

Læring i den simulerede praksis

**- anvendelsen af Live Action Role Play
som redskab til kompetenceudvikling.**

Thomas Duus Henriksen

© MetaLive 2000

Indholdsfortegnelse

Forside.....	1
Indholdsfortegnelse.....	2
Indledende	
Den legende læring.....	4
Kort indføring i fænomenet LARP.....	5
Konkretisering af interessefeltets indhold.....	7
Antagelser omkring fænomen og genstand.....	8
Metode til belysning af genstand.....	9
Analytiske redskaber.....	11
Begrebet rationalitet.....	11
Den tredelte forståelsesramme.....	13
Fænomenet Leg.....	14
Kapitel 1	
LARP i forhold til traditionelle forståelse af læring.....	18
Begrebet Læring.....	18
To teoretiske udlægninger af fænomenet Læring.....	19
Det sociologiske perspektiv.....	19
Det praksisorienterede perspektiv.....	20
Læringens elementer.....	23
Placeringen af LARP i det læringsteoretiske spændingsfelt.....	28
Analysen af LARP som tilgang til genstand.....	29
Struktur og virkemidler i LARP.....	29
LARP og Legen.....	33
De læringsskabende elementer.....	35
Forskydningsaspektet som forudsætningen for Læring.....	35
Det læringsfaciliterende element.....	38
Årsagen bag Genstand.....	41

Kapitel 2

Fordele og ulemper ved anvendelsen.....	42
Metodens muligheder.....	42
Den kompetenceudviklende anvendelse.....	42
Social færdighedstræning.....	44
Selvopfattelse og coping.....	46
Metodens ulemper.....	48
Kritikken ud fra læringsteorien.....	49
Den Dynamiske udvikling.....	50
Metodens fordele.....	52
Opsummerende for metodens muligheder.....	53

Kapitel 3

LARP og den eksisterende praksis.....	54
Det eksisterende læringsfelt.....	54
Praksisfeltets fokusproblem.....	55
LARP relaterede tiltag i praksis.....	56
Muligheden i Praksis.....	58

Kapitel 4

En anbefaling.....	60
--------------------	----

Appendiks

Anvendte henvisninger.....	63
Forfatter indeks.....	67

Den legende læring

Gennem de sidste år er der i medierne opstået en stigende efterspørgsel efter undervisningsmetoder baseret på legen som drivkraft, den såkaldte 'legende læring'. Ikke kun erhvervslivet efterspørger metoden, udviklingen er den samme indenfor det etablerede uddannelsessystem. Personligt finder jeg tanken om at skabe læringsituationer ud fra deltagelsen i legesituationer tiltalende, men jeg ser også en række metodiske problemstillinger herved.

Den væsentligste problemstilling i forhold til den legende læring, ser jeg som sikringen af fagligheden; for når legen ikke at skabe en faglig udvikling indenfor det ønskede felt, mister metoden sin læringsværdi. Det samme sker hvis ikke eleverne ønsker at deltage i legen, en problemstilling som særligt bliver aktuelt overfor elever som har passeret tærsklen til teenageårene.

En fristende tilgang til denne problematik, består i at undersøge hvilke legebaserede aktiviteter børn og unge indgår i, for derefter at undersøge aktiviteternes mulighed for at skabe læringsprocesser. Blandt sådanne aktiviteter, er børn og unges deltagelse i fænomenet Live Action Role Play (forkortet LARP), et fænomen som vil blive introduceret yderligere overfor læseren.

Hensigten med denne fremstilling er at vurdere ud fra et teoretisk almenpsykologisk perspektiv, om hvor vidt fænomenet LARP er anbefalelsesværdigt at anvende i et kompetenceudviklende henseende. Overvejelserne bygger på en personlig empirisk erfaring, som bekræfter at

der finder en latent¹ læringsproces sted som følge af deltagelsen i LARP, og det er denne læringsproces som betragtes som genstand for den følgende analyse. Gennem en teoretisk afdækning af genstand, forventes det at være muligt at vurdere metodens anvendelighed i en kompetenceudviklende sammenhæng.

Kort indføring i fænomenet LARP

Fænomenet Live Action Role Play (LARP) er i Danmark mest udbredt som en subkultur blandt unge, som anvender det som en intellektuelt og socialt stimulerende form for underholdning. Fænomenet består i meget korte træk af tre elementer; en kontekst spillet foregår i, en dertil hørende konflikt deltagerne skal opleve under spillet, samt nogle roller, som berøres af konflikten. Det er iført disse roller deltagerne indgår i LARPet.

Hvad de forskellige elementer skal indeholde, er udelukkende hvad designeren af spillet kan finde på og overtale deltagerne til at forestille sig, både med hensyn til roller, kontekst og konflikt, blot disse passer sammen. Når blot dette er opfyldt, ligger mulighederne åbne, og det er ikke ualmindeligt at spildesignere henter inspiration fra fiktionen i form af film, bøger, myter eller historiske fortællinger, men også fra relevante virkelige hændelser.

LARP trækker på barnets måde at omskrive genstande og omgivelser til at passe ind i legen. På samme måde 'leger' deltagerne, at selvom de eg. befinder sig på en skole i København, forestiller de sig at de befinder sig der hvor spillet skal forestille at foregå. Gennem fantasien brydes der med tid og sted, ligesom ved at iføre sig roller,

¹ Begrebet 'latent' betragtes som "Existing in hidden form, dormant but capable being evoked or developed" (Reber, 1995, p.408).

bryder med hverdagen, for derefter at forholder sig til de konflikter rollerne møder gennem spillet.

Mulighederne for at bryde med tid og sted, har gennem årene ført til afviklingen af LARP i ganske opfindsomme kontekster. Som eksempler herpå kan et vikingescenarie på Trelleborg i år 1000, samt et fremtidsscenario i Frisland Sarajevo i år 2029 nævnes, hver med plads til typisk 150-200 deltagere.

Spillets gang går ikke frem efter en på forhåndskrevet drejebog, ligeledes foregår spillet ikke for et publikum. Deltagerne er hinandens publikum, og skaber selv handlingen undervejs gennem deres rolles *improviserede*² interaktion med spillets øvrige roller. Rollen består typisk af nogle personlighedstræk, nogle relationer til andre roller i spillet, samt nogle muligheder. Udfra disse skal deltageren skuespille sin rolle overfor de andre deltagere, som så spiller tilbage iført deres roller, og siden alting foregår på én gang, skabes der hurtigt en kompleks social interaktion. Deltagelsen i LARP er oftest både underholdende og krævende, da deltagelsen forudsætter visse færdigheder hos deltageren. Deltageren skal være i stand til at lade som om denne er en anden person og agere dette, samt kunne improvisere udfra sin rolle i kontekst.

Der er flere aspekter af LARP som gør fænomenet interessant at arbejde med i et læringsmæssigt perspektiv. Fænomenet indeholder den rent praktiske fordel i forhold til eg. computerspil, at det er for en uddannelsesinstitution er muligt at sammensætte og udvikle et LARP. Endvidere har det den fordel, at deltagelsen i LARP virker

² Improvisationen finder sted i overensstemmelse med rolle og kontekst.

kompetenceudviklende³ for de deltagende, også i retningen af kompetencer, som er anvendelige indenfor andre sammenhænge.

Konkretisering af interessefeltets indhold.

Det interessante i forhold til LARP består i hvorvidt fænomenet kan anvendes i en undervisningssammenhæng. Hertil er det interessant at afklare hvad det er for forhold til skaber læringsværdien, samt hvorvidt de kan påvirkes med henblik på at skabe indholdsspecifikke undervisningssituationer.

Som følge heraf, betragtes den latente læringsværdi, som deltagelsen i fænomenet LARP medfører, som genstand for den følgende bearbejdning. Belysningen af genstanden sker med henblik på at kunne afgøre om hvorvidt det kan anbefales at anvende fænomenet LARP i en undervisningssammenhæng. Denne afgørelse bygger på afklaringen af *årsagen til læringsfænomenet, metodens muligheder, og metoden i forhold det eksisterende læringsfelt:*

1. Hvad er det for faktorer eller elementer i LARP som er årsag til at deltagelse virker kompetenceudviklende for deltageren?

