fiktionens perspektiv. Et vigtigt element i fiktionen er det visuelle stilkoncept. Deltagerne bliver bedt om at hædre bestemte stilistiske normer, der er ladet med symbolværdi (Hallberg og Lawaetz 2010: 106). Formålet er at forføre deltagerne et sted hen hvor deres drømme tændes. Dette gøres blandt andet gennem en bevidst lettere erotiseret undertone i rummet, hvilket står i kontrast til deltagerens hverdag og det vante læringsrum. I forhold til de stemningsskabende greb, hvor man via udstilling af kroppe i rummet skaber smukke billeder, handler det for eleverne at give sig hen til et minimum handling. Sisters Hope sigter mod en læring der rækker ud over den rationelt funderede læringstilgang, hvor den intellektuelle indlæring vægtes (Ibid.). Sisters Hope mener at der gennem den fiktive rammesætning sættes et konstruktivt pædagogisk mulighedsrum op. Dette rum gør det muligt at afhjælpe elever med deres

præstationsangst og ligeså præstationstrang ved at ” (…) trænge bagom `det tænkte´ og ind til en art væren og ageren, hvor handlinger udføres mere eller mindre impulsivt og spontant” (Hallberg og Lawaetz 2010: 106). For deltagerne er det vigtigste, at kunne give sig hen til legen, der udleves i forlængelse af fiktionens logik. Deltageren skal ikke fokusere på at spille teater, hvilket også ville kræve teatererfaring og forskellige teaterteknikker, men blot være tilstede og lege med.
Sisters Hope trækker på teaterforskeren Ida Krøgholdt, og hendes tilgang til dramapædagogik. Hun mener at hovedrollen og den medfølgende psykologiske karakter er mindre vigtig end fiktionen, idet den er underordnet fiktionen. Det er altså fiktionen, der spiller hovedrollen. Deltagerne behøver derfor ikke at bekymre sig om spillet eller om at spille, men derimod om at handle (Ibid.).

KAPITEL 6 – TEORI

(Første teoretiske del som relaterer til læring)

6.1 Dramapædagogikkens og performanceteaterets fællesnævner

Den regressive dramapædagogik som jeg oplevede blive praktiseret i Sisters Academy Boarding School trækker, som nævnt ovenfor, på Ida Krøgholdt tilgang til dramapædagogik.
Hvis man, ifølge Krøgholdt, ser på tværs af dramapædagogik og performanceteateret, der præsenterer to vidt forskellige scener, finder man en potentiel fællesnævner. Performanceteatrets tilgang til at spille en rolle går i forlængelse af den spillemetode som dramapædagogikken har udviklet med udgangspunkt i legeteorier (Krøgholdt 2002: 52).

Performanceteatrets ”ubekymrede” tilgang til, hvordan en spiller skal repræsentere en rolle er et stilvalg. Det har til hensigt at vække kunstproduktet til livs. Ved at spillerne ikke fordyber sig i teknik, gives der plads til at spillerne kan træne det interaktive rum (Krøgholdt 2002: 52). Performerne agerer som sig selv med sit eget navn og kan henvende sig til publikum. Performeren er bevidst omkring spillets/ikke-spillets virkning på tilskueren (Krøgholdt 2002: 53).

I dramapædagogikken udspringer det såkaldte ikke-spil fra den procesorienterede dramapædagogik, hvor barnets egen rolleleg er den overordnede drivkraft. Krøgholdt trækker på

den engelske dramapædagog Gavin Bolton, som ikke forbinder deltagerne i drama med skuespillerne. Derudover forbyder han, at der er et publikum i dramalokalet, dette for at frigive deltagernes egne oplevelser, så de hurtigere kan skabe fortællinger og fortolkninger (Ibid.). Bolton benytter en rollespilsmetode, hvor dramaforløbet gennemføres inden for meget kort tidshorisont. Denne improvisations gennemførelse behøver ikke træning eller teknisk kunnen. Rollen er underordnet, en fiktion. Det er således en "dramatisk improvisations fiktionskontrakt", der driver spillet (Ibid.). På grund af denne fiktionskontrakt behøver deltagerne ikke at være ængstelig over at spille eller ikke at spille, men blot handle. Hensigten med fiktionens udvalgte temaer er at styrer deltagerne hen imod meningsudvekslinger om forskellige håndgribelige dilemmaer som præges af historisk, social eller moralsk karakter (Ibid.). For at opnå dette kræver det, at deltagerne fortaber sig til sin handlen og på den måde glemmer at de spiller. Ved en fastholdende undvigelse af et teaterprodukt bliver teaterprocessens sociale produkt et mål i sig selv (Ibid.). Teaterprocesserne er lige så stor en drivkraft i performanceteatret som denne dramapædagogik. Det handler i performanceteater om, at en fiktion forhandles mellem performeren og tilskueren. Det er altså ikke en komplekst sammensat karakter der bærer forestillingen, "men spillernes indbyrdes leg med fiktionen der giver forestillingen liv" (Krøgholdt 2002: 56). Fællesnævneren i performanceteatret og dramapædagogikken er således interessen for interaktion mellem deltagerne og den fiktion der placeres over rollen.

6.2 Den regressive dramapædagogisk strategi

Dette fører videre til en beskrivelse af det senmoderne menneske, som i Krøgholdts perspektiv, har en tendens til overdreven selviagttagelse. En overdreven selviagttagelse, hvor mennesket føler sig udleveret og udsat, hvilket resulterer i at deltagerne ser det vigtigt at opøve et behersket jeg, som kan få dem til at føle sig beskyttet. Her skelner hun mellem regressivt og progressivt pædagogiske strategier (Krøgholdt 2002: 57). Med et regressivt udgangspunkt lader man deltageren starte, der hvor de selv er. Med et progressivt udgangspunkt vil man fra starten udfordre dem for at fremprovokere en udvikling. I samtiden vægtes den progressive pædagogiske strategi mere end den regressive, idet man prioriterer individets fortsatte udvikling. Krøgholdt vægter alligevel den regressive pædagogiske strategi netop på grund af den overdrevne selviagttagelse og selvrefleksion (Krøgholdt 2002: 57). Denne regressive dramapædagogiske

strategi sammentrækkes således med performancegenren, hvor fokus lægges på fiktion i stedet for den enkeltes karakteropbygning. Performancegenrens ”ikke-spil”, hvor ”fokus flyttes fra selvet til handling, fra karakteropbygning til fiktion, fra den individuelle psykologi til samspillet og interaktionen” (Link 2). Dette kan være en nyttig regressiv strategi i forhold til den førnævnte overdrevne selviagttagelse (Krøgholdt 2002: 56). Sidst men ikke mindst peges på at regression også vækker lyst, nydelse og rekreation hos deltageren i stedet for blokeringer. Den regressive pædagogik kan måske gøre deltageren i stand til at frigøre sig fra destruktiv selvrefleksion og tung fokus på præstation. Denne fiktion evner således at fjerne deltagerens selvoptagethed (Krøgholdt 2002: 57).

6.3 Æstetisk virksomhed

At beskæftige sig aktivt handlende med at udtrykke sig æstetisk gennem skabende arbejde kan ifølge Austring og Sørensen kaldes ”æstetisk virksomhed” (Austring & Sørensen 2006: 69). Under denne betegnelse indgår rollespillet, som kommer i spil i Sisters Academy Boarding School. Igennem æstetisk virksomhed kan vi kommunikere via personlige æstetiske udtryk på en måde, der er sanselig og som taler fra følelse til følelse (Austring & Sørensen 2006: 69). Dette gælder både når vi tegner, danser, skriver digte og spiller teater. Vi eksperimenterer i alle tilfælde med en symbolsk form og søger herigennem-ubevidst eller bevidst -at angive et udtryk om os selv og verden (Austring & Sørensen 2006: 69). Når man helliger sig æstetisk virksomhed, fordyber man sig således i en skabende proces, hvor man omformer sine personlige indtryk af tilværelsen til æstetisk udtryk. Den skabende proces er altså det centrale træk ved æstetisk virksomhed (Austring & Sørensen 2006: 69). Drivkraften bag en æstetisk virksomhed udspringer af et frirum hvor leg, kreativitet, spontanitet, glæde og lysten til at lære kommer i spil og udvikles (Austring & Sørensen 2006: 127). Når menneskets kulturhistorie undersøges, findes der mange spor og beviser på, at mennesket har bearbejdet dets indtryk af omgivelserne gennem et æstetisk formsprog (ibid.). Æstetisk virksomhed synes at være et helt essentielt menneskeligt behov: betragter man f.eks. studerende, der er dybt optaget af et skabende arbejde, er de drevet af en glæde og sanselig lyst, som synes nok i sig selv. Det er som om, at de ikke kan lade være (Austring & Sørensen 2006: 129). Legen opleves således som en aktivitet, der er drevet af indre nødvendighed og som er målet i sig selv (Austring & Sørensen 2006: 130).

6.4 Det potentielle rum

”Det potentielle rum” skabes af det essentielle i den æstetiske virksomhed, nemlig af leg, impuls og lysten til at skabe (Austring & Sørensen 2006: 156). Mennesker er mest fantasifulde og åbne for deres omgivelser, når de får muligheden for at være legende og dermed agere frivilligt og lystbetonet (ibid.). Derudover har mennesket en hel grundlæggende lyst og trang til at udtrykke og realisere sig selv. Den drivkraft, der ligger bag den skabende proces, er impulsen og lysten til at skabe. De impulser, vi får i vores umiddelbare leg udspringer af de indtryk vi får af den oplevede verden (ibid.). I undervisningen er det derfor vigtigt at skabe det potentielle rum, det frirum, hvor de studerende kan arbejde legende og eksperimenterende. Desuden er det vigtigt at skabe rammerne for at de studerende får gode muligheder for at tilegne sig fokuserede indtryk af verden. Indtryk, der berører dem, så de får lyst til at udtrykke sig omkring det (Austring & Sørensen 2006: 157).

6.5 De tre læringsformer

Den måde vi mennesker socialiserer os ind i samfundet på, kan deles op i op i tre indbyrdes afhængige og dialektiske forbundne læringskategorier: den empiriske, den æstetiske og den diskursive. Alle tre læringsmåder følger os hele livet (Austring og Sørensen 2006: 139).
Kort fortalt består den empiriske læringsform i det direkte sansede møde med verden. Der hvor vi ser, smager, hører, lugter, føler og aktivt udforsker vores omgivelser. På denne måde opnår vi sansemæssige erfaringer (Austring & Sørensen 2006: 84). Den æstetiske læringsmåde bygger videre på den empiriske læringsmåde. Som en fortolkningsproces, hvor vi benytter en æstetisk-symbolsk form til at bearbejde og kommunikere vores oplevelser af omgivelserne (Austring & Sørensen 2006: 85). Gennem den æstetiske virksomhed opnår vi sanselige, følelsesmæssige og refleksive erfaringer (ibid.). Æstetisk virksomhed er dermed også identitetsudviklende; vi lærer at forstå os selv (Austring & Sørensen 2006: 124). Den diskursive læreform er den sidste vi tager i brug. Den bygger videre på de forrige læringsmåder. Denne læringsform er mere følelsesmæssigt dæmpet, og udvikles gennem et teoretisk møde med omgivelserne, hvilket kendetegnes ved logisk tænkning, analyse og diskursivt sprogbrug (Austring & Sørensen 2006: 86).

Hvis man trækker denne tregrenede læringsforståelse ind i samtidens undervisning og pædagogiske arbejde kræver det, at undervisningen må struktureres på en sådan måde, at studerende får mulighed for at lege/handle, undersøge og skabe i samspil mellem alle tre læringsformer (Austring & Sørensen 2006: 138-39). Det kræver derfor, at uddannelser som universitetet etablerer en mulighed for, at alle tre læringsformer bliver inkorporeret i undervisningen og at læringsformerne får plads, altså at universitetsstuderende får tilstrækkelig tid til fordybelse og eksperimenterende arbejde med læringsformerne. Samtidig kræver det, at uddannelsespersonalet har de nødvendige kompetencer, der skal til for at være aktive medspillere i de studerendes læringsprocesser (Austring & Sørensen 2006: 139).