Udfra den erkendelse at deltagelsen virker læringsfaciliterende, analyseres fænomenet efter årsagen til dette. Målet er at afdække årsagen til genstanden, for udfra forståelse

³ Ordet 'kompetence' bruges i en betydning, der kombinerer faglige kvalifikationer, uddannelse, erfaring og personlige egenskaber. Ordet dækker i teksten ikke den almindelige nudanske medbetydning 'beslutningsret' (DP, 2000).

sen for de læringsfaciliterende processer at forberede afdækningen af metodens muligheder.

2. Hvilke muligheder indeholder metoden i et kompetenceudviklende perspektiv?

Ud fra den forgående afdækning af årsagen bag genstand, bliver fokus rettet mod indholdet af læringsprocessen, for derigennem at afdække hvilke potentielle muligheder metoden indeholder. Afdækningen sker hovedsageligt i retning af udviklingen og træningen af fagspecifikke kompetencer, sociale færdigheder, men også i retning af den almene dannelse i forhold til kulturopfattelsen og socialiseringsprocessen.

3. Hvilke muligheder har metoden set i forhold til det etablerede uddannelsessystem?

På baggrund af forståelsen af hvordan metoden fungerer, samt hvilke muligheder den indeholder i sig selv, sigtes der mod at afdække dennes muligheder i forhold til det eksisterende uddannelsessystems dækning af de eksisterende behov for kompetenceudvikling.

Antagelser omkring fænomenet og genstand

Bearbejdningen af genstand finder sted ud fra en antagelse om at fænomenet LARP virker læringsfaciliterende, hvorved det antages at genstand eksisterer. Denne antagelse baseres på erfaring fra praksis, og søges gennem det følgende teoretisk begrundet.

Ovenstående konkretisering indeholder endvidere Sommers tese om at visse metoder synes mere effektive end

andre i formidlingen af bestemte kompetencer (Sommer, 1996, p.64), ud fra hvilken det antages at LARP er interessant i forhold til udviklingen af sociale kompetencer.

Fremstillingen som helhed bygger på en hypotese om at anvendelsen af en kompetenceudviklende metode, baseret på LARP, vil være i stand til at dække visse behov for intervention i uddannelsessammenhænge. Det forventes ikke at metoden viser sig overlegen i forhold til de gængse metoder, men det forventes at kunne påpeges, at metoden indenfor visse områder vil kunne tjene som et fordelagtigt supplement til de eksisterende metoder, samt som et fordelagtigt alternativ indenfor andre områder.

Metode til belysning af genstand

Baggrunden for genstand grunder i fænomenet LARP, hvilket består af en kompleks, social konstruktion. Det medfører at analysen af genstand så vel som fænomenet både kommer vidt omkring, samt trækker på den øvrige fremstilling. Følgende afsnit har derfor til formål at introducere analysens forløb, for derved at give læseren en rød tråd at holde sig til gennem analysen. Analysens fremgangsmåde skitseres som følgende:

I forsøg på at afdække årsagen til genstand, betragtes fænomenet LARP som værende nøglen til denne, hvorfor store dele af analysen sigter mod afdækningen af fænomenet LARP. Gennem bearbejdningen af fænomenet i forhold til visse teoretiske redskaber, forventes det at årsagen til genstand vil tone frem.

LARP og opfattelsen af læring.

Fænomenet betragtes i forhold til fænomenet læring, idet læringen er central i forhold til genstand. Dette sker ved

at forsøge at placere LARP i forhold til to ekstremer indenfor læringsteorien, i denne sammenhæng det sociologiske og det praksisorienterede perspektiv på læring. Begge kan de bidrage med nogle konstruktive perspektiver af læringen i forhold til genstand, og centrale pointer i spændet mellem de to vil blive overvejet i forhold til fænomen og genstand.

Analysen af fænomenet LARP.

Perspektiverne fra placeringen af LARP i forhold til de to udlægninger af læringen, skaber sammen med de øvrige analytiske redskaber nogle interessante perspektiver i forhold til forståelsen af LARP. Analysen kobler fænomenet LARP med læringen vha. legen som bindeled, for derefter at opfylde analysens to konkrete målsætninger; at afdække årsagen til at LARP kan virke læringsfaciliterende, og at afdække hvad det er for elementer som skaber selve læringsprocessen.

Læringspotentialer i LARP

Ud fra en forståelse af hvad det er som ligger til grund for læringsprocessen i LARP, afdækkes de muligheder metoden indeholder. I denne forbindelse trækkes der på kendskabet til de læringsmetoder LARP baseres på, for herfra at afdække hvorvidt LARP kan betragtes som en læringsfaciliterende metode. Hertil tages metodens ulemper i betragtning.

Mulighederne ud fra anvendelsen af LARP

Efter afdækningen af metodens anvendelsesmuligheder, overvejes metoden i forhold til sine omgivelser i det læringsfelt den evt. skal være en del af. Metoden betragtes derfor i forhold til det eksisterende behov for kompetenceudvikling og det eksisterende uddannelsessystems

dækning af behovet, for derved at vurdere behovet for det bidrag metoden kan yde. Dette sker for til slut at kunne give en anbefaling om hvor vidt metoden bør anvendes i en kompetenceudviklende sammenhæng.

Analytiske redskaber

Den analytiske bearbejdning af genstand og fænomen bygger på anvendelsen af en række teoretiske værktøjer i form af forståelsesrammer og teorier. Hovedparten vil blive introduceret undervejs, dog vil nogle enkelte, centrale problemstillinger blive introduceret gennem følgende afsnit.

De fire væsentligste redskaber i analysen er *rationalitetsbegrebet*, *legen*, *læringsbegrebet*, samt en systemisk opfattelse af forholdet mellem subjekt og struktur, kaldet *den tredelte forståelsesramme*. Begreberne er i sig selv interessante, men det mest interessante i denne sammenhæng er hvad de kan sige om hinanden og om fænomenet LARP, da det i vid udstrækning kan bidrage til afdækningen af genstand. Den anvendte udlægning af begreberne rationalitet og leg, samt den tredelte forståelsesramme vil gennem det følgende blive klarlagt. Selve begrebet læring i denne sammenhæng så centralt, at det behandles i det efterfølgende kapitel.

Begrebet rationalitet

De forskellige udlægninger af begrebet rationalitet er central for forståelsen af analysens genstand, samt elementerne i analysen. De anvendte udlægninger af rationalitetsbegrebet baseres på den kritik den neoklassiske økonomi trak efter sig, særlig i form af de kritiske perspektiver Weber fremsatte (Lee & Newby, 1989, p.177), samt Habermas' kommunikative udlægning (Habermas,

1981). De anvendte udlægninger af rationalitetsbegrebet udlægges som følgende:

Almindelig Rationalitet:

Anvendes udfra Rational Choice Teoriens opfattelse af individets optimering af egen nytteværdi overfor egen målsætning (Andersen & Kaspersen 1996).

Målrationalitet

Aktionssociologiens Zweck-rationalitet bygger på ovenstående om at handling er motiveret udfra en målsætning (Weber, 1968). Lønarbejde er et typisk eksempel på dette, da det her er udsigten til lønnen som motiverer arbejdet.

Værdirationalitet

Aktionssociologiens Werts-rationalitet bygger på at visse handlinger motiveres af udførelsen alene, og ikke som følge af en given målsætning (Weber, 1968). Bærer arbejdet lønnen i sig selv, er det ikke resultatet som motiverer handlingen, men aktiviteten i sig selv. Fænomenet leg er blandt andet præget af denne rationalitet.

Kommunikativ Rationalitet:

Anvendes udfra Habermas' tese om den rationalitet som opstår i den sociale interaktion (Habermas, 1981). Gennem interaktion opstår lokale sandheder, som ikke nødvendigvis har en forankring i, men gerne strider mod et videnskabeligt udgangspunkt. Dette kunne eg. være sympatien overfor skatteunddragelse (Moe, 1994, p.238).

Evnen til at anvende kommunikativ rationalitet i sociale sammenhænge, for dærgennem at kunne indgå i den kontinuerlige sociale kontraktforhandling (efter Jary & Jary (1995)(Henriksen, 1999) deltagelsen i sociale sammen-

hænge forudsætter, er sammen med forståelsen for den cirkulære kausalitetskæde (Schjødt & Ege, 1992, p.85-92) vigtige egenskaber for deltagelsen i den sociale interaktion.

Ovenstående rationalitetsopfattelser vil blive anvendt i analysen til at forstå motivation og struktur i fænomenet leg, læring, og ikke mindst LARP.