(Den anden teoretiske del som relaterer til performance)

6.6 Æstetik

Idet det æstetiske element har en stor indflydelse i Sisters Academy Boarding School kræver, det i forhold til specialets teoretiske ramme, et kort tilbageblik på den filosofiske disciplin æstetik.

Den filosofiske disciplin æstetik skabes i midten af det 18. århundrede, da den tyske oplysningsfilosof Alexander Gottlieb Baumgarten definerede æstetik som en videnskab om sansningen og det skønne i hans værk ”Aesthetica” (1750) (Goldman 2001: 181). Emanuel Kant fortsatte Baumgartens teoretiske arbejde og anvendte begrebet til at bedømme det skønne gennem både kunst og natur. Sidenhen er denne filosofiske disciplin, udvidet til ikke blot at referere til dømmekraft, men også til egenskaber, attitude, oplevelse og værdi. Æstetik favner således et bredere spektrum end blot vurderinger af æstetiske skønne kunstværker (Goldman 2001: 181).

6.7 De rene værdi egenskaber: det skønne og det grimme og de repræsentationelle egenskaber: at være sand, forvrænget eller/og realistisk til livet.

Sisters Academy Boarding School præsenterede en performance som, ud fra min oplevelse, inddrager to særligt gennemgående æstetiske egenskaber: 1) De rene værdi egenskaber, som er

det skønne og det grimme. 2) De repræsentationelle egenskaber, som er at være sand til livet, at være forvrænget eller/og realistisk (Goldman 1998: 125).
Jeg oplevede disse to æstetiske egenskaber som eksplicitte i forskellige grader i Sisters Academys Boarding School, hvorfor jeg mener, at de er relevante i nedenstående analyse.

De æstetiske egenskaber; positive som negative egenskaber bidrager, ifølge Goldman, til de æstetiske værdier. De er relationelle egenskaber, idet de optræder i relation til en modtager (Goldman 1998: 126). De æstetiske egenskaber kan beskrives som foranderlige, idet de ændres og forvandles i forhold til kunstnerens grad af inkludering af dem. Dette set i forhold til, hvilket værk de inkluderes i og i forhold til den subjektive oplevelse af dem (Ibid.). Kompleksiteten af de æstetiske egenskaber i et kunstværk kan inddrage alle vores kognitive og affektive evner og er bevidst designet til at udfordre og tilfredsstille de unikke menneskelige evner eller fakulteter. De æstetiske egenskaber skaber værdi ved at bidrage til at grundlægge sådanne alternative verdener, hvor vi mennesker kan engageres fuldt ud og derigennem opnå en æstetisk oplevelse (Coleman 1998: 126).

6.8 En æstetisk oplevelse

Når vi således er fuldt ud engageret i at vurdere et kunstværk, er vi ofte i en illusion; at vi træder ind i en anden verden. Vi mister os selv i den æstetiske oplevelse, altså i den verden værket præsenterer. Det er sandheden bag ved påstanden om, at æstetisk attitude fjerner eller frigøre os fra vores verden af praktiske anliggender (Goldman 2001:192). Goldman fremhæver, at det ikke handler om, at vi som beskuere er uengageret i det æstetiske objekt hverken i anderkendelsen eller vurderingen af den. Det handler hellere ikke om, at vi ikke er interesseret i dets eksisteren eller relationer til andre objekter, da de relationer kan præge objektets fremtræden eller vores oplevelse af det (Ibid.). Men det handler om at flytte os fra vores praktiske anliggender, hvilket er en typisk følge af og en typisk effekt af en æstetisk oplevelse. At undslippe sådanne bekymringer og træde ind i andre verdener, selv midlertidigt og metaforisk, er også en stor del af dets værdi for os. Denne æstetiske oplevelse bidrager de æstetiske egenskaber netop til (Ibid.).

6.9 Immersion

Æstetiske egenskaber kan opleves i atmosfærer i et rum, som for eksempel den immersive atmosfære jeg oplevede i Sisters Academy Boarding School.

Oplevelsen af immersion finder sted i mange aspekter af performances og især i visuel kunst som video, installationer og tidsbaseret kunst (Rosemary og Scheer 2012: 127). Immersion kan relateres til oplevelser som både mentale og fysiske, eller med andre ord som kognitive og sansende (Ibid.).

Kognitiv immersion sigter, i traditionelle teatre, mod at skabe en adskilt alternativ verden gennem scenografiens scenefiktion og det dæmpede lys, hvilket hjælper publikum med at glemme deres fysiske virkelighed og blive en del af den fiktive verden. Publikum forsøger at udelukke deres tvivl og lader iscenesættelsen i teateret forsvinde. Derved giver de sig selv muligheden for at blive transporteret emotionelt ind i det fiktive drama (Ibid.). Drama teatre manifesterer altså immersion gennem kognitive oplevelser, hvor deltagerne forestiller sig selv ind i en fantasiverden. For at deltagerne kan opnå troen på fiktionen må de overskride den praktiske begrænsning af deres fysiske tilstedeværelse. Denne transporteringsproces ind i en anden verden kræver at deltagerne glemmer deres umiddelbare fysiske sted og træder ind i den anden verden gennem en aktiv forestillingsproces (Rosemary og Scheer 2012: 129).

I forhold til den sanselige immersion placerer post-dramatik teatre og performances, især live art, publikum på samme sted som forestillingen eller genstanden, og appellerer ikke kun til øjnene, men til hele sanseapparatet (Rosemary og Scheer 2012: 131). Performance og nye medie installationer har potentialet til at nedsænke publikums sanselighed, ikke i en kunstig verden, men den umiddelbare her og nu i performance. I det post-dramatiske teater, hvor der ikke er nogen afgrænset alternativ virkelighed, er der stadigvæk potentiale for publikum i en høj grad oplever immersion. Ikke immersion i en alternativ verden, men en immersion i det der sker her og nu, en forstærket tilstand i at være i relation til det omgivende sted og respondere til den umiddelbare stimulus (Rosemary & Scheer 2012: 131). Her relaterer konceptet immersion således til graden af de sansemæssige stimuli på deltagerne i hvert øjeblik og deres opmærksomhed i at være tilstede i en performance samt dennes kapacitet til at engagere deltagerne emotionelt og kropsligt (Ibid.).

Forskellen mellem den kognitive og sansende immersion er således, at hvor den kognitive immersion er en effekt etableret gennem tilstedeværelsen af en fiktiv virkelighed, kan den

sanselige immersion skabes gennem en performance af kropslig og materiel dimension (Rosemary og Scheer 2012: 132).

6.10 Deltagelseskulturen

Deltagelseskulturen præger i en særlig grad samtidens kultur gennem kunsten, medierne, offentlige og kommercielle aktører samt hverdagslivets sociale fællesskaber. Disse funktioner "har gjort deltagelse til et oplevelsesmæssigt og organisatorisk omdrejningspunkt" (Schmidt 2014: 157). Det er en normalitet, at for eksempel kunstværker og kulturinstitutioner benytter inddragende, inkluderende og stimulerende interaktion og oplevelser i sine iscenesættelser. Deltagelse i nutidens iscenesættelser er således, ifølge Schmidt, blevet til "et sociokulturelt paradigme, en norm" (Schmidt 2014: 157). Dog er samtidens deltagelse, og de æstetiske aspekter der knytter sig hertil, ikke et nyt fænomen i kulturen. De kan spores helt tilbage til tidligt i den menneskelige civilisation, hvor deltagelse blev forbundet med bestemte former for stiliseret adfærd og bestemte måder at opleve på (Ibid.). Med disse regler, koder og normer blev der foreskrevet til bestemte måder at opføre sig på i forskellige sammenhænge. Selve det at deltage blev inddraget i et æstetiserende program (Schmidt 2014: 158). Dette kom til udtryk gennem rituelle handlinger ved selskabelige begivenheder, såsom måltider, danse, fester og teaterforestillinger, hvor de måder man opførte sig på blev kodificeret og løbende knyttet til æstetiske normer. Disse bestemte handlinger og udtryk blev anset som særligt ritualiseret samvær. Med andre ord en form for deltagelsesæstetik. "At forstå og forme sin opførsel i forhold til kollektive, sociale situationer blev et æstetisk anliggende" (Schmidt 2014: 158).

Samværsformerne i samfundet har ændret sig radikalt gennem de sidste århundrede, på baggrund af en stigende industrialisering, kapitalisering og medialisering af samfundet. En massekultur med en stigende individualisering er herved vokset frem (Ibid.). Den stigende grad af individualisering af kulturen kom til udtryk fra og med den sidste del af det 18. århundrede gennem litteraturen, kunsten og musikken. Kulturen frigjorte sig derigennem fra det daværende hof og kirken og fandt sin kraft og mening i det autonome kunstnersubjekt og autonome kunstværk (Ibid.).
Den æstetiske oplevelse blev et individuelt anliggende, hvor individet var isoleret og koncentreret i selvfordybelse og filosofisk eftertænksomhed med det fjerne, autonome kunstværk. "Deltagelse

og æstetik blev skilt fra hinanden og indsat i hvert sit domæne for menneskelig erfaring, omgang med og forståelse af verden" (Schmidt 2014:159).

Sidenhen har kunstarter i det 20. århundrede bevæget sig væk fra det individuelle og autonome mod mere inkluderende og deltagende præsentations-og oplevelsesformer (Schmidt 2014: 160). Der opstod en synlig interesse for publikums deltagende rolle og et opgør med den passive betragter særligt inden for avantgarde-teater. Fordringen om inddragelse af publikum tog til i 1960´erne og synliggjorde opgøret mod det autonome værk med minimalismens abstrakt-konkrete skulpturer, hvilket inspirerede nye og mere radikaliserede bevægelser og kunstretninger som happenings, fluxus, performancekunst, konceptkunst og installationskunst (Ibid.).

6.11 Relationel æstetik

Kunsten i 1990´erne kan således ses i forlængelse af 1960´ernes opgør mod det autonome kunstværk. Men fra at sætte fokus på en stigende aktivering af den enkelte deltagers sansemæssige engagement i kunstoplevelsen bevæger flere installations-og konceptkunstnere sig nu væk fra en dyrkelse af det enkelte individ og hen i mod en aktivering af et publikum som et socialt fællesskab. Det individuelle og isolerede engagement samt de metoder, hvormed man søgte at realisere denne aktivering, blev problematiseret, idet kunstnerne mente at det i den sidste ende blokerede for en dybere åbning mod deltagelsens æstetiske dimensioner (Schmidt 2014: 161). Den franske kunstkritiker og kurator Nicolas Bourriaud diskuterer denne problematik og denne samtidskunstbevægelse gennem flere essays i hans bog *Esthétique* (1998) og udfolder begrebet "relationel æstetik", hvilket får succes med det samme i den internationale kunstverden, et referencepunkt for diskursen om samtidskunst (Gade 2010: 23).
I forlængelse af den førnævnte problematik fremhævede Bourriaud, i analysen, de iboende potentialer i relationel kunst:

"Muligheden for en relationel kunst – en kunst, hvis teoretisk horisont snarere er de menneskelige interaktioners sfære og dens sociale kontekst end bekræftelsen af et autonomt og privat, symbolsk rum – vidner om radikal omvæltning af det æstetiske, kulturelle og politiske mål, som moderne kunst har sat i gang" (Bourriaud 2005: 13).

Relationel kunst behøver således ikke fysiske værker for at udfolde sig. Den kræver derimod en organisering og facilitering, af sociale situationer og konkrete møder, mellem deltagerne. Derigennem fremskabes en ”social form” baseret på det medmenneskelige æstetiske møde.

” (…) kunstværket konsumerer altså ikke længere rammen af en ”Monumental” temporalitet, der er åben for et universelt publikum, men udspiller sig i en begivenhedsbestemt tid for et publikum, som kunstneren har tilkaldt. Kort sagt fremkalder værket møder og giver rendezvous, idet publikum bestyrer deres egen temporalitet” (Bourriaud 2005: 31).