Den tredelte forståelsesramme

Forståelsesrammen er en tilgang til forholdet mellem subjekt og struktur, baseret på en tredeling af dette. Forståelsen fokuserer på tre forhold: Selve subjektet, selve strukturen, og relationen mellem dem, både den mellem subjekt og struktur, men også den mellem subjekter.

Der skabes udfra ovenstående perspektiver en tredelt forståelsesramme, bestående af et *individorienterede perspektiv*, et *socialpsykologisk- og relationsorienteret perspektiv*, samt et overordnet *sociologisk perspektiv*. Netop denne tredelte forståelsesramme er fordelagtig at anvende i denne sammenhæng, da den formår at blotlægge nogle ganske væsentlige strukturer i både fænomenet LARP, men også virker tankevækkende i forhold til begrebet læring. Perspektiverne uddybes som følgende:

Det overordnede sociologiske perspektiv.

Det sociologiske perspektiv beskæftiger sig med de overordnede rammer for fænomenet, herunder læringens funktion i det postmoderne samfund og individet i forhold til de institutionelle strukturer. Det sociologiske niveau virker samtidig rammedannende for kontekst, og lægger derfor rammen for det socialpsykologiske perspektiv.

Det socialpsykologiske/relationelle perspektiv.

Det socialpsykologiske perspektiv beskæftiger sig med relationer mellem individer, individers møde med de strukturer den sociologiske analyse beskæftiger sig med, samt individets deltagelse i og bevægelse mellem sociale kontekster.

Det individorienterede perspektiv.

Individperspektivet tager hensyn til de kognitive, personligheds- og udviklingspsykologiske konsekvenser fænomenerne LARP og læring har i forhold individet. Dette frøperspektiv ses som værende en modsætning til det overordnede sociologiske perspektiv, og anvendes til at betragte individet i læringsprocessen.

Perspektiverne er valgt ud fra det faktum, at de spiller en væsentlig rolle i enhver social praksis.

Fænomenet Leg

Fænomenet leg er interessant i denne sammenhæng af årsager; ud fra 'Den legende læring' er hensigten at anvende elevens motivation for at lege som motivator i læringsprocessen, endvidere er legen interessant, idet fænomenet LARP (Live Action Role Play) baseres på en videreudvikling af barnets rolle- og regellege (ud fra tolkning af (Vygotsky, 1978)(McMahon, 1996)).

Fænomenet leg indeholder desværre et problem i forhold til definitionen af dette. Grundet den store interesse der gennem tiden har været for fænomenet leg, er der efterhånden udkommet så mange forskellige udlægninger af en definition (Reber, 1995), at det ikke længere er muligt på samme tid at tilfredsstille alle perspektiver og fatte sig i korthed i udarbejdelsen af en definition. I denne sam-

menhæng har jeg valgt at anvende en definition baseret på en analyse af de sammenfaldende kendetegn⁴ som optræder i situationer som betegnes som leg (Henriksen, 1999):

DEFINITION AF FÆNOMENET LEG

Leg defineres som fantasi, ført ud i handling eller forestillet handling i en beskyttet sfære, afgrænset fra virkeligheden. Legen er motiveret af forsøg på at subliminere for den forskel den legende oplever mellem den virkelige verden og den legendes indre ønsker og behov. Legen tjener i den virkelighedsafgrænsede sfære som en træningsbane med mulighed for udvikling af fysiske, kognitive og sociale færdigheder.

Legen kan leges alene eller sammen med andre, er værdiorienteret, og derved ikke rettet mod et umiddelbart mål. Selvom motivet for legen forbliver konstant, ændrer legen udseende og karakter op gennem opvæksten. Legen er ikke et aldersmæssigt afgrænset fænomen, dog er den mere hyppig blandt børn, grundet deres begrænsede autonomi.

(På basis af (Cole & Cole, 1996) (Ewen, 1993) (Eysenck & Keane, 1995) (Holter, 1978) (Jary & Jary, 1995) (McMahon, 1992) (Vygotsky, 1978)).

Et af de væsentligste teoretiske bidrag til legen kommer fra Vygotsky, og hans kritik af de teorier, som blev produceret i hans samtids Europa (eg. Piaget, Erikson og Freud). Vygotsky's overvejelser bringes frem idet de spiller en væsentlig rolle i forhold til den anvendte opfattelse af legens udviklingsaspekt. Endvidere betragtes legen

⁴ På basis af 'the defining attributes theory' (Eysenck & Keane, 1995, p.240).

udfra Smith's kategorier som en leg baseret på fantasi og social interaktion (i Cole & Cole (1996) p.232), hvortil rollespillet betragtes som en videreudvikling af barnets regel og rollelege (McMahon, 1996, p.5).

Deltagelsen i den sociale leg, forudsætter som deltagelsen i enhver social praksis, indgåelsen i en social kontraktforhandling (SKF), gennem hvilken betingelserne for indhold og deltagelse løbende forhandles. Omfanget af disse forhandlinger er ret begrænsede i forbindelse med legen i de tidlige leveår (Piaget, i (Cole & Cole, 1996)), men tiltager i forhold til bl.a. den regelbaserede leg, som i høj grad baseres på SKF.

Legen indeholder nogle interessante muligheder for deltageren, idet den gennem legen har mulighed for at indgå i sammenhænge der ellers lå udenfor den legendes muligheder. Denne mulighed har to gunstige effekter – den virker udviklende i forhold til den legendes færdigheder, desuden virker deltagelsen emotionelt afstressende.

Den emotionelt afstressende effekt bygger på at individet stresses af den kløft som er mellem dets muligheder og dets ønsker. Gennem legen omfantaseres virkeligheden om til en tilfredsstillende situation, som evt. føres ud i fysisk leg, og herigennem bygges der bor over førnævnte kløft (McMahon, 1996, p.2). Muligheden for at opleve en ønsket deltagerbane⁵, der normalt ikke er mulighed for at opleve, medfører derfor en emotionel tilfredsstillelse. På trods af ovenstående, betragtes deltagelsen i legen som en aktivitet baseret en værdirationel rationalitet. Legen er ikke en bevidst målrettet aktivitet.

⁵ Udfra Lave's udlægning (1999).

Udviklingsaspektet i legen baseres ligeledes på den legendes mulighed for at indgå i situationer det normalt ikke har adgang til. Den legende har i legen en tilbøjelighed til at udvise en mere moden adfærd, vægtet i forhold den legendes formåen udenfor legen (Vygotsky, 1978, p.102)⁶. Legen fungerer herved, tænkt i forhold til teorien om "zone of proximal development" (ZDP), som den kompetente anden, som skaber mulighed for at træne de færdigheder som endnu ikke er modnet hos den legende (Vygotsky, 1978, p.102). Den ikke modnede adfærd tjener ifølge Vygotsky's brøkteori, som centrum for barnets leg. Idet adfærden modnes, drejer fokus videre, og gør det centrale til en perifer del af udviklingen af ny adfærd (Vygotsky, 1978, p.100).

Legens udviklende afkast lagres som små handlingscripts i den legendes kognitive skemaer⁷, for herfra at blive anvendt, både i anden leg, men også som skabeloner for adfærd i situationer udenfor legen. Legen har derfor også en udviklende effekt i forhold til den praksis som omgiver den, hvorfor den er interessant som medie for læring, et emne vi nu bevæger os videre over i.

Den teoretiske indføring i legen vil gennem det efterfølgende kapitel blive anvendt til at forstå fænomenet LARP og dets læringsfaciliterende element.

⁶ Schaffer mener dog kun at dette er tilfældet i forbindelse med deltagelsen i den sociale leg (Schaffer, 1996, p.237).

⁷ Begreberne 'script' og 'kognitive skemaer' er hentet fra Eysenck & Keane (1995, p.263).

LARP i forhold til traditionelle forståelse af læring

Begrebet Læring

Begrebet læring er et centralt begreb i forhold til problemstillingens genstand, hvorfor det er nødvendigt at klarlægge hvad begrebet dækker over. Forsøger man at definere begrebet, mødes man af samme problemstilling som var gældende ved definitionen af legen, hvorved en kort definition enten ville være mangelfuld eller stridende i forhold til specifikke udlægringer (Reber, 1995). Med disse konsekvenser for øje, finder jeg det hensigtsmæssigt at definere det centrale i forhold til begrebet læring som følgende:

DEFINITION AF LÆRING

Læringen opfattes som værende den proces, som er årsag til videns eller kompetencetilegnelse.