Relationel kunst er således nært forbundet med og afhængig af sine omgivelser og sit publikum. Kunsten er ikke længere et værk som favner et artefakt, men et værk der favner en begivenhed (Gade 2010: 23). Dette skaber, ifølge Bourriaud, potentialet for en radikal omvæltning af det æstetiske, kulturelle og politiske i samfundet (Bourriaud 2005: 13). Samtidens relationelle kunst er således i stand til at udfolde kulturelle og politiske projekter, som kan ændre det bestående samfundssystem (Ibid.). Bourriaud begrunder denne påstand med at tilskrive relationel kunst, som repræsentant for kunstværker der fremskaber ”et samfundsmæssigt mellemrum” der står som et alternativ til det økonomiske globale system, der styrer vor tids samfund (Bourriaud 2005: 15). Bourriaud trækker på Karl Marx´ begreb "mellemrum", som Marx benyttede til at betegne de udvekslingsfællesskaber, der undslap den kapitalistiske økonomis gængse rammer, idet de var unddraget loven som profit (Bourriaud 2005: 15).

Bourriaud beskriver således "det samfundsmæssige mellemrum" som;

” (…) et rum for medmenneskelige forbindelser, et rum, der, alt imens det mere eller mindre harmonisk og åbent indgår i det globale system, foreslår andre udvekslingsmuligheder end dem, som er fremherskende i dette system” (Bourriaud 2005: 16).

Det samfundsmæssige mellemrum tilbyder således tid og rum til at fremskabe andre kommunikationsformer, som unddrager sig den kapitalistiske markedslogik og de fremmedgørende socialiseringsformer, som hersker uden for udstillingsrummet (Gade 2010: 23). Udstillingen beskriver Bourriaud som det privilegerede sted, hvor sådanne øjeblikke af fællesskaber etableres, styret af forskellige principper, som afhænger af "den grad af deltagelse, som kunstneren kræver af beskueren, alt afhængig af værkernes natur og foreslåede eller afbildede modeller for socialt samkvem" (Bourriaud 2005: 17). Herigennem vil en udstilling skabe et særligt "udvekslingsområde" (Bourriaud 2005: 17). Det afgørende element for at sætte liv i udstillingen og deri udvekslingsområdet samt forme dens betydning, er deltagernes interaktion, etableret gennem kunstnerens opfordring via et formunivers (Bourriaud 2005: 65).
Kunstnere som skaber relationel kunst behersker "et formunivers, en problematik og kunstnerisk bane, som tilhører hende som personligt eje" (Bourriaud 2005: 46). Kunstnere udfordrer, inden for en fælles teoretisk og praktisk ramme, de samfundsmæssige udvekslingsmetoder. Interaktiviteten som deltageren bliver tilbudt inden for den æstetiske erfaring samt kommunikationsprocesserne der ligger i kunstnernes konkrete dimension af redskaber, tjener til at forene menneskelige individer og grupper med hinanden (Bourriaud 2005: 46).

" (…) ingen tænker mere på at indstifte guldalderen på jorden, og man vil gerne stille sig tilfreds med at skabe forskellige modus vivendi, der muliggør mere retfærdige sociale forhold, en mere begivenhedsrig levevis, mangfoldige og frugtbare livskombinationer. På samme måde søger kunsten ikke længere at fremstille utopier, men at opbygge konkrete rum (Bourriaud 2005: 49).

Den relationelle kunst tilbyder således et særligt udvekslingsområde, som i stedet for at fremsætte sociale utopier og annoncere fremtidige verdener, i stedet tilbyder modeller eller mikro-utopier. Her kan fremtiden så at sige sættes i værk i mellem-rummets nutid og beskueren kan eksperimentere med "nye livsmuligheder" (Gade 2010: 24).

KAPITEL 7 – ANALYSE

(Første analyse: Oplevelsen i Sisters Academy Boarding School)

I nedenstående analyse vil jeg, gennem den fænomenologiske tilgang og den autoetnografiske metode, som er udmundet i det udvalgte empiriske materiale, analysere gennem et teoretisk perspektiv, hvordan den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer i Sisters Academy Boarding School fremtræder for mig, som subjekt.

7.1 Den regressive dramapædagogiske strategi

”Jeg står afventende med min gamle kuffert i hånden og det påkrævede sorte og hvide tøj. Jeg kigger op på skiltet, hvor der står Sisters Academy, som hænger op over døren på den Frie Udstillingsbygning. Jeg registrerer bilerne accelerere hurtigt ved lyskrydset bag mig og fornemmer folk, der passerer mig med et målrettet tempo. Døren, som normalt er åben til en kunstudstilling er lukket. Jeg trækker mit halstørklæde godt op om halsen. Blæsten er kold. Pludselig åbnes døren på klem og et marmor æg triller ud af døråbningen. Døren lukkes igen. Klokken er nu præcis tre. Jeg banker på med et dørslag. Lidt efter åbnes døren på klem og en slank kvindehånd kommer til syne. Hånden giver tegn til, at den vil have ægget. Jeg tager ægget op og lægger det forsigtigt og sikkert i hånden, som nu forsvinder bag døren. Kort tid efter kommer hånden til syne igen og giver tegn til, at jeg skal tage fat i hånden, og det gør jeg. Jeg bliver blidt ført indenfor af kvindens varme og bløde hånd i en lille mørk entré. Her dufter sødt af røgelse. I mørket kan jeg nu se håndens ejer, som jeg har kommunikeret med uden for døren. Det er en høj slank kvinde med mørkeblond hår, iført en lang kjole. Hun giver tegn til mig og en anden kvindelige deltager, som er ankommet før mig og som virker lige så afventende og spændt som mig. Vi skal være stille og sætte øret hen til døren. Vi adlyder begge. Larmen fra trafikken, de forbigående mennesker, i deres målrettede og hurtige tempo, som jeg lige har observeret ude i den virkelige verden, er nu blevet til en svag susende lyd af mennesker og trafik. En lyd, som når man er lige ved at falde i søvn. Oplevelsen af at blive trukket væk fra hverdagens lyde og høje tempo og blive suget ind i Sisters Hopes parallelvirkelighed vokser som en spirer inden i mig (Bilag 1).

Jeg bliver ved min ankomst til Sisters Academy Boarding School trukket ind i en leg med virkelighed og fiktion, under forestillingen: "uddannelsessystemet som omsluttes af samfundet, der har gennemgået en økonomisk og økologisk krise og i stedet for nu styres af en æstetisk dimension. Præcis ligesom den økonomiske dimension har været styrende siden industrialiseringen" (Jf. kap. 4). Denne forestilling udtrykkes gennem et set up, hvor et æg trilles ud af Sisters Academy Boarding Schools indgang. Et æg, som jeg tolker, i et æstetisk perspektiv,

repræsenterer en kvindes (Sisters Hope) æg i livmoderen. I det øjeblik jeg modtager ægget befrugtes det. Jeg kan anskue mig selv, som et ud af mange æg, der befrugtes, og som nu sanseligt skal næres gennem mit ophold for til sidst at fødes når opholdet afsluttes.

Jeg oplever legen i dette set up, hvilket ifølge Krøgholdt, er dramapædagogikken og performance teateret potentielle fællesnævner. Med sit stilvalg er performeren klar over, hvad fiktionen handler om, og er bevidst omkring spillet og ikke-spillets virkning på mig som deltager (Jf. kap. 5). Hun er ikke fordybet i en skuespilteknik, men i interaktionen mellem hende og mig.
Idet hun triller ægget ud til mig, inviterer hun mig ind i legen, ind i fiktionen. Det er nu op til mig, som deltager, hvad der skal ske. Her trækkes på den dramapædagogiske tilgang, hvor ikke-spil udspringer fra procesorienteret dramapædagogik, og hvor deltagerens rolleleg er den overordnede drivkraft (Jf. kap. 5.1).

Dette lille set-up som foregår over kort tid, er ét eksempel ud af adskillige, som jeg oplevede under mit ophold på Sisters Academy. Disse set ups læner sig op af dramapædagogen Boltons rollespilsmetode. En rollemetode, hvor der ingen beskuer er, og hvor improvisationen ikke behøver træning eller teknisk kunnen. Rollen er underordnet en fiktion. Det er således den dramatiske improvisations fiktionskontrakt, der driver spillet (Jf. Kap. 6.1). På grund af denne fiktionskontrakt behøver deltagerne ikke at være ængstelig over at spille eller ikke at spille, men blot handle, hvilket kan frigive deltagerens egne fortællinger og fortolkninger.
Gennem interaktionen mellem performeren og mig, oplevede jeg legen som det centrale. Derved fjernedes min selviagttagelse og det essentielle blev aktionen omkring ægget samt interaktionen mellem performeren og mig.

Indslusningen bestod af tre rum, hvor deltagerne fik muligheden for at vænne sig til skiftet fra den virkelige verden til parallelverdenen. Her oplevede jeg fortsat at blive inviteret til leg. Al kommunikation foregik gennem tegnsprog, berøring og gennem skrevne ord. Jeg og den anden kvindelige deltagere blev ført ind i et lille dunkelt rum, som var beklædt med sort stof draperet langs væggene og loftet. Der stod et messing vandfad og glatte og ru sæber i forskellig form ved siden af. Med en viftende håndbevægelse blev vi af den kvindelige performer, som førte os

igennem de tre rum, inviteret til at sidde ned på to runde puder. Deltageren og jeg sad over for hinanden med vandfadet imellem os. Jeg havde forinden afleveret min IPhone og var nu iklædt en hvid kittel med Sisters Academys logo på ryggen som kostskole uniform.

”Det føles noget angstprovokerende at skulle tage initiativ til at røre den anden deltagers hænder. Den kvindelige performer viser et lille stykke papir, hvor der står skrevet ”I må godt røre”. Deltageren og jeg kigger nu hinanden i øjnene og kommunikerer, efter denne opfordring, gennem aflæsninger af vores kroppe. Det føles først upassende, men efter fnis og smil til hinanden og som tiden går, føles det mere naturligt at vaske hinandens hænder. Distancen mellem deltageren og mig bliver stille og roligt brudt. Faktisk mærker jeg, når den kvindelige deltager, efter flere omgange med forskellige sæber, vasker mine hænder, en nærhed og varme gennem hendes berøring. Det føles både vældig rart og samtidig grænseoverskridende. Der er en stemme inden i mig, der fortæller, at nu er det vist nok, men idet jeg accepterer den såkaldte berøringsangst og fortsætter, tillader jeg mig at nyde det og slappe af med det” (Bilag 1).

Under dette set up oplevede jeg, efter først at have følt modstand, at blive optaget af legen, som i dette tilfælde var legen med en anden deltagers hænder. Temaet omkredsede igen det sanselige og æstetiske, hvor jeg, som deltager, skulle byde ind med mine tolkninger af dette tema.
Ifølge Krøgholdt er hensigten med fiktionens udvalgte temaer at styrer deltagerne hen imod meningsudvekslinger om forskellige håndgribelige dilemmaer som præges af historisk, social eller moralsk karakter. For at opnå dette kræver det at deltagerne fortaber sig til sin handlen og på den måde glemmer at de spiller. Det handler ikke om et endeligt teaterprodukt men om teaterprocessens sociale produkt som er et mål i sig selv (Jf. kap. 6.1).

Da jeg kom ud fra indslusningen blev jeg mødt af Octopus, som var en særlig figur, der fungerede i stedet for et klassisk skoleskema. Figuren bestod af tre smukke sortklædte kvinder, som var bundet sammen med et reb, hvilket man selvfølgelig kan associere til en blæksprutte. Jeg lagde særligt mærke til deres sorte tøj, deres skjulte ansigter bag bånd og blonder, flæser og snore som knyttede dem sammen, samt stolen de bevægede sig på i salen. De drillede og flirtede med alle omkring sig, men samtidig holdt de tilsyneladende også styr på klasserne. Jeg var lige som resten af deltagerne løbende i dialog med Octopus, som igangsatte os, hver især, med en passende undervisning. De fleste klasser jeg deltog i var forskellige udgaver af meditation og mindfulness.

Underviserne som også var performere præsenterede sig gennem deres poetiske selv. De repræsenterede en rolle med et stilvalg, der lænede sig op af den dramatiske improvisations fiktionskontrakt i Sisters Academy Boarding School. Altså improvisationen om at vi var på en kostskole i en verden og et samfund, hvor den sanselige og poetiske måde at være på er i centrum for al handling og interaktion og hvor der var et andet tidssystem (Jf. kap. 5.1). Ved at de ikke fordybede sig i teknik gav det plads til, at de kunne træne det interaktive rum med os deltagere som medspillere. I undervisningen var der plads til at fordybe sig og udforske nye former for sanselig læring og sit poetiske selv.

”Vi omgives af det poetiske lydlandskab, hvilket får min krop til at slappe af. Underviseren/performeren starter undervisningen med at drikke noget vand fra hanen og inviterer os deltagere til at gøre det samme. Jeg mærker tørst og drikker. Bagefter spørger hun om hvem af os deltagere, der trænger til en massage. En kvindelig deltager melder sig. Meningen er, at vi alle sammen skal masseres på skift af de andre. Det føles underligt og grænseoverskridende, at skulle massere en fremmed kvinde sammen med andre fremmede deltagere. Modsat føles det også rart at kunne give et andet menneske omsorg ved at massere hende. Der opstår et afslappet nærvær i dette lille toilet areal. Bagefter melder jeg mig. Jeg er på den ene side nysgerrig og vil på den anden side gerne have det overstået. Det er en meget uvant følelse at få massage af fem kvinder, som står rundt om mig, men det føles tiltrængt. Jeg lukker øjnene og forsøger at tage imod” (Bilag 1).

”Her er mørkt, lunt. Der er varme i gulvet. Det poetiske lydlandskab omgiver mig. Underviseren inviterer os deltagere til at ligge ned med nogle puder. Han sætter sig i skrædderstilling og læser poetiske digte op, som han føler sig draget af. Det handler for mig om at give slip og flyde med. Det er for mig meget uvant at ligge ned i et læringsrum og lukke øjnene, men det føles skønt. Det er som om at han sender mig på en poetisk drømmerejse. Jeg flyder med hans stemme. Hans poetiske ord. Hans toneleje som går i forlængelse af og i spil med lydlandskabet omkring mig” (Bilag 1).

”Deltagerne og jeg i bliver inviterer til at sætte os ned i en rundkreds sammen med underviseren. Han stiller et fad med vand i midten af os. Han starter med at vaske sit ansigt, hænder og arme. Vi vasker os selv på skift. Det føles forfriskende. Så stiller vi os op i rundkredsen. I denne undervisning skal vi på skift kigge hinanden i øjnene og fortælle hvad vi føler. Vi bytter løbende partner. Jeg har en blandet følelse i maven. Det er igen vældigt grænseoverskridende. En af deltagerne vælger at trække sig fra denne undervisning og sidder i stedet stille og observerer. Det nærvær, der opstår i øjenkontakten imellem deltagerne, underviseren og jeg, intensiveres på grund af den ærlighed, vi som deltagere, italesætter” (Bilag 1).

De ovenfor beskrevne klasser byder, hver især, ind med det sanselige og det æstetiske, som vi i fællesskab kunne udforske sammen. Deres undervisning læner sig op af den regressive

dramapædagogiske strategi. Med et regressivt udgangspunkt lader man deltageren starte, der hvor de selv er, i modsætning til en progressiv pædagogisk strategi, hvor man fra starten vil udfordre eleven for at fremprovokere en udvikling (Jf. kap. 6.2). Det regressive udgangspunkt er ifølge Krøgholdt ikke vel set i samtidens undervisning, hvorfor man vægter den progressive pædagogiske strategi mere end den regressive, idet man prioriterer individets fortsatte udvikling. Dog fungerer fiktionen som et progressivt element idet deltagernes udfordres i forhold til legen.

I undervisningen og i tiden omkring Sisters Academy Boarding School var der ikke fokus på teknik og præstation, men derimod på at engagere deltagerne til at lege, handle og deltage i samspillet og interaktionen. Ifølge Krøgholdt, kan dette være en nyttig pædagogisk regressiv strategi i forhold til en overdreven selviagttagelse (Jf. kap. 6.2). Selv om at jeg til tider følte en modstand indeni oplevede jeg, at denne regressive dramapædagogiske metode, stille og roligt, punkterede mine blokeringer gennem den næsten terapeutiske undervisning. I bund og grund handlede det om menneskets basale behov for den sansende nærhed, ro og tryghed samt en undersøgelse og udfoldelse af det poetiske selv. Jeg oplevede at den regressive dramapædagogiske metode åbnede op for en lyst, nydelse og rekreation. Ifølge Krøgholdt kan den regressive pædagogik gøre deltageren i stand til at frigøre sig fra destruktiv selvrefleksion og det tunge fokus på præstation. Denne fiktion evner således at fjerne deltagerens selvoptagethed (Jf. kap. 6.2).

Undersøgelsen og udfoldelsen af det poetiske selv, hvilket jeg ser som omdrejningspunktet i dette parallelunivers, kom stærkt til udtryk til morgensamlingen. Hver morgen efter morgenmad samledes alle deltagerne og hele staben til en fælles øvelse, hvor vi alle blev guidet gennem en drømmerejse. En drømmerejse, hvor vi kunne undersøge og udfolde vores individuelle poetiske selv.

"Det stærkt stemningsfyldte næsten meditative lydlandskab fylder den svagt rødlige oplyste sal. Vi går ned af trapperne. To og to. Vi holder hinanden i hånden. Tempoet er langsomt. Der lægges an til, at vi deltagere skal sprede os i salen. Vi skal lægge os ned på gulvet. Staben observerer os. De fører os blidt hen på en plads. The Sister, som sidder på scenen for enden af salen, er klædt med en smuk lang hvid kjole. Hun ligner en smuk engel. Når vi alle ligger med lukkede øjne guider hun os blidt gennem spørgsmål, som åbner op for udforskningen af det poetiske selv.
Mens vi guides i denne immersive drømmerejse, kan jeg fornemme performernes tøj strejfe mig. Jeg mærker varme hænder rører mine fødder. Mine arme. Min mave. Den blide berøring gør mig afslappet og varm indeni. Flere hænder rører ved mig. Det føles aldeles intenst. Jeg er kropsligt og mentalt tilstede lige nu og her. Berøringen er omsorgsfuld og forsigtig. Det føles både skønt og på grænsen til at være grænseoverskridende (Bilag 1)."

Det poetiske selv, som der spørges ind til i denne drømmerejse er ikke fiktiv og ikke en karakter. Det poetiske selv er noget, der lever inden i os alle, men som vi ikke udtrykker i vores hverdag. Det er vores indre iboende poetiske potentiale, som vi på denne kostskole fik muligheden for at undersøge og udfolde, og som vi efter vores ophold fortsat kan udvikle i vores hverdagsliv (Jf. kap. 5.2).

7.2 Æstetisk virksomhed

Jeg oplevede det poetiske selv som en æstetisk virksomhed. Igennem en æstetisk virksomhed kan vi, ifølge Austring og Sørensen, kommunikere via personlige æstetiske udtryk på en måde, der er sanselig, og som taler fra følelse til følelse (Jf. kap. 6.3).

Spørgsmålene kredsede om det poetiske selv i et symbolsk perspektiv. Gennem spørgsmålene forestillede jeg blandt andet, hvilke fem elementer mit poetiske selv var, hvilken relation mit poetiske selv havde til tid, hvordan mit poetiske selv bevægede sig i tid. Langsomt eller hurtigt. Og om mit poetiske selv havde en alder osv. På den måde spillede jeg med i legen. Dette skabte derigennem muligheden for at repræsenterer mig gennem mit poetiske selv, hvilket jeg kaldte for Passion. Der blev således skabt et potentielt rum som udsprang af fiktionskontrakten. Vi deltagere kunne eksperimentere med at udtrykke os selv gennem symbolske former. Denne skabende proces, er ifølge Austring og Sørensen det centrale træk ved æstetisk virksomhed (Jf. kap. 6.3).

7.3 Det potentielle rum

Jeg oplevede således, at der blev skabt et potentielt rum, ikke blot i denne øvelse, men allerede ved indgangen af Sisters Academy Boarding School, i undervisningen og i tiden omkring. Ifølge Austring og Sørensen drives det potentielle rum af leg, impuls og lyst til at skabe. Vi mennesker er mest fantasifulde og åbne for vores omgivelser, når vi får muligheden for at være legende og hermed agere frivilligt og lystbetonet (Jf. kap. 6.4). Jeg blev i dette potentielle rum opslugt af legen og det ufarlige rollespil, der foregik mellem performerne og jeg. Ifølge Austring og Sørensen kan legen således opleves som en aktivitet, der er drevet af indre nødvendighed og som er målet i sig selv (Jf. kap. 6.4).

7.4 De tre læringsformer (med fokus på den empiriske læringsform og den æstetiske læring).

Aftensamlingen oplevede jeg lige så stærk som morgensamlingen. Her handlede øvelsen om øjenkontakt. I den samme sal som morgensamlingen samledes staben og jeg med de resterende deltagere i hver vores cirkel. Deltagerne i ydercirklen og staben i indercirklen. Cirklen drejede langsomt rundt. Mens den drejede rundt, holdt jeg øjenkontakt med hver enkel performer foran mig, indtil denne langsomt forsvandt og et par nye øjne mødte mit blik.

”Det uendelige Lydlandskab omringer mig. Os. Sammen. Jeg kigger ind i deres øjne. En efter en. Langsomt. intenst. Jeg føler at jeg møder hvert enkelt person, hvis øjne jeg kigger i, på et mere sjæleligt plan, de taler til mig uden ord, kun med blikket, de pludselige smil og blinken. Det føles yderst intenst, angstprovokerende men samtidig naturligt” (Bilag 1).

I denne øvelse og i den resterende tid på mit ophold på Sisters Academy Boarding School blev jeg inviteret til at socialisere mig primært gennem det empiriske og æstetiske, hvilket står i stor kontrast til det aktuelle læringsrum (Jf. kap. 6.5). I dette parallelsamfund var der plads til at fordybe sig i den empiriske læringsform, hvilket blandt andet kom til udtryk gennem den længere øjenkontakt jeg havde med staben. Den empiriske læringsform opstår, ifølge Austring og Sørensen, gennem at vi mennesker udforsker vores omgivelser gennem at se, smage, høre, lugte, føle. På denne måde opnår vi sansemæssige erfaringer. Denne sansemæssige erfaring bygges videre ved hjælp af den æstetiske læringsmåde, som ifølge Austring og Sørensen, er en fortolkningsproces, hvor vi benytter en æstetisk-symbolsk form til at bearbejde og kommunikere vores oplevelser af omgivelserne (Jf. kap. 6.5). På baggrund af undervisningen, øvelsen i det poetiske selv og ikke mindst fiktionskontrakten samt den medfølgende æstetiske virksomhed der lå i at udforske mit poetiske selv, opnåede jeg nye sanselige, følelsesmæssige og refleksive erfaringer, som ifølge Austring og Sørensen er identitetsudviklende idet vi lærer at forstå os selv (Jf. kap. 6.5).

7.5 De rene værdier: det skønne og det grimme

Som nævnt ovenfor omfatter Sisters Academy Boarding School en immersiv performance installation, hvilket forestiller en kostskole i en verden og et samfund, hvor den sanselige og poetiske måde at være på er i centrum for al handling og interaktion. Man kan tilskrive denne

storskala performance flere forskellige æstetiske egenskaber. Jeg har i denne analyse valgt at tilskrive denne performance to æstetiske egenskaber; forholdsvis de rene værdiegenskaber, som er det skønne og det grimme samt de repræsentationelle egenskaber, som er at være sande i forhold til livet, at være forvrængede eller/og realistiske. Disse æstetiske egenskaber oplevede jeg i samspil med den regressive dramapædagogiske strategi skabte en stærk immersiv atmosfære. En immersiv atmosfære i en performance som jeg anskuer som kunst på baggrund af Bourriauds kunstbegreb, relationel æstetik, hvilket jeg i næste afsnit sætter i forhold til Sisters Academy Boarding School.