(på basis af Reber, 1995)

Definitionen er mangelfuld på flere områder, navnlig i forhold til de omstændigheder som processen finder sted under, hvad det er for et system som lærer, samt indholdet af processen. Årsagen hertil er at jeg i min definition ikke ønsker at denne låses fast på en metode (eg. den skolelastiske eller den latente læring), på et bestemt system (eg. en enkeltperson eller en klasse i samfundet), eller i form af et bestemt indhold (eg. matematiske metoder til problemløsning eller motoriske færdigheder). Dette er årsagen til at den anvendte definition af begrebet er kognit ned til en så kort form. Herefter retter vi opmærksomheden mod de omstændigheder som omslutter læringen.

To teoretiske udlægringer af fænomenet Læring

I forhold til placeringen af en LARP baseret metode i forhold til det øvrige univers af læringsteorier, mødes man af samme problemstilling som ved forsøget på at definere både leg og læring; der er simpelthen for mange teoretiske fremstillinger til at der kan tages hensyn til dem alle.

Løsningen bliver at udspænde et teoretisk spændingsfelt mellem to relevante yderpunkter indenfor læringsteorien, for derefter at forsøge at placere LARP i forhold til dette. Hertil anvendes den tredelte forståelsesramme til at skabe struktur i feltet af læringsteorier, for derfra at anvende henholdsvis et sociologisk og et individorienteret perspektiv på læringsfænomenet, hvortil Bourdieus' læringsbegreb anvendes i forhold til en sociologisk udlægning, hvilket modsvares af Lave's praksisorienterede læringsbegreb.

Det sociologiske perspektiv

Fænomenet læring er ikke et særligt aktuelt emne indenfor sociologien, som i højere grad beskæftiger sig med strukturer, institutioner og magt. Den sociologiske betragtning af læringsprocessen er som oftest at læringsprocessen er et perspektiv i den sociale (Parsons, i Lee & Newby, 1989) og kulturelle (Bourdieu & Passeron, 1996) reproduktion, hvorigennem den gennem socialisering har til formål at tilpasse individet til de eksisterende forhold (Foucault, 1980)(Lave, 1999, p.48). Et af denne reproduktions virkemidler er folkeskolen, som opdrager og uddanner individet ud fra et ideal om fremtidig samfundsdeltagelse (Mørch, 1983, p.165).

Noget konkret omkring selve læringsprocessen skal man dog lede længe efter blandt de sociologiske skrifter, dog finder man noget konkret hos Bourdieu i hans analyse af de identitetsmæssige stigmatiseringsprocesser⁸ i det franske universitetsmiljø op gennem tresserne (Bourdieu et al., 1994) Udfra denne analyse, fremstilles læringsfæne menet i overensstemmelse med sociologiens øvrige opfattelse af processen, nemlig som en afsenderorienteret proces, gennem hvilken formidling af viden afsendes til en modtager. På denne måde anvender strukturen sine organer (eg. folkeskolen) til at reproducere sig selv i den kommende generation (Bourdieu & Passeron, 1996).

Gennem Bourdieu's udlægning af fænomenet læring, reduceres dette til udelukkende at være en afsenderorienteret proces, som udelukkende finder sted i formelle undervisningssammenhænge, baseret på en intention om at skabe læring. Udlægningen har mødt megen kritik gennem tiden (eg. fra Lave (1999, p.48) og Järvinen, (2000)), men tjener her som en udlægning af en ekstremt makroorienteret udlægning af læringsprocessen udfra dennes funktion i et klassesamfund.

Det praksisorienterede perspektiv

Som modsætning til Bourdieu's bud på sociologiens meget strukturorienterede bud på læringsbegrebet, står Lave med hendes praksisorienterede perspektiv på læringen. Perspektivet har vundet en stigende opmærksomhed i læringspraksis, bl.a. i form af mesterlæren, samt en tilsvarende efterspørgsel fra erhvervslivet, men er teoretisk set stadig et underbelyst aspekt af læringsteorien (Nielsen &

⁸ Den studerende stigmatiseres identitetsmæssigt, gennem hvilken den afskæres fra den fulde sociale identitetsmæssige accept (efter Goffmann (1975)).

Kvale, 1999, p. 12 og 30). Ideen om at lære gennem deltagelse i praksis stammer fra Dewey's tese om 'learning by doing', udfra hvilken Lave undersøger modtagerperspektivet af lærlingens deltagelse en udviklende praksis, bl.a. udfra afrikanske skræddelærlingenes uddannelse og identitetsdannelse i forhold til faget (Lave, 1999, p.40-41).

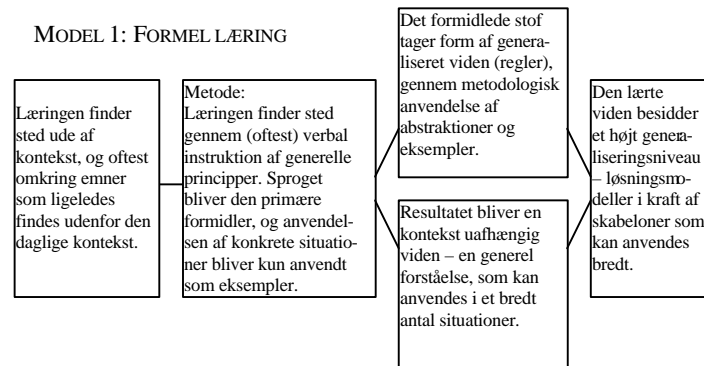
Lave sætter fokus på deltagelsen i den udviklende praksis, og særligt de betingelser som ligger til grund for at deltagelsen virker udviklende. Lærlingen deltager under særlige beskyttede forhold, en beskyttelse som afskærer lærlingen fra konsekvensen af at denne ikke mestrer faget endnu, og det er i denne beskyttelse af eleven kernen i muligheden for at tilegne sig fagets færdigheder ligger. Gennem denne legitime, men perifere deltagelse i praksis, oplever lærlingen praksis under forhold, som medfører at deltagelsen virker læringsfaciliterende (Lave & Wenger, 1991).

Indgåelsen i en praksis skaber en deltagerbane for den deltagende. Gennem lærlingens legitime perifere deltagelse, er betingelserne for deltagelsen ændret, hvorved deltagelsen i praksis antager en læringsbane (Lave 1999). Læringsbanen synes dog at indeholde mere end blot de specifikke færdigheder som knyttes til den givne praksis; deltagelsen skaber endvidere en forståelse for den mikrokultur som præger den pågældende praksis, eg. i form af daglige ritualer. Gennem deltagelse i mikrokulturelle (individniveau) sammenhænge, skabes en forståelse for den omkringliggende kultur, en kompetence som er anvendelig i andre praksiser. Indføringen i faget og dets kultur har endvidere en identitetsskabende effekt for den lærende (Lave, 1999, p.40-41).

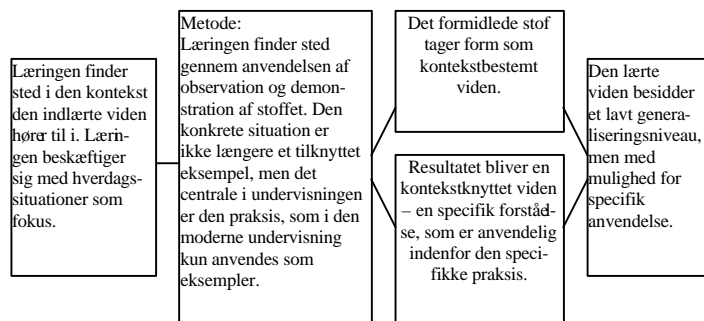
Kritikken af det praksisorienterede perspektiv

Lave's teoretiske standpunkt fremstilles af hendes kritikere som en modsætning til den traditionelle skolestiske læring, endvidere kritiseres den praksisorienterede metode for kun at kunne formidle kontekstspecifikke kompetencer, som er svært generaliserbare til andre praksiser. Lave fremstiller den traditionelle kritik af sine teorier i form af MODEL 1 og 2.