”Jeg bliver ført ind i Sisters Academy Boarding School. Jeg har lukket øjne. Varmen og den søde krydrede duft intensiveres. Mens jeg har lukket øjne, kan jeg høre musik fra 1920´erne, der spilles lavt et sted langt inde i kostskolen. Jeg har stadigvæk lukkede øjne, da mine hænder slippes af kvindens hænder, for derefter at blive grebet af nogle andre varme hænder. Jeg åbner øjnene og ser, at jeg står midt i kostskolens reception foran en høj trædisk med en sort draperet front. De to kvindelige performere smiler blidt til mig. Jeg er omgivet af dunkelt lys, en varme og en krydret duft af røgelse. Væggene omkring mig er mørkeblå og der ligger et smukt guldmønstret væg til væg tæppe på gulvet. Jeg kan se ind i en stor tom sal, der er indrettet med tunge sorte gardiner langs væggene og i loftet. Glimtende lysekroner, som lyser med et blidt lys på de mørke trægulve, hænger i en lang række i midten af salen. Salen virker smuk og dragende. Det føles som at stå midt i en Harry Potter film. Der er noget magisk og skønt over dette sted. Skiftet fra den virkelige verden, som jeg lige har stået i til denne absurde parallelverden føles som en anden dimension, en slugt, som jeg er suget ind i ” (Bilag 1).

Ved min ankomst oplevede jeg i Sisters Academy Boarding School det skønne med et strejf af grimhed overvælde mig. Jeg følte mig opslugt af denne intense atmosfære, som skabes af de æstetiske egenskaber. Disse æstetiske egenskaber som jeg registrerede, oplevede jeg i forskellige grader under mit ophold, idet jeg bevægede mig rundt i Sisters Academy Boarding School. Kunstneren der har kreeret disse omgivelser behersker de æstetiske egenskaber gennem forskellige set ups, og de dertilhørende interaktioner, lyde, lugte og lys. De æstetiske egenskaber, positive som negative, er ifølge Goldman, relationelle, idet de optræder i relation til en modtager (Jf. kap. 6.7).

I forlængelse af min oplevelse ved indgangen, hvor jeg modtog et marmor æg og i forlængelse af, at jeg vidste at Sisters Hopes logo illustrerer en livmoder, oplevede jeg, Sisters Academy Boarding School som et kunstværk, der havde den repræsentationelle egenskab at henvise til en livmoder,

som var mørk, varm og beskyttende med en masse sanselig og æstetisk næring til den enkelte deltager. De repræsentationelle egenskaber kom således i spil gennem en symbolsk repræsentation. En symbolsk repræsentation der henviste til en forvrænget virkelighed i forhold til hverdagsvirkeligheden. Det er op til den enkelte beskuere. Praktisk set, blev dette materialiseret, gennem den visuelle stilistiske tilgang i Sisters Academy Boarding School, hvilket tydeligvis brød med den hverdagsprægede verden (Jf. kap. 5.2). Den visuelle stilistiske tilgang bestod hovedsageligt af en gennemgående stoflighed og draperinger, ældre møbler, dunkelt lys, sorte og røde nuancer med et strejf af guld. Denne scenografi havde den repræsentationelle egenskab at henvise til det forrige århundrede og en udefinerlig underverden. Den visuelle stilistiske tilgang skabte således en særlig stemningsfuld atmosfære forstærket af den gennemgående lydinstallation som kørte kontinuerligt og Sisters Academys radio. Jeg følte mig fuldstændig tilstede kropsligt og kognitivt, da jeg stod i Sisters Academy Boarding School, idet jeg oplevede denne kostskole være sprængfyldt af æstetiske egenskaber. Denne kompleksitet af de æstetiske egenskaber, som jeg oplevede kan, ifølge Goldman, inddrage alle vores kognitive og affektive evner og er bevidst designet til at udfordre og tilfredsstille de unikke menneskelige evner (Jf. kap. 6.7). Jeg oplevede allerede ved min ankomst at blive fuldt ud engageret og fortabe mig derigennem til denne fiktive parallelverden, hvilket Goldman beskriver som en æstetisk oplevelse (Jf. kap. 6.8).

Oplevelsen af det skønne og det grimme blev forstærket af de repræsentationelle egenskaber gennem den måde performerne repræsenterede den valgte visuelle stilistiske tilgang. Således gennem deres kostumer og via deres fremtræden gennem deres poetiske selv.

”Spisesalen er lang og smal med en dunkel rød belysning. Der er et rødt gulvtæppe. Væggene er beklædt med rødligt draperet stof og endevæggen er et stort spejl. I denne smalle spisesal er der placeret to lange spiseborde ved siden af hinanden, med spejlbordplader. Bordene er pyntet med forskellige glasvaser med tørret strå og krystalliserede sortfarvet blade og grene. Der er tændte stearinlys og små snapseglas til at drikke vand af. Jeg kan se at jeg er en af de sidste deltagere, der gøre entré i spisesalen. Alle fra staben samt deltagerne står på røde stofbeklædte stole. De nynner og siger forskellige lyde og brummen. Jeg går imellem dem, langs spisebordene. Der skabes et smukt lydbillede i spisesalen. Her er varmt. Jeg stiller mig på en stol. Jeg har bare tæer. Stolen føles blød og varm. Jeg skal holde balancen. Menneskerne omkring mig står med lukkede eller nedslåede øjne. Lydbilledet i rummet føles så uvirkeligt og fjernt for mig og alligevel så normalt. Jeg nynner og bliver helt varm indeni” (Bilag 1).

Gennem dette ritual repræsenterede performerne den noget absurde parallelverden. I kraft af deres fremtrædende poetiske selv og dertilhørende poetiske udseende, samt den omgivende særlige visuelle stilistiske scenografi, lydinstallationen og kostskolens stilistiske norm og ritualer, blev dette parallelunivers mere levende for mig. Denne parallelverden blev således mere levende idet disse forskellige poetiske karakterer bevægede sig rundt og interagerede med os deltagere. Udover at skulle stå på stole og nynne inden maden blev serveret, blev vi opfordret til at spise i stilhed og gerne spise med fingrene.

Jeg oplevede, at hver enkelt performer repræsenterede deres poetiske selv på forskellig vis. Der var karakteristiske træk fra barokken, vikingetiden, det dæmoniske og til det hellige m.m. Udover at performerne udtrykte et forvrænget verdensbillede viste de også et virkeligt billede idet de også skulle sove, på toilettet, i bad og børste tænder, fuldstændig som vi deltagere. Jeg var selv vidne hertil. Dette understreger således at verden udenfor og de fysiske behov eksisterer og må løses i fællesskab under fiktionens perspektiv. Man oplever altså et parallelt og dog et virkeligt univers (Jf. kap. 5.3). Jeg oplevede, at deres visuelle stilistiske tilgang og interaktionen med hinanden og med deltagerne intensiverede min oplevelse af den immersive atmosfære. Deres frigørende, hengivende og sensuelle væren inspirerede mig, hvilket netop er formålet. At forføre deltagerne hen et sted, hvor man tænder deres drømme, blandt andet gennem en bevidst lettere erotiseret undertone i rummet, hvilket står i kontrast til deltagerens hverdag og det vante læringsrum. Ved hjælp af de stemningsskabende greb, hvor man med kroppen i rummet skaber smukke billeder, handler det for eleverne om at give sig hen til et minimum af handling (Jf. kap. 5.3).

7.6 Den kognitive immersion

Et andet stærkt stemningsskabende greb var lydlandskabet, som jeg oplevede kørte kontinuerligt under mit ophold. Dette greb er afgørende for den immersive atmosfære i Sisters Academy Boarding School. Idet jeg registrerede lydlandskabet i Sisters Academys Boarding School blev jeg drevet hen til det sted, hvor jeg kunne høre det ambiente lydbillede, uden forstyrrelser.

”Med det dunkle lys, som jeg er omringet af, føler jeg mig inviteret til at lukke mine øjne og drive med lydene. Jeg kan mærke at min krop trænger til at slappe af. Dette føles som en stærk kontrast til dagligdagens travlhed og

målrettethed. Lydlandskabet som følger mig, hvor jeg end går hen i denne absurde kostskole veksler mellem høje, dybe og skæve toner. Dette forunderlige lydlandskab har mange lydelementer. Regnvejr, tordenvejr, en klokke der ringer, vand der drypper. Lydende pendles mellem stille, lyse og forsigtige toner til skingrer, forvrængede og dramatiske toner. Lydene ændres hele tiden og bliver transformeret til en forvrænget stemme, et åndedræt eller en dyb nynnen. Dette lydlandskab inviterer mig til at kigge ind på mit indre emotionelle landskab, som ændres sammen med lydene" (Bilag 1)

Sideløbende med den visuelle stilistiske tilgang og stilistiske norm, interaktionen mellem performer og deltager, de løbende set ups, og ritualerne blev der benyttet et særligt stærkt stemningsskabende lydlandskab. I dette lydlandskab oplevede jeg, at de æstetiske egenskaber også kom til udtryk. Både gennem det skønne og det grimme, gennem det realistiske og forvrængede, som talte sig ind til mine egne tilstande.

Den immersive atmosfære, som i denne storskala performance skabes af de ovenfor beskrevne æstetiske egenskaber, finder sted i mange aspekter af performances. Den immersive atmosfære finder særligt sted i visuel kunst som video, installationer og tidsbaseret kunst, hvilket denne performance præsenterer. Omfanget af immersion i denne performance relaterer både til kognitive og sansende immersion (Jf. kap. 6.9). I forhold til den kognitive immersion mener jeg, at Sisters Academy Boarding School trækker på de traditionelle teatre. Nærmere fortalt sigtes der mod den kognitive immersion gennem at fremmane en adskilt verden ved hjælp af scenefiktionen og det dæmpede lys. Jeg vælger, i dette speciale, at kalde det den visuelle stilistiske tilgang. Ifølge Rosemary & Scheer hjælper dette greb publikum med at glemme deres fysiske virkelighed og blive en del af den fiktive verden. Publikum forsøger at udelukke deres tvivl og derved lade iscenesættelsen i teateret forsvinde, hvorigennem der opstår en mulighed for at blive transporteret emotionelt ind i det fiktive drama (Jf. kap. 6.9).
Fra jeg kom ind i Sisters Academy Boarding School til mit ophold afsluttede tre dage efter, oplevede jeg, en stærk fascination af Sisters Hope parallelverden. Jeg følte mig til tider så opslugt af performernes og scenefiktionens fremtræden, at jeg til tider glemte mit umiddelbare fysiske sted. Sisters Hope tilstræber således, i et dramateaters perspektiv, at manifesterer immersion gennem kognitive oplevelser, hvor deltagerne forestiller sig selv i en fantasiverden. Dette kræver

at deltagerne glemmer deres umiddelbare fysiske sted og træder ind i denne verden gennem en aktiv forestillingsproces (Jf. kap. 6.9).

7.7 Sansende immersion

Ud over den kognitive immersion oplevede jeg en stærk sansende immersion idet denne performance præsenterer live-art. Her befinder publikum sig på det samme sted som selve forestillingen, som appellerer ikke kun til øjnene, men til hele sanseapparatet (Jf. kap. 6.9). Jeg oplevede sanselighed i det umiddelbare her og nu. Udover at være præget af den visuelle stilistiske tilgang, oplevede jeg i denne performance således en sansende immersion. Dette er, ifølge Rosemary & Scheer, en forstærket tilstand i at være i relation til det omgivende sted og i at være responderende på de umiddelbare stimuli, som for eksempel opstår gennem de seancer jeg som deltager oplevede i samspil med performerne i Sisters Academy Boarding School. Her relaterer konceptet immersion således til deltagernes respons af de sansemæssige stimuli i hvert øjeblik samt deres opmærksomhed i at være tilstede i en performance afhængig af dennes kapacitet til engagere de deltagende emotionelt og kropsligt (Jf. kap. 6.9).

7.8 Deltagerkulturen

Jeg er født ind i en kultur der er præget af en deltagelseskultur, som kommer til udtryk gennem kunsten, medierne, offentlige og kommercielle aktører samt hverdagslivets sociale fællesskaber. Derfor er det ikke uvant for mig at deltage i kunstværker og kulturinstitutioner som benytter inddragende, inkluderende og stimulerende interaktion og oplevelser i sine iscenesættelser. Deltagelse i nutidens iscenesættelser er, ifølge Schmidt, blevet til et sociokulturelt paradigme, en norm (Jf. kap. 6.11). Jeg oplevede ved min deltagelse i Sisters Academy Boarding Schools i det æstetiserende program, at jeg skulle efterleve helt anderledes regler, koder og normer end dem jeg efterlever i min hverdag. Dette omtales af Schmidt som deltagelsesæstetik. Jeg oplevede i dette parallelunivers, at det æstetiserende program kom til udtryk gennem de forskellige rituelle handlinger jeg undervejs løbende bedrev mig på. Set fra mit perspektiv, kredsede langt de fleste ritualer om en særlig værdsættelse af det poetiske selv i det æstetiske og sanselige parallelunivers. Sisters Academy Boarding School præsenterer således samtidens inkluderende og deltagende

præsentations-og oplevelsesform. Her er en eksplicit interesse for publikums deltagende rolle (Jf. kap. 6.11).

7.9 Relationel æstetik

Denne relationelle kunstform, som Sisters Hope præsenterer sigter mod en dybere åbning af deltagelsens æstetiske dimensioner gennem et koncept. Et koncept hvori pædagogik, forskning, performance kunst og aktivisme udgør et kunstnerisk og uddannelsesmæssigt udviklingseksperiment. Her undersøges det, hvordan et uddannelsessystem, der er udsat for et dybdegående kunstnerisk perspektiv, vil udvikle sig (Jf. kap. 6.1). Dette sker gennem en større organisering og facilitering af sociale situationer og konkrete møder mellem deltagerne og performerne. Disse seancer afholdes inden for et bestemt tidsrum, i en social form, som er baseret på det medmenneskelige æstetiske møde. Med dette koncept udvikles den relationelle kunstform. Med andre ord udmunder denne kunstform i en tidsbestemt begivenhed, hvor de menneskelige interaktioners sfære og den sociale kontekst er omdrejningspunktet. Denne tidsbestemte begivenhed er derfor forbundet med og afhængig af sine omgivelser og sit publikum (Jf. kap 6.12).

Set gennem Bourriauds perspektiv kan relationel kunst fremskabe et samfundsmæssigt mellemrum, der står som et alternativ til det økonomiske globale system, der styrer vore tids samfund (Jf. kap. 6.12). Jeg mener at havet oplevet dette samfundsmæssige mellemrum blive etableret i Sisters Academy Boarding School. Her blev deltagerne tilbudt tid og rum til at udforske sanselige kommunikationsformer, og det mener jeg, potentielt set, kan være en inspiration for den kapitalistiske markedslogik, som præger uddannelsessystemet og den aktuelle undervisning. Sisters Academy Boarding School skabte et særligt udviklingsområde, hvor alle interesserede kunne indskrive sig som elev i minimum 24 timer (begrænset antal). Inden for dette tidsrum, kunne deltagerne, i fællesskab, udforske nye former for sanselig læring og ikke mindst udforske sit eget poetiske selv. Jeg ser dette som det essentielle i denne begivenhed. Formatet involverede også forskere, lærere og kunstnere, som oprettede deres forskningslaboratorier inden for den generelle ramme for kostskolen. Her kunne de udforske de sanselige aspekter af deres praksis (Jf. kap. 5.1).

Jeg deltog som forsker under mit ophold på skolen, og her anvendte og udforskede jeg en undervisningsform, hvor jeg kunne trække på mine tidligere erfaringer som croquislærer og model. Min undervisning sigtede således mod at udfordre rammerne for lærer -og elevrollen og rammerne for læring. Den handlede i en særlig grad om sanselighed og om at være tilstede i processen og ikke fokusere på resultatet. Opgavens formål var at eleverne skulle udtrykke deres tanker omkring en undervisningsform herunder hvad de savnede eller synes godt om i uddannelsessystemet. Disse tanker kunne udtrykkes gennem symboler, farver eller hvad de fandt interessant. I stedet for at benytte papir eller andet materiale som underlag, skulle de benytte min krop som underlag. Jeg oplevede et stærkt skift i undervisningsforløbet, da eleverne begyndte at male på min krop.

”Fra at jeg står i en lærerposition, bliver jeg nu til en form, som eleverne, i fællesskab, skal transformere om til symboler, farver og figurer” (Bilag 1).

I min undervisning oplevede jeg en nysgerrighed fra eleverne og en respekt for min nøgenhed. Jeg oplevede at eleverne udforskede min krop, som en form. Jeg oplevede at de var opslugte af deres malerprojekt sammen og hver især. Jeg oplevede således en plads til fordybelse i udforskningen af en sanselig undervisningsform, som blev skabt i Sisters Academy Boarding School.
Sisters Academy Boarding School er ikke en utopi, men en konstruktion, hvor man kan udforske den æstetiske dimension, hvor det sanselige og poetiske er mest værdsat. Der bliver således opbygget konkrete rum, hvor deltagerne kan udforske mere sanselig undervisning og deres poetiske selv (Jf. kap. 6.12).

Jeg oplevede at den kunstform, som Sisters Hope præsenterede, var i stand til at etablere fællesskaber, som i forlængelse af deres interesse, kunne socialisere sig inden for det sanselige og poetiske. Jeg blev, iblandt andre deltagere, opfordret til komme med mit bidrag på en sansende og poetisk undervisningsform. Det skabte herigennem et særligt udvekslingsområde. Ud fra Bourriauds perspektiv er etableringen af et sådant fællesskab afhængig af den grad af deltagelse, som kunstneren kræver af beskueren (Jf. kap. 6.12). Således er deltagernes interaktion det afgørende element, for at sætte liv i denne relationelle kunstform og deri udvekslingsområdet samt forme dens betydning. Denne interaktion kræver kunstnerens opfordring gennem et

formunivers. Relationel kunst behersker ifølge Bourriaud, et formunivers, en problematik og en kunstnerisk bane, som tilhører kunstneren som personligt eje (Jf. kap. 6.12).

Sisters Academy er således et kunstnerisk og uddannelsesmæssigt udviklingseksperiment, der undersøger, hvordan et uddannelsessystem kan udvikle sig i et samfund, hvor den æstetiske dimension er styrende. Den medfølgende forskning kan med tiden præge det aktuelle uddannelsessystem.

Da jeg skulle forlade Sisters Academy Boarding School oplevede jeg et sidste ritual, hvor jeg og en anden deltager modtog et frø, som vi kunne så ude i den virkelig verden. Dette frø repræsenterede ud fra min tolkning, mig iblandt de resterende deltagere som gennem opholdet i Sisters Academy Boarding School havde udforsket og udfoldet det poetiske selv samt oplevet æstetiske undervisningsformer. Et frø var sået inden i mig som nu kunne spire, for derefter at spredes ude i den virkelige verden.

(Anden analyse: Undervisningen i faget Historie og teori)

7.10 Den regressive dramapædagogiske strategi og de tre læringsformer

En tirsdag eftermiddag i oktober måned 2017 deltog jeg i kurset Historie og teori, som varede i to timer og tre kvarter. Der var 12 fremmødte studerende og en underviser. Dagens program bestod af et oplæg, som var delt op over to omgange. Derefter var der et gruppearbejde og til sidst en fælles dialog mellem underviser og de studerende. Der var indlagt to pauser af ca. 10 minutter.

” De studerende kommer dryssende ind i undervisningslokalet. Nogen af de studerende fjoller og griner højt, mens andre studerende stiltiende finder en plads. Underviseren ankommer til sidst. Underviseren går målrettet hen til et computerbord og tænder sin computer. Samtalerne mellem de studerende forstummer, som tiden nærmer sig undervisningens start. De studerende sidder afventende med deres computere, parate til at skrive noter. Underviseren roder med en computer og er optaget af at sætte et slideshow op” (Bilag 2).

Denne undervisningsstart oplevede jeg som særlig bekendt, idet jeg selv er universitetsstuderende. Til forskel fra undervisningsstarten i i Historie og teori, hvor de

studerende sad afventende indtil underviseren begyndte på sit faglige oplæg, startede undervisningen i Sisters Academy Boarding School, med at en deltager blev inviteret ind i en fiktiv rammefortælling udsprunget af fiktionskontrakten i Sisters Academy Boarding School. En kontrakt omhandlende en værdsættelse af den æstetiske dimension via særlig sanselig og æstetisk socialisering (Jf.: 7.1). Både ved åbningen af undervisningen i Sisters Academy Boarding School samt gennem hele forløbet opstillede denne fiktionskontrakt en alternativ verdensorden, hvor den sanselige og poetiske væremåde var i centrum for al handling og interaktion (Jf.: 7.1).

Jeg oplevede det blandt andet ved min ankomst gennem min interaktion mellem en performers hånd og marmor ægget. Dette eksempel er et ud af adskillige eksempler på, hvordan fiktionskontrakten, kom til udtryk i undervisningen i Sisters Academy Boarding School samt tiden omkring. Gennem denne socialiseringsform handlede det om at blive opslugt af en leg med fiktion og virkelighed gennem interaktionen mellem performer og deltageren (Jf.: 7.1).

Hvis undervisningen i Historie og teori på samme måde skal imødekomme både en emotionel og æstetisk udvikling af mennesket og en pædagogisk, didaktisk interesse for udvikling af intellektet, mener jeg, at den regressive dramapædagogiske strategi kan anvendes og bidrage hertil. Dette i kraft af dens empiriske og æstetiske læringsform som udvikler det emotionelle og den æstetiske del af mennesket.

Denne rollespilsmetode, drevet af fiktionskontrakten, kan bruges som en åbning for undervisningen i historie og teori. Undervisningen kan derefter fortsætte som et mere traditionelt fagligt oplæg formidlet af underviseren.

For ikke at blive for fastlåst i fiktionskonstruktionen fra Sisters Academy Boarding School, mener jeg, at denne fiktionskonstruktion gerne må variere gennem kurset i Historie og teori. Dog mener jeg, at den bør omkredse forestillingen om en alternativ verdensorden, hvor den sanselige og poetiske måde at være på er i centrum for al handling og interaktion.
Det afgørende er, at de tre læringsformer kommer i spil, når den regressive dramapædagogiske strategi inddrages i den aktuelle undervisning.

”Underviseren er kompetent og engageret. Hun står op og kigger nærværende på de studerende mens hun taler. Hendes kompetente og engagerende fremtræden virker for mig interessant og fængende. Flere af de studerende har

mere travlt med at skrive af fra slideshowet end at se på hende. Det handler, for mig at se, om at skrive så mange noter ned som muligt, som de studerende kan bruge til eksamen. Underviseren taler i et langt flow uden de studerendes indblanding" (Bilag 2).

I forhold til det sociale aspekt i undervisningen i kurset Historie og teori oplevede jeg en distance mellem underviseren og de studerende. Selv om underviseren, i forhold til min oplevelse, var nærværende og interessant at lytte til, vandt noteskrivningen de studerendes opmærksomhed. Noteskrivningen blev det afgørende element for de studerende, da disse noter skulle bruges til eksamen. Jeg oplevede, at dette fokus overskyggede det sociale aspekt i undervisningen.
I modsætning hertil oplevede jeg på Sisters Academy Boarding School et helt andet nærvær mellem deltagerne og performerne. Via fælles ritualer relateret til fiktionskontrakten blev der skabt mulighed for at fordybe sig i det sanselige og det æstetiske. Selv om nogle af undervisningssituationerne kunne føles lidt angstprovokerende oplevede jeg at kunne give mig hen til denne sanselige leg og blive opslugt af den. Jeg oplevede at være tilstede i mine sanser og til mine omgivelser (Jf.: 7.1).