MODEL 1: FORMEL LÆRING



MODEL 2 : PRAKSISORIENTERET LÆRING



Kritikere fremhæver metodens meget specifikke, og set i forhold til det formidlede gennem den formelle undervisning, meget begrænset anvendelige indhold. Metoden er endvidere blevet kritiseret for at være begrænset i videreudviklingen af det lærte, idet læringen udelukkende var baseret på social imitation, to kritikpunkter som søges tilbagevist fra adskillige sider i 'Mestrelære' (Nielsen & Kvale, 1999). Den vigtigste distinktion mellem de to metoder bygger på adskillelsen af anvendelses- og tilegnelsespraksis, hvilket er essensen i forskellen mellem den skolestiske og den ikke-skolestiske læring, en distinktion som blandt andre diskuteres efterfølgende.

Læringens elementer

Ud fra spændingsfeltet mellem den sociologiske og den praksisorienterede læring, træder tre pointer frem i forhold til læringsprocessen; *metode*, forholdet *modtager--afsender*, samt *indhold*. Alle er de interagerende i processen, dog er *metode* og *indhold* centrale, og derfor fokusområder i den efterfølgende analyse forsøg på at placere genstand i forhold til spændingsfeltet.

Metode

Metoden til kompetenceudvikling er et centralt, og derfor veldiskuteret emne indenfor læringsteorien. Sigtet er at optimere modtagerens udbytte, således at kompetencen udvikles bedst muligt ud fra anvendelsen af færrest mulige ressourcer. Emnet er interessant i denne sammenhæng, da det reelt set er en mulig metode som undersøges.

Det første interessante aspekt af metoden udspringer af begrebets betydning, idet begrebet metode henviser til 'en planlagt måde at gøre noget på' (Politikken, 1996). Som følge heraf kan det overvejes hvorvidt der i det hele taget

gøres tiltag for at fremme resultatet, eller om dette blot opstår under mere eller mindre tilfældige omstændigheder. Dette er essensen i forholdet mellem den latente og den intentionelle læring:

Forholdet mellem Latent og Intentionel læring

I forhold til metoden kompetencer formidles igennem er der en vigtig pointe i hvorvidt den pågældende kompetence er udviklet som et produkt af målrational indsats, eller om udviklingen blot er et latent produkt som følge af deltagelsen i en anden sammenhæng. Distinktionen er interessant for både modtager og afsenders hensigt bag deltagelsen i læringssituationen.

Den latente læring, som i litteraturen også er omtalt som medlæring (Holzkamp 1993) eller incidental (Reber, 1995), henviser til den kompetenceudviklende proces som er et følgeprodukt af deltagelsen i en anden sammenhæng. Betegnelsen 'latent' er valgt idet læringen i forbindelse med LARP finder sted uafhængigt af bevidstheden, samt at den ikke nødvendigvis manifesteres som ændringer i adfærd under den udviklende proces (eg. sociale færdigheder tilegnet gennem deltagelsen i LARP for underholdningens skyld). Denne form for læring finder typisk sted under de praksisorienterede forhold Lave forholder sig til.

Det skal pointeres, at deltagelsen i en læringssituation med henblik på udvikling er en intentionel og målrational handling. Det er ret interessant i forhold til genstand, idet læringsaspektet her er en latent funktion, og derfor ikke baseret på målrationalitet. På dette punkt adskiller det LARP baserede læringsfænomen sig fra den fremstillede

læringsteori, idet deltagelsen i LARP baseres på den værdiorienterede rationalitet.

Modsetningsforholdet mellem den skolastiske og den ikke-skolastiske læring

En af de væsentligste forskelle mellem Bourdieus og Lave's forståelse af processen omkring fænomenet læring, består i deres forhold til de omstændigheder som omgiver læringen. Bourdieu betragter typisk læringssituationen som noget der finder sted i et klasselokale, modsat Lave, der betragter læring som et muligt fænomen i nærmest enhver situation hvori der er noget at lære (Lave, 2000). Herved stiller de to standpunkter sig som eksponenter for henholdsvis den skolastiske og den ikke-skolastiske læring.

Skolastisk læring betragtes som værende "Formel, verbal, og tekstuel instruktion i klasseværelser og skoler, løsrivet fra praksis" (p. 289, Nielsen & Kvale, 1999). Gennem den skolastiske metode, formidles læring baseret på regler, som kan anvendes bredt i adskillige situationer, og hvor anvendelsespraksis oftest optræder i form af eksempler (Lave, 2000). Hensigten her er at skabe en forståelse for den omkringliggende praksis.

Den ikke-skolastiske læring betragtes som "Læring, der foregår uden for eller som supplement til det etablerede uddannelsessystem, det vil sige gennem aktiv deltagelse i etablerede fællesskaber af kompetent praksis, såvel som almen læring i hverdagslivet." (p. 288, Nielsen & Kvale, 1999). Læring af denne form er typisk kontekstspecifik (Lave, 2000), og er oftere såkaldt implicit viden end det som formidles gennem metodens modsætning.

Den skolastiske model er i mange henseender dens modsætning overlegen, eg. udfra et økonomisk synspunkt: En enkelt lærer kan typisk undervise en hel klasse i det samme stof på en gang, modsat skræddermesteren i Monrovia, som kun i sjældne tilfælde havde to lærlinge på samme tid (Lave, 1999, p. 40). Modsat har Sommer en pointe i at det ikke er alt viden som kan formidles omkring et kateder (Sommer, 1996, p.64), hvilket giver plads for de ikke-skolastiske metoder, herunder en LARP baseret metode.

En metode baseret på LARP ville udfra ovenstående kategoriers som en ikke-skolastisk metode, navnlig grundet det uadskillelige forhold mellem den skolastiske læring og intentionaliteten. En anden årsag baseres på at læringen finder sted i en simuleret udgave af den praksis læringen omhandler

Modtager og afsender

Forholdet mellem modtager og afsender i den metodiske overførsel af læringsprocessens indhold er et nedtonet aspekt af læringsprocessen i denne sammenhæng. Dette skyldes at forholdet er mere interessant i forhold til læringsteorien end i forhold til genstand, men nævnes alligevel idet forholdet indeholder et interessant aspekt til genstand.

Både i forhold til den sociologiske og den praksisorienterede betragtning af læringen, er det muligt at udpege både en eksplicit modtager og afsender, og det på trods af at der også finder en læring sted i det praksisorienterede tilfælde, som ikke umiddelbart kan attribueres til læreren.

Forholdet er interessant i forhold til LARP, idet afsenderen ikke er direkte til stede i den læringsfaciliterende praksis, endvidere er den modtagende deltager maskeret i kraft af en rolle. LARP placerer sig derfor ikke i overensstemmelse med nogle af de to læringsteoretiske udlægninger i forhold til afsender-modtager forholdet. Fænomenet placerer sig dog i nærheden af Lave's udlægning, idet læring finder sted i et simuleret praksisfællesskab, som i forhold til ZPD tænkningen fungerer som en kompetente anden. LARP indeholder dog stadig det problem, at der i læringssituationen ikke nødvendigvis er en afsender tilstede, hvilket senere fremstilles som en ulempe. Det skal for god ordens skyld nævnes, at spildesigneren betragtes som afsender via designet (planlægning af rammerne for interaktionen) og i form af den senere beskrevne debriefing.

Indhold

Valget af metode til formidlingen bør afspejle indholdet for læringsprocessens indhold, for derved at optimere udbyttet af læringsprocessen.

Gennem Bourdieu's fremlagte metode til kompetenceudvikling blev to aspekter formidlet; kompetence gennem verbal, eksplicit og formel instruktion, samt en identitetsmæssig positionering i forhold til afsenderen. Gennem Lave's fremlagte metode fandt der også en identitetsmæssig udvikling sted, men det formidlede var mere implicitte, kontekstspecifikke og nonverbale kompetencer, samt en identitetsmæssig positionering i forhold til afsenderen. Samtidig var genstanden for Lave's metode grundet i en konkret praksis, modsat Bourdieu's, hvis indhold ikke forudsatte en praksis (som eg. filosofi).

Placeringen af LARP i forhold til det indholdsmæssige aspekt er ikke ligetil, idet indholdet af LARP bindes i en praksis, men en praksis som ikke nødvendigvis har en relation til den omkringliggende praksis. LARP indeholder endvidere et identitetsaspekt, men dette er ikke ligefrem sammenligneligt i forhold til de øvrige metoder, idet identitetsaspektet i LARP kun eksisterer i form af en konstrueret rolle, og derfor som oftest kun interessant i forhold til den simulerede praksis. Indholdsmæssigt vælger jeg dog at placere LARP op af den praksisorienterede læring.

Det indholdsmæssige aspekt betragtes yderligere gennem kapitel 2, hvor metodens muligheder overvejes.

Placeringen af LARP i det læringsteoretiske spændingsfelt

Ud fra ovenstående betragtning af genstand i forhold til det teoretiske spændingsfelt, fremgår det at LARP som kompetenceformidlende metode, ikke placerer sig i overensstemmelse med hverken Bourdieus eller Laves position. Jeg vælger dog på basis af ovenstående sammenligning at placere metoden tæt på den praksisorienterede læring. Hertil skal det dog nævnes, at genstand adskiller sig fra den praksisorienterede læring idet læringen baseres på et latent afkast af deltagelsen i en praksis baseret på fantasi, og ikke i en reel praksis.

Betragtningen af genstand ud fra læringsteorien synes som ventet ikke at kunne afdække de forhold som ligger til grund for genstand til fulde. Begge udlægninger påpeger hver især nogle interessante aspekter og ulemper ved metoden, men for at afdække den egentlige årsag til gæ-

stand, er vi nød til at analysere selve fænomenet LARP efter årsagen til genstand

Analysen af LARP som tilgang til genstand

Ud fra den forgående forståelse af den placering LARP som kompetenceformidlende metode har i forhold til den øvrige læringsteori, graves der nu ind i selve fænomenet LARP, for der at finde kilden til genstand, og derfra besvare hvorfor deltagelsen i LARP virker læringsfaciliterende. Endvidere er det ud fra den praksisorienterede læring nærtliggende at spørge til hvorfor fænomenet kan virke læringsfaciliterende i en grad deltagelsen i hverdagens praksis ikke kan. Denne overvejelse vil blandt mange andre blive forsøgt afdækket gennem følgende analyse af fænomenet LARP.

Analysen har til formål at skabe en forståelse for fænomenets indre struktur, for derigennem at finde baggrunden for genstand. Ud fra følgende betragtning af fænomenet ud fra den tredelte forståelsesramme, og ud fra det faktum at LARP baseres på en afart af legen, sigtes der mod at skabe et tilstrækkeligt indblik i fænomenet til at de læringsfaciliterende elementer og processer kan udledes.

Struktur og virkemidler i LARP

Gennem den introducerende beskrivelse af LARP, blev tre af metodens virkemidler introduceret. De introducerede mekanismer er dog blot aspekter af fantasiens omskrivning af praksis, hvilket under alle omstændigheder må betragtes som det centrale virkemiddel.

Gennem omskrivningen af praksis og omstændighederne herom, forestiller deltagerne at befinde sig netop i den situation spildesigneren⁹ har bestemt at spillet skal foregå under (eg. skal spillet forestille at foregå på Månen, forestiller deltagerne sig at de er på Månen under de omstændigheder spildesigneren har valgt). Hele den praksisomskrivende forskydningsproces finder sted i overensstemmelse med spildesignerens forberedelser.

Betragter man den forskydende proces, som omskriver deltagerens hverdagspraksis over i en forestillet praksis, udfra den tredelte forståelsesramme, træder en ganske vigtigt struktur frem, og blotlægger derved spildesignerens tre vigtigste redskaber; *kontekst, konflikt og rolle*:

Det sociologiske perspektiv på LARP

Betragter man forskydningen udfra et sociologisk perspektiv, ser man en forskydning i forhold til de ydre omstændigheder for spillet. Dette sker under samme betingelser som når en filmmanuskriptforfatter vælger at lade filmen foregå i en bestemt setting, hvilket i forbindelse med LARP omtales som kontekst.

Forskydningen af kontekst rummer mulighed for at forskyde praksis på adskillige punkter, ofte i form af forskydning af tid, sted, samfundsbetingelser, kulturelle forhold, historie og til tider også naturlove. Dette kan eksempelvis resultere i LARPs som finder sted 'i Landet Moravia, et land hvis kultur er præget af den græske mytologi, i en historisk tidsalder umiddelbart før krudtets opdagelse', eller 'i Europa år 2007, 2 år efter den socialistiske revolution i Europa'.

⁹ Spildesigneren er den eller de personer som har forberedt den historie eller situation deltagerne skal opleve.

Den kontekstuelle forskydning skaber rammerne for spillet og dets indhold, og kan tænkes analogt med den forskydning af konteksten børn foretager gennem deres leg (Cole & Cole, 1996)(Vygotsky, 1978). Forskydningen kan endvidere tænkes i forhold til den praksisorienterede læring og deltagerbanen, idet den kontekstuelle forskydning udgør rammerne for situationen.

Det socialpsykologiske perspektiv på LARP

Den socialpsykologiske/relationorienterede forskydning bearbejder relationen mellem deltagerens roller i den simulerede praksis. Gennem denne forskydningen forlader deltagerne de eventuelle relationer deltagerne måtte have til hinanden, hvorefter de i den simulerede praksis indgår i relationer til hinanden i overensstemmelse med deres roller. Konteksten indeholder nogle interessemæssige konflikter, hvis udfald påvirker rollerens livsverdener¹⁰, og som implementeres i forholdet mellem rollerne. Selve spillets indhold handler om rollerens bearbejdning af disse konflikter.

Den relationsorienterede forskydning rummer mulighed for at lade deltagerne opleve problemstillinger, deres hverdagspraksis ikke giver dem mulighed for at opleve under tilstrækkeligt beskyttede forhold. Eksempler på konflikter i LARP kan eksempelvis omhandle '*fordelingen af sparsomme ressourcer i et efterkrigsscenario*', eller omhandle '*en landsbys kollektive forsøg på at afværge en røverbandes angreb*'.

Konflikten skaber handlingen i spillet, og er særlig interessant idet konflikter oftest udvikles undervejs i spillet.

¹⁰ Begrebet er hentet fra Habermas (1981).

Det individorienterede perspektiv på LARP

På det individuelle niveau foretages en forskydning af de betingelser den enkelte deltager i den simulerede praksis ud fra. Deltageren indgår ikke i den simulerede praksis som sig selv, men forskydes over i en rolle, som står i overensstemmelse med resten af spillet.

Gennem forskydningen af deltageren over i en rolle, understøttes deltageren med nogle af spildesignerens udvalgte egenskaber, typisk i form af attitude, relationer, motivation, viden, nogle færdigheder, og målsætninger for spillets udvikling i forhold til konflikten. Eksempler på roller i LARP kan være *'at spille byrådssekretær i en større dansk kommune'*, eller *'at skulle spille moder i et af de tidligere nævnte eksempler'*.

Iført rollen kan deltageren indgå i en uvant praksis, for derigennem at opleve en fremmed deltagerbane uden nødvendigvis at skulle opleve konsekvensen på egen krop. Herved får den personlige forskydning et beskyttende formål overfor deltageren. Denne beskyttelse kan tænkes analogt med den konsekvensisolering barnet oplever overfor omgivelserne under legen (McMahon, 1996, p.1).

Afsenderens opgave

Gennem ovenstående blotlægges de tre væsentligste virkemidler i forhold til LARP i form af forskydning af henholdsvis *kontekst*, *konflikt* og *rolle*. Ud fra disse skaber spildesigneren en social konstruktion i form af et udgangspunkt i en situation, hvorfra spillet startes. Modsat den sociale antropolog, som afdækker menneskets sociokulturelle position, er spildesignerens opgave at konstruere en sådan.

Selve spillet varetages af en afvikler¹¹, som har til opgave at starte og afslutte spillet, samt intervenere undervejs, for derigennem at påvirke udviklingen i den planlagte retning. Selvom afvikleren har visse redskaber til at påvirke udviklingen, slippes hovedparten af kontrollen over spillets udvikling, idet den overgives til deltagerne, som så gennem deres interaktion kan bestemme udviklingen indenfor den bestemte kontekst. Afvikleren har mulighed for at intervenere direkte overfor udviklingen, men undgår dette for så vidt muligt, da direkte intervention ville bryde spillets illusion.

Gennem designet er det muligt at foretage en nærmest fuldkommen forskydning fra deltagernes hverdagspraksis. Grundet et karakteristika LARP deler med legen, er forskydningen ufuldkommen, idet der ikke foretages en biologisk forskydning; det er stadig den samme krop, dertilhørende kognitive systemer, og bevidsthed, som deltager, hvorved deltageren ikke forskydes fra hverken erindring eller læringsværdi.