Det er et vilkår som ikke kan undgås, at de studerende på Roskilde Universitet skal mestre den diskursive læring, som de bliver bedømt på til den afsluttende eksamen. Jeg oplevede at denne læring overskyggede det sociale aspekt mellem de studerende og underviseren. For at adsprede de studerende fra at fokusere på at mestre denne diskursive læring, mener jeg at den regressive dramapædagogiske strategi kan inddrages og bidrage med en leg mellem fiktion og virkelighed. Dette kan skabe en mere nærværende og ligeværdig relation mellem underviseren og de studerende. Samtidig kan denne inddragelse udvide undervisningens læringsmetode, hvor læringsudbyttet både kan bestå af den empiriske, den æstetiske og den diskursive læringsform. Set i et læringsperspektiv kan de studerende gennem en sanselig dvælen i et ritual eller i en drømmerejse m.fl., i det direkte sansende møde med sine omgivelser fremskabe sansemæssige erfaringer. Derigennem kan de studerende fortolke dette sanselige møde gennem en æstetisk-symbolsk form, hvilket kan komme til udtryk gennem en poetisk fremtræden, en dans, et digt eller tegning m.fl. Det skal her understreges at den regressive pædagogiske strategi er i stand til at udvikle den studerendes forståelse af et tema der relaterer til fagets faglige tema. Underviseren

skal desuden kunne veksle mellem faglige oplæg og dramapædagogiske rollespil, der relaterer til fagets pensum.

”De studerende og jeg sidder nu igen på vores pladser efter den første pause. Underviseren har pludselig travlt med at at formidle det faglige stof og taler hurtigere. Hun indrømmer, efter en rum tid, at hun har bidt over for meget og springer derfor flere slides over for at nå frem til vigtige faglige punkter. Selv om underviseren er kompetent og formidler det faglige stof på en interessant måde, er det et meget komprimeret program, der er lagt for dagen. De studerende virker trætte og sidder uroligt på stolene” (Bilag 2).

I undervisningen i historie og teori oplevede jeg, at den progressive tilgang til læring blev vægtet højt. Med det særligt komprimerede faglige program, der blev lagt for dagen, blev de studerende udfordret, ved at der blev fremprovokeret en acceleration af deres faglige udvikling. Jeg ser her en undervisningsform præget af samfundets særlige fokus på præstation og konkurrence.
Jeg mener at den regressive dramapædagogiske strategi, som er beskrevet tidligere kan anvendes til at mindske det pres, der lægges på de studerende i forhold til at kunne mestre den diskursive læring. Rollelegen, som er den styrende drivkraft mellem virkelighed og fiktion, kan sætte et konstruktivt pædagogisk mulighedsrum op, der kan hjælpe de studerende af med præstationsangst såvel som præstationstrang. De studerende skal nemlig i denne leg ikke fokusere på præstationer. Dette kan frigøre dem fra mulige destruktive selvrefleksioner og tung fokus på præstation. Ud fra min erfaring kan et sådant fokus overskygge indlæringsevnen og glæden i at deltage i en leg. I stedet for at blokere kan denne leg i stedet, potentielt set, motivere og vække lyst og nydelse hos den studerende.

”Under gruppearbejdet arbejder de studerende tekstnært og skriver svarene ind på Roskilde universitets intranet, Moodle. Til sidst skal de i en fælles dialog fremlægge. Det er tydeligt at se, at de studerende er vant til gruppearbejde. De virker nu engagerede og afslappede. De taler ivrigt til hinanden og virker tilstedeværende. Når de er færdige med opgaven, forlader de fleste studerende undervisningslokalet undtagen et par studerende. En af dem sidder henslængt over bordet og hviler sig” (Bilag 2).

”Efter den sidste pause er der en rolig snak mellem de studerende. Underviseren starter en fælles dialog ved at læse et svar op fra Moodle. Der opstår en dialog mellem underviseren og de studerende. Selv om de studerende deltager aktivt, oplever jeg en stor forskel på, da de studerende sad i gruppearbejdet og talte sammen til nu, hvor de i plenum skal svare underviseren. De virker mere usikre” (Bilag 2).

Jeg oplevede her en vis ubalance i relationen mellem underviseren og de studerende. De studerende udviste en særlig usikkerhed over for underviseren, hvilket står i kontrast til deres samtaler under gruppearbejdet, hvor de ivrigt argumenterede frem og tilbage. Jeg tror at det oplevede scenarie udspringer i at underviseren, udover at besidde den faglige viden også har den dømmende /bedømmende funktion i forhold til de studerende, både i det daglige og i eksamenssituationer. Det kan give de studerende en vis "præstationsangst".

Jeg oplevede i Sisters Academy Boarding School at legen med virkeligheden og fiktionen udfordrede rammerne mellem deltagerne og performerne/underviserne. Jeg oplevede at blive inviteret til at kommunikere gennem et personligt æstetisk udtryk, hvilket var alt fra dans, skrivning og tegning. Performeren havde den afgørende rolle i samspillet og ansvaret for at engagere og invitere deltagerne ind i denne leg mellem virkelighed og fiktion, så de i sidste ende kunne blive opslugt af legen (Jf.: 7.1).

Hvis man inddrog denne leg med virkelighed og fiktion samt den medfølgende interaktion i historie og teori kunne dette udfordre rammerne mellem underviseren og de studerende (og rammerne for læring). Underviseren vil stå i samme sårbare situation som de studerende, idet underviseren også deltager i de sanselige ritualer. Her gælder det ikke om at præstere på en bestemt måde, men blot at handle, hvilket kan skabe et læringsrum, hvor den sociale leg mellem de studerende og underviseren er målet i sig selv.

Derudover kunne underviseren give de studerende et medansvar i at udvikle en fiktionskontrakt, som relaterer til det faglige pensum.

7.11 De æstetiske egenskaber og den immersive atmosfære

”Jeg befinder mig i et aflangt undervisningslokale med hvide vægge og blåt gulv. Der er panoramavinduer i den ene side af lokalet med en smuk naturrig udsigt, som drager de studerende. De studerende og jeg sidder på typisk industriproducerede stole ved grå aflange topersoners borde. Alle bordene er opstillet ved siden af hinanden i fire lange rækker” (Bilag 2).

Opstillingen i dette undervisningsrum repræsenterer, ud fra min oplevelse, et traditionelt læringsrum i det senmoderne samfund. Denne indretning kan sammenlignes med indretningen i

et traditionelt teater. De studerende sidder "ude i salen på tilskuerpladserne" og oplever underviseren som "står på scenen og performer".

Indretningen i Sisters Academy Boarding School var mere utraditionel. Omgivelserne, hvor fiktionskontrakten kom i spil blev, ud fra min oplevelse, blev grundlagt af skønne og grimme æstetiske egenskaber og forstærket af de repræsentationelle egenskaber (Jf.: 7.5). Sisters Academy Boarding School var, set som et læringsrum, indrettet med en utraditionel visuel stilistisk tilgang. Den valgte scenografi samt lydinstallationen og duften af røgelse repræsenterede den alternative verden. Dette skabte, ud fra min oplevelse, en immersiv atmosfære (Jf.:7.7). Denne atmosfære forstærkedes ved at performerne, gennem deres poetiske fremtræden inviterede mig med ind i fiktionskontrakten. I Sisters Academy Boarding School blev der lagt vægt på både den kognitive immersion og den sansende immersion (Jf.: 7.7).

Med inspiration fra de performative og de dramapædagogiske greb i Sisters Academy Boarding School, mener jeg, at den regressive dramapædagogik og de æstetiske elementer vil kunne anvendes i undervisningen i Historie og teori og således hjælpe underviseren til at trække de studerende med ind i legen, hvorved et potentielt rum til leg og fantasi kan skabes. Derudover lever de studerende i et samfund, der er præget af deltager kultur, hvorfor denne socialisering denne læringsmetode frembringer ikke er fremmede for dem.

KAPITEL 8 – DESIGNLØSNING

Jeg vil nu afsluttende komme med et bud på en inddragelse af den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer i historie og teori på Roskilde universitet, som jeg mener, potentielt set, kan bidrage, under de aktuelle vilkår. Jeg vil således i forlængelse af de to forrige analyser gennem den autoetnografiske skrivemetode skitsere en fiktiv fortalt kursusgang i faget Historie og teori, som fremstilles gennem tre akter.

Du skal nu forstille dig, at du er en studerende, som har læst artikler om kvindens historie, hvilket er temaet for denne kursusgang. Hvad den teoretiske kontekst specifikt omhandler, vil jeg ikke komme ind på. Jeg vil derimod lægge vægt på kvindens rolle i starten af det 20. århundrede, som også relaterer til artiklerne. I fiktionskontrakten som rammesættes i denne undervisning indgår

forestillingen om, at du i denne undervisning undervises i et samfund, hvor den æstetiske dimension værdsættes højt. Det vil sige du bliver inviteret ind i et læringsrum ligesom i Sisters Academy Boarding School, hvor den sanselige og poetiske måde at være på er i centrum for al handling og interaktion.

Første akt

Du står foran døren til undervisningslokalet i Historie og teori. Døren er låst. Du banker på. En hånd kommer til syne. Hånden åbnes langsomt, ligesom en blomst der springer ud. I hånden ligger der et lille frø. På håndfladen står der skrevet "Pas på frøet". Hånden giver tegn til, at du skal tage frøet. Du lystrer. Efter at du har taget det lille frø, giver hånden et viftende tegn. Den søger din hånd. Du tager fat i hånden. Den varme hånd trækker dig blidt indenfor. Du kan nu hører en gammel melodi med en smuk kvindelig sangstemme. Det lyder som en grammofonplade, der bliver spillet på en gammel grammofonafspiller. Du kan hører, at der er ridser i pladen. Bag lyden af denne melodi kan du høre lyden af dryppende vand. En dryppende lyd for hvert sekund der går. Lokalet er mørkt. I midten af lokalet er der to lyskilder. De minder dig om lysningen i en skov. Lyset skinner ned i to store metalskåle, som hver især står på en høj metal piedestal. Metalskålene er fyldt op med vand. Vandet glimter i lyset. Hånden som du lige har interageret med ude på den anden side af døren, er din medstuderendes. Hun er viklet ind i sorte flæser og reb sammen med underviseren. Sammen forvandles de til en figur. De er begge iført sorte heldragter som repræsenterer charlestonstilen og har et sort blondebånd over deres mund. De smiler blidt til dig og sætter deres hånd tyssende op til munden. Deres duft af parfume fylder lokalet. De fører dig med en sensuel og langsom gang ind i lokalet hen til en anden studerende, som er forvandlet til en anden figur. Hun læner sig op af en gammel træstok. Hun kigger stift på dig med et alvorligt blik. Hun er iført en lang sort kjole. Hendes hår er sat stramt tilbage i en knude. Hun har små briller, der sidder langt nede på næsen. Nu smiler hun. Hun fører dig, med en haltende gang, hen til lyskilden. Her står en anden medstuderende, som repræsenterer endnu en figur. Hun er iført en al for stor hvid kittel, hvis størrelse passer til en fuldvoksen mand. Hun har et malet overskæg og har smurt ærmerne op. Hun virker helt opslugt af sit spejlbillede i vandet. Du kigger ned i vandet. Du ser dit ansigt give et blødt bevægeligt genspejl. Efterhånden som de studerende bliver ført hen til dette sted, står I nu til sidst tæt ved siden af hinanden og kigger ned på jeres spejlbillede. Et fælles

spejlbillede. Du fortabes kort i denne leg. Den lille figur med overskæg strejfer nu vandet i skålen med en finger. Vandet bliver uroligt. Du kigger op. Hun kigger nærværende på jer. En efter en. Du og dine medstuderende inviteres nu til at kigge på den samme måde. Med smil og generte miner kigger I i hinandens øjne. Figuren giver dig tegn til, at du skal tage dine hænder frem. Du lystrer. Hun hælder blidt vand på dine hænder og arme og inviterer de andre studerende til det samme. Efter en kort stund overtager en anden studerende. Nu er det dig, der hælder vand blidt på en andens hænder og arme. Når I alle har været igennem dette sanselige ritual afsluttes det.