Den teoretiske afdækning af legen kan i mange henseender bidrage til forståelsen for LARP og læringsværdien af denne, hvorfor vi nu går over til at forsøge at afdække genstanden ud fra det faktum at LARP i bund og grund er en leg.

LARP og Legen

I den indledende opridsning af legen som analytisk redskab, blev to pointer i forhold til børn og unges rollespil påpeget; at legen ikke er et aldersafgrænset fænomen, og

¹¹ Afvikleren er som oftest den samme person som spildesigneren.

at rollespillet er en videreudvikling af barnets deltagelse i rolle- og regellege (McMahon, 1996, ch.1), og barndommens fantasi- og sociale lege (Cole & Cole, 1996, p.232). LARP er blot en videreudvikling af rollespillet, hvor deltagelsen forudsætter en omfattende afklaring af den sociale kontrakt deltagelsen bygger på.

Legen er i denne sammenhæng interessant, idet den udgør en væsentlig bestanddel af LARP. Uden at fremdrage hele det teoretiske argument for at legen virker læringsfaciliterende for dens deltagere, vil jeg fastholde den betragtning, og derfra resonere følgende: Er legen læringsfaciliterende, og er LARP baseret på legen, da må det læringsfaciliterende element fra legen ligeledes være gældende for deltagelsen i LARP. Det væsentligste sammenfald mellem fænomenerne LARP og leg, må betragtes som den mulighed deltageren får under begge omstændigheder for at opleve nogle deltagerbaner, der under normale omstændigheder ikke ville være tilgængelige for deltageren. Udfra sammenfaldet mellem leg og LARP, virker argumentationen for at leg virker læringsfaciliterende til afdækningen af genstand.

Sammenligningen bidrager endvidere til at imødekomme den kritik metoden kunne møde fra den praksisorienterede læring, idet grundlaget for genstand bygger på fantasien. Ved at sammenligne LARP med et andet og anerkendt læringsfaciliterende fænomen, som ligeledes grunder i fantasien, imødekommes denne kritik.

Sammenligningen af de to fænomener danner endvidere grundlag for at overveje motivationen for frivilligt at deltage i LARP, hvilket vil blive uddybet i kapitel 2. Inden

da vil jeg udfra betragtningen om hvordan legen er konstrueret, påpege årsagen til at genstand finder sted.

De læringskabende elementer

Udfra den forgående betragtning af fænomenet LARP i forhold til de analytiske redskaber, er det på tide at se til to konkrete forhold i forhold til genstand: Hvad er det for forudsætninger for læring som er tilstede i LARP og hvad er det som skaber læringen? Disse vil blive besvaret gennem det følgende.

Forskydningsaspektet som forudsætningen for Læring

Udfra den forgående analyse af LARP, er vi nået frem til den erkendelse, at LARP udfra en række virkemidler skaber en beskyttet praksis hvori genstand finder sted. Spørgsmålet er nu hvad det er for faktorer som muliggør genstand, hvilket ifølge den systemiske teori bygger på forskydningsaspektet i forhold til individets deltagerbane.

LARP's vigtigste virkemiddel baseres på forskydningen af deltageren ud af dennes hverdagspraksis, og over i spillets intimsfære, gennem hvilken konsekvensen af for deltageren fejltrin får en medieret effekt (Cole, 1996, ch.9). Der skabes med andre ord en legeplads for afprøvnings af ny adfærd, hvor deltageren på samme måde som ved deltagelsen i legen fritages for at møde seriøse konsekvenser af sin adfærd (McMahon, 1996, p.1), så længe adfærden finder sted i overensstemmelse med den sociale kontrakt som hersker på legepladsen. Overholdelsen af den sociale kontrakt som gælder for indgåelsen i legen, nedtones konsekvenserne af de legendes adfærd til at holde sig indenfor legens felt.

I forhold til LARP bliver medieringens formål at nedtone de konsekvenser den forkerte adfærd ville have medført i hverdagspraksis. Derved bliver det muligt at begå ukorrekt adfærd i den simulerede praksis, for derefter at reflektere over fejlen, så længe at betingelserne for deltagelsen sker i overensstemmelse med den gældende sociale kontrakt. Som det fremgår af SKEMA 1, slipper deltageren i kraft af forskydningen ikke kun af med konsekvensen af fejltagelsen fra omgivelserne; i kraft af at det er rollen og ikke deltageren som oplever fejlen, beskyttes deltageren ligeledes fra det personlige nederlag fejlen måtte medføre.

SKEMA 1: KONSEKVENSERNE AF BETINGELSERNE FOR DELTAGELSEN I EN PRAKSIS OG RESULTATET AF DENNE.

Resultatet af deltagelsen i praksis	Nederlag	Succes
Betingelser for deltagelse	Den anvendte adfærd var ikke en succes i den pågældende praksis.	Den anvendte adfærd var en succes i den pågældende praksis.
Rolle Deltagelse i en praksis, hvor en rollemæssig forskydning har fundet sted.	Fejlen kan attribueres til rolle og dennes utilstrækkelighed. Denne beskyttelse af deltageren muliggør læring.	Uanset om deltagelsen i praksis var baseret på rolle eller deltager, vil valget af korrekt adfærd have en positiv afsmitning på deltagerens oplevelse og selvopfattelse.
Deltager Deltagelse i praksis under deltagerens normale forudsætninger.	Ingen mulighed for at sende fejlen videre i systemet – årsagen til nederlaget attribueres til deltageren.	

Deltagelsen i en praksis har nogle læringsmæssige konsekvenser, hvad enten den anvendte adfærd viser sig at være til fordel eller til ulempe i sammenhængen. Begge kan vendes til en læringssituation, hvis betingelserne for deltagelsen vel at mærke er i orden, og deltageren deltager i praksis i form af en rolle. Det er netop i beskyttelsen mod det direkte møde med konsekvensen at læringen muliggøres. Sigtet er dog ikke at undgå den ikke-korrekte adfærd i den simulerede praksis, hvilket skyldes at der befinder sig en enorm læringsværdi i oplevelsen/iagttagelsen af denne og dens konsekvenser, og i den efterfølgende refleksion. Udeblivelsen af muligheden for at indgå i 'Trial & Error' baserede sammenhænge, hvorfra det er muligt at reflektere over adfærd, har en uheldig cementerende effekt i forhold til udviklingen af nye adfærdsmønstre (Dreyfus & Dreyfus, 1999, 64-65).

Den beskyttede deltagelse i en praksis i form af en rolle, baseret på en social kontrakt, kan ses analogt til den beskyttede lærlingen nyder gennem den legitime perifere deltagelse i en praksis. Legen er konstrueret omkring samme princip, hvor handlingskonsekvenser nedtones og holdes indenfor legen. I alle tre tilfælde muliggøres læringsprocessen udfra situationens beskyttende rammer.

Opsummerende kan det siges, at LARP virker læringsfaciliterende, idet fænomenet er i stand til at placere deltageren i den rette situation for afprøvning af udviklende adfærd, og under det rette medierende forhold til konsekvenserne, således at refleksion over situationen er mulig.

Det læringsfaciliterende element

Ud fra forståelsen for hvad det er for omstændigheder som muliggør at læringen finder sted, mangler vi stadig at afklare hvad det er for processer som skaber selve læringsprocessen, hvorfor fokus skifter til selve læringsprocessen.

Til at forklare den proces, som udgør årsagen genstand, har jeg valgt at trække på Banduras socialbehavioristiske læringsopfattelse. I overensstemmelse med den praksisorienterede læring, mener Bandura mener, at individet i udvikler færdigheder i overensstemmelse med indholdet af praksis. Processen finder helt konkret sted gennem observationen af andres adfærd, og navnlig konsekvenserne af denne, hvorved observatøren forestiller sig at være den observerede (Bandura, 1971). Ud fra teorien om den sociale læring, hævder Bandura at vi kun indgår i 'Trial & Error' baseret læring når der ikke forefindes andre muligheder. Herved kan deltageren lære af den adfærd den møder hos andre deltagere.