Piedestalen med metalskålen og mørklægningen fjernes. Du kigger nu ud af de to panoramavinduer og fortabes kort i det æstetisk naturskønne, som dette universitet omgives af. Du sætter dig ned i en rundkreds, på en rød pude, sammen med de resterende studerende og underviseren. Underviseren, som nu sidder i sin underviserposition skal formidle det faglige oplæg, der handler om kvindens historie. Hun fortæller at de fire figurer, som du mødte ved din ankomst repræsenterer kvindernes position og vilkår, som indgår i de læste artikler.

Anden akt

Du kommer tilbage fra pausen. Lokalet er igen mørkelagt. Underviseren sidder på en pude under en blød lyskilde for enden af lokalet. De tre figurer inviterer, gennem deres kropssprog, dig og dine medstuderende til at lytte til det poetiske lydlandskab, der fylder lokalet. Du føres langsomt hen til en plads i lokalet. Her inviteres du til at lægge dig ned og lukke dine øjne. Du lægger dig ned i en behagelig stilling med et tæppe og lukker dine øjne. Du flyder med de foranderlige lyde, som dette lydlandskab præsenterer. Du inviteres nu ud på en poetisk rejse af din underviser. I samspil med det stemningsfulde lydlandskab læser hun udvalgte digte op, som repræsenterer temaet, kvindens historie. Med de poetiske ord og lydlandskabet føres du hen til æstetiske associationer af temaet. Efter en stund afsluttes denne poetiske rejse og du og dine medstuderende får en pause til at reflektere over digtene og det sanselige ritual samt omstille jer til det faglige oplæg.

Tredje akt

Efter det faglige oplæg får du og dine medstuderende en opgave, som I skal løse gennem et gruppearbejde. I opgaven indgår faglige spørgsmål og en udarbejdelse af et enkelt symbolsk

udtryk, som I mener repræsenterer temaet. Dette kan udtrykkes gennem et digt, en tegning eller bevægelse m.fl. Spørgsmålene gennemgås i en dialog med underviseren, mens I sidder i en rundkreds.

Undervisningen er slut. Du går hen mod udgangen. Underviseren og de tre udklædte studerende står klar til det afsluttende ritual. Underviseren kigger dig i øjnene og smiler. Hun giver dig højtideligt en lille potte med jord i. Du skal nu så det frø, som du modtog ved din ankomst. Når dette frø bliver plejet kan det spire og udvikle sig. På samme måde har du brug for at pleje både det faglige og det menneskelige, så du kan spire og udvikle dig.

Inddragelse af den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer i det aktuelle læringsrum

At inddrage den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer i det aktuelle læringsrum kræver først og fremmest, at universitetet etablerer en mulighed for, at denne strategi kan blive inkorporeret i undervisningen. For at imødekomme den æstetiske og emotionelle udvikling af mennesket og en pædagogisk, didaktisk interesse for udvikling af de studerendes intellekt skal underviserne vægte alle tre læringsformer. Dette kræver at uddannelsespersonalet har de nødvendige kompetencer, der skal til for at være aktive medspillere i de studerendes læringsprocesser. Dette vil selvfølgelig tage tid, men for eksempel kan performere fra Sisters Academy, pædagoger og andre specialister sammen med uddannelsespersonalet udvikle en undervisningsform og løbende være i dialog. En anden mulighed er at invitere Sisters Academy ud på Roskilde universitet, hvilket også vil kunne øge kompetencerne. Hvordan man, i et politisk perspektiv, skal implementere denne strategi i den aktuelle undervisning er mere kompliceret og ikke min hensigt at berøre i dette speciale.

KAPITEL 9 - KONKLUSION

I første analysedel undersøgte jeg, hvordan Sisters Hopes regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer lader sig opleve i deres fremtræden i Sisters Academy Boarding School #6 i efteråret 2017.

Sisters Academy Boarding School tog afsæt i Sisters Hopes fiktionsunivers og læringsmetode

(levende relationelle fiktive paralleluniverser). Den regressive dramapædagogiske strategi med den medfølgende fiktionskontrakt var den hovedsagelige drivkraft i dette fiktionsunivers og denne læringsmetode. Dette fiktionsunivers og denne læringsmetode fremtrådte for mig, idet jeg, i interaktion med en performer, trådte ind i Sisters Academy Boarding School. Jeg blev igennem denne interaktion "forvandlet" til en elev på en kostskole i en opstillet alternativ verdensorden, hvor den sanselige og poetiske måde at være på var i centrum for al handling og interaktion. Gennem performernes ubekymrede improvisation og deres poetiske fremtræden, som lænede sig op af den dramatiske improvisations fiktionskontrakt, oplevede jeg mig særligt engageret i legen. Legen var således det centrale. Det handlede ikke om at spille på en bestemt måde, men blot at handle med. I denne leg inviterede performerne mig til at fortolke samt frigive mine fortællinger af den rammesatte fiktive fiktion, som tog afsæt i fiktionskontrakten. Rollen var underordnet fiktionen.

Dette læringsrum fremtrådte for mig således som en invitation til en sanselig og æstetisk socialisering i Sisters Academy Boarding School. Det sociale produkt var målet i sig selv. Denne kostskole fremtrådte derigennem ud fra min oplevelse, som et potentielt rum, hvor jeg sammen med de resterende deltagere i samspil med staben kunne udforske og udfolde mit potentielle selv samt udforske de æstetiske læringsformer. Gennem legen blev jeg således inviteret til at socialisere mig primært gennem det empiriske og æstetiske, hvorigennem det medfølgende læringsudbytte var den empiriske og æstetiske læringsform.

Denne regressive dramapædagogiske strategi berørte de menneskelige basale behov for nærhed, ro og tryghed samt en undersøgelse og udfoldelse af det poetiske selv, hvilket potentielt set kan åbne op for en lyst, nydelse og rekreation. Der var således ikke fokus på teknik og præstation, men derimod at engagere deltagerne til at lege med.

I Sisters Academy Boarding School som omfatter en immersiv performance installation oplevede jeg en særlig immersiv atmosfære, hvilket jeg oplevede blev skabt gennem æstetiske egenskaber. De rene værdi egenskaber (det skønne og det grimme) fremtrådte sammen med de repræsentationelle egenskaber (det sande i forhold til livet, det forvrængede det realistiske) gennem den visuelle stilistiske tilgang og gennem den måde performerne repræsenterede den valgte visuelle stilistiske tilgang. Således gennem deres kostumer samt poetiske og forførende

fremtræden. Den stemningsfyldte lydinstallation forstærkede denne immersive atmosfære. Jeg oplevede således den kognitive immersion gennem scenefiktionens fremtræden og den sansende immersion ved at denne performance var live-art som blev præsenteret gennem den relationelle kunstform. Denne relationelle kunstform skabte et samfundsmæssige mellemrum. Her blev deltagerne og jeg tilbudt tid og rum til at udforske sanselige kommunikationsformer. Jeg oplevede således en plads til fordybelse i min egen udforskning af en sanselig undervisningsform.

I den anden analyse undersøger jeg, hvordan den regressive dramapædagogiske strategi og de æstetiske elementer kan bidrage, under de aktuelle vilkår, i kurset Historie og teori, som blev afholdt i efteråret i 2017 på Roskilde Universitet.

Den regressive dramapædagogiske strategi kan bidrage med den sanselige og æstetiske socialisering, der opstår i legen med fiktion og virkelighed, som foregår inden for en kort tidshorisont. Undervisningen i Historie og teori kan veksle mellem inddragelse af den regressive dramapædagogik og det traditionelle fagligt oplæg. Dette kan skabe en mere nærværende og ligeværdig relation mellem underviseren og de studerende. Samtidig kan denne inddragelse af den regressive dramapædagogiske strategi udvide undervisningens læringsmetode, hvor læringsudbyttet både kan bestå af den empiriske, den æstetiske og den diskursive læringsform. Fiktionskontrakten skal have relevans til fagets kompendium, men må gerne omkredse forestillingen om en alternativ verdensorden, hvor den sanselige og poetiske måde at være på er i centrum for al handling og interaktion.

I forhold til de studerendes særlige fokus på eksamen kan legen med virkelighed og fiktion afsætte et konstruktivt pædagogisk mulighedsrum op, og afhjælpe de studerende med mulig præstationsangst og ligeså præstationstrang. De studerende skal i denne leg ikke fokusere på præstationer. Dette kan frigøre dem fra mulige destruktive selvrefleksioner og tung fokus på præstation, som ellers, ud fra min erfaring, kan overskygge nærvær og glæden i at deltage i en leg. I stedet for at blokere kan denne leg, potentielt set, motivere og vække lyst og nydelse hos den enkelte studerende. Sidst og ikke mindst vil de performative og dramapædagogiske greb, inspireret af Sisters Academy Boarding School, hjælpe underviseren til at trække de studerende

med ind i legen hjælpe med at skabe et potentielt rum som inviterer de studerende ind i leg og fantasi.

LITTERATUR

Bourriaud, Nicolas: *Relationel æstetik*. Det Kongelige Danske Kunstakademi. København. 2005. Oversat af Salling, Morten.

Brinkman, Svend og Tanggaard, Lene: *Kvalitative Metoder*. Udgave 2 oplag 1. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. 2015

Ellis, Carolyn og Tony E Adams og Bochnet og Athur P :Autoethnography: An overview. (RUB)

Gade, Solveig: Intervention & kunst – socialt og politisk engagement i samtidskunsten. Forlaget politiske revy & Solveig Gade. 2010

Goldman, Alan: Aesthetic Properties s.124-128 i: Steven Davies m.fl.: A Companion to Aesthetics. This Second addition first published, Blackwell Publishing Ltd, 2009

Goldman, Alan: *The aesthetic* s 181-192 i: Gaut, Berys og McIver Lopes, Dominic: The Routledge Companion to Aesthetics. Routledge, London. 2001

Hammershøj, Lars Geer: Kreativitet – et spørgsmål om dannelse. 1. Udgave, 1. Oplag. Forfatteren og Hans Reitzels Forlag, 2012

Klich, Rosemary og Edward Scheer. *Immersion*. S. 127-157. I: Multimedie Performance. New York: Palgrave Macmillan, 2012

Salling Olesen, Henning: Den udfoldede modernitets læringsrum – læring, erfaringsdannelse og selvregulering i: Voksnes læringsrum. Billesø & Baltzer Værløse. 2005

Schmidt, Strandvad et al: ”forord” I: Deltagelsens æstetik, særnummer af K&K, årgang 43, nr. 118, 2014, p. 5-19 (Reference til sidetal ud fra kompendie: Performance Design Modul 2. 1. Kandidatmodul: Æstetik. Roskilde Universitet. Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab Forår 2016)

Worre Halberg, Gry og Anna Lawaetz: Sisters Hope: En kunstpædagogisk strategi forankret i en samtidskunstnerisk tendens i Peripeti tidsskrift for dramaturgiske studier 15-2011. Oplag 500. Peripeti og forfatterne. 2010

Zahavi, Dan: Fænomenologi s. 122-138 i: Collin, Finn og Køppe, Simo: Humanistisk videnskabsteori 2. Udgav, 6 oplag. DR Multimedie. 2010

INTERNETKILDER:

Link 1: https://www.fyens.dk/indland/Studerende-beder-universiteter-om-hjaelp-med-psykisk-pres/artikel/3125633

Link 2: http://sistersacademy.dk/about/