Indtil nu har vi tillagt årsagen til genstand til blot at være et produkt af muligheden for at deltage i og reflektere over 'Trial & Error'-sammenhænge, for derigennem at kunne afprøve og overveje ny adfærd under beskyttede rammer. Læring, som udelukkende baseres på 'Trial & Error', samt refleksionen over denne, er en forholdsvis banal metode til udvikling (Bateson, 1972, p. 287-8). Med det sociale læringsaspekts indtræden, åbnes muligheden for at tilegne sig forskellige former for adfærd og kompetencer ud fra indholdet af den simulerede praksis. Herved ophører LARP med blot at være et socialt rum hvor man tumlede sig frem til udvikling, og bliver i

stedet en læringskontekst, hvortil der kan tilføjes handlinger og kompetencer i overensstemmelse med den læring man ønsker at facilitere. Er ønsket eg. at skabe kompetenceudvikling indenfor faget erhvervsøkonomi, da konstruerer man en simuleret praksis, hvori deltagerbanerne fremprovokerer adfærd, som trækker på de enkelte deltageres kompetencer indenfor dette og beslægtede felter.

Særligt interessant bliver det i forhold til udviklingen af de sociale færdigheder, idet LARP i kraft af at det er en social leg, under alle omstændigheder vil fremprovokere adfærd, som trækker på de sociale kompetencer. Er det argumentationen eller den cirkulære kausalitetsforståelse (Schjødt & Egeland, 1992, p.85-92) som er fokus for udviklingen, vil deltagerne i deres interaktion virke gensidigt stimulerende for hinanden, for derigennem at udvikle de givne kompetencer. Gennem oplevelsen og observationen af resultatet af egen og andres adfærd, kan adfærd tilrettes i retning af det mest nyttige i forhold til situationens rationalitet.

De læringskabende elementer bør under spildesignet overvejes grundigt, idet læringen opstår i samspillet mellem *interaktionen i spillet, forventningen til konsekvensen af interaktionen, samt oplevelsen/observationen af konsekvensen*. Deltagerbanerne skal tilrettelægges således, at den rette konsekvens af en handling manifesteres i den simulerede praksis.

Selve sværhedsgraden af de problemstillinger deltageren møder i den simulerede praksis bør være tilpasset til deltagerens formåen, for derigennem at optimere udbyttet af læringen. For at opnå det optimale udbytte i et kompeten-

ceudviklende henseende, bør svæhedsgrad og deltagerens opfattelse af egne evner i forhold til problemstillingen stemme overens. Ønsker man derimod at udvikle andre egenskaber ved deltageren end dennes kompetencer, kan der være en vis logik i at forskyde de to i forhold til hinanden, eksempelvis i forbindelse med udvikling af selvopfattelse.

Bandura mener, at løsningen af en problemstilling, som opfattes svær, men i virkeligheden er relativ let, og hvor omgivelserne bidrager til løsningen, vil virke udviklende i forhold til deltagerens opfattelse af egen evner. Dette sker under den betingelse at deltageren tilskriver årsagen til løsningen af problemstillingen til sig selv, i stedet for til de støttende omgivelser (Bandura, 1997, p.194-202). Omgivelsernes støtte kan i efterfølgende situationer gradvist fjernes, indtil deltageren har en realistisk opfattelse af egne evner (Bandura, et. al, 1975). Metoden er endvidere interessant i forhold til coping¹² med angstprovokerende objekter eller situationer, hvor klienten ud fra samme ide starter med at møde det pågældende objekt under samme beskyttende omstændigheder (Bandura 1997, p.195-6).

I forhold til den kompetenceudviklende anvendelse af LARP, kan der i overensstemmelse med Bandura's teori skabes en deltagerbane, hvori deltageren skal løse en problemstilling, som i den simulerede praksis opfattes svær, men i realiteten er løselig. I kraft af at deltageren vælger den rette løsning til problemstillingen, forbedres deltagerens selvopfattelse i overensstemmelse med ovenstående

¹² Coping defineres som "constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141).

de, men samtidig virker udviklende i forhold til løsningen af problemstillingen. Gennem den rette tilrettelæggelse opfølgning af en situation, kan LARP bidrage til undervisningen med oplevelser, som set i forhold til eksempler har en langt større læringsmæssig effekt.

Årsagen bag Genstand

Gennem afdækningen af genstand i forhold til et læringsteoretisk spændingsfelt, viste det sig at ligge meget tæt op af den praksisorienterede læring, og derved trække på nogle af de samme mekanismer. Ved at betragte baggrunden for genstand, viste genstand sig at besidde læringsmæssige funktioner i overensstemmelse med den leg, fænomenet LARP baseres på. Herfra kunne årsagen til at genstand kunne finde sted tilskrives de konsekvensnedtonende mekanismer den simulerede praksis deler med legen, hvorefter de læringsfaciliterende elementer i LARP kunne tilskrives muligheden for at indgå i alternative deltagerbaner, hvorfra deltageren kunne lære ud fra konteksten og de øvrige deltagere.

Fordele og ulemper ved anvendelsen

Den LARP baserede metode indeholder en række muligheder, hvoraf en del allerede er blevet ridset kort op gennem den forgående analyse. Metodens muligheder vil gennem det følgende blive uddybet og vurderet i forhold til de problemstillinger anvendelsen af metoden medfører. I sammenhæng vil metodens ulemper blive vurderet i forhold til de redskaber der eksisterer til at imødekomme metodens svagheder. Metodens muligheder betragtes selvstændigt gennem det følgende kapitel, for først i det efterfølgende at blive betragtet i forhold til den øvrige læringspraksis.

Metodens muligheder

På basis af den forgående analyse, fremgår det at den rette anvendelse af fænomenet LARP indeholder en række muligheder for anvendelse indenfor det kompetenceudviklende område. Metodens anvendelsesmuligheder kan opdeles i tre kategorier: *Kompetenceudviklende anvendelse*, *social færdighedstræning*, samt i forhold til *selvopfattelse og coping*, som vil blive uddybet gennem det følgende.

Den kompetenceudviklende anvendelse

Gennem deltagelsen i LARP faciliteres der i overensstemmelse med den praksisorienterede læring kompetencer indenfor hovedområderne *spiltekniske*, *kontekstrelaterede* og *alment anvendelige kompetencer*:

Spiltekniske kompetencer

Kompetencer i forhold til de forudsætninger som kræves af en deltager for at indgå i LARP's simulerede praksis. Hertil kan skuespillertalent, regeloveryholdelse, eller evnen til at svinge et teatersværd nævnes som eksempler. De spiltekniske kompetencer i forholdsvist uinteressante i denne sammenhæng, idet disse refererer til kompetencer som kun er interessante i forhold til deltagelsen den simulerede praksis.

Kontekstrelaterede kompetencer

Kompetencer relateret til den kontekst spillet finder sted i. Finder spillet eg. sted i en kommunal eller i en vikingekontekst, vil deltagerne udvikle vidensmæssige kompetencer i relation til denne kontekst.

På samme måde som læreren i klasseværelset skaber læring gennem valget af indholdet i undervisningssituationen, har spildesigneren samme mulighed for at skabe en kontekst, som virker læringsfaciliterende indenfor netop det ønskede felt. Ligesom indholdet af *kontekst* kan anvendes, kan indholdet af spillets *roller* og *konflikter* danne basis for målrettet udvikling. Disse muligheder gør metoden interessant at anvende i en kompetenceudviklende sammenhæng.

Alment anvendelige kompetencer

Kompetencer som ikke er bundet til kontekst, som derfor er anvendelige i andre sammenhænge. Som eksempel kan sociale færdigheder nævnes, eg. evnen til at deltage i en social interaktion, fortælle en historie eller det at holde en tale. Herved er metoden er i stand til at skabe udvikling indenfor områder som kan generaliseres ud over den simulerede praksis. Her særligt de sociale færdigheder, som behandles særskilt nedenfor.

Generelt set indeholder metoden mulighed for at formidle de kompetencer, som er tilgængelige i en social praksis. Der er dog mange kompetencer, navnlig de som grunder i en abstrakt praksis, hvortil metoden er mindre fordelagtig at anvende eg. i forhold til den formelle undervisningsmetode.

Social færdighedstræning

Deltagelsen i den sociale interaktion forudsætter en række færdigheder, som hovedsageligt udvikles gennem deltagelsen i praksis. Som Bruner i ovenstående citat henleder vores opmærksomhed på, standser den sociale praksis ikke op for at tage nye medlemmer ind, hvorfor der opstår et behov for tiltag som kan bidrage til socialiseringen og integrationen af unge, for derigennem at fremme deres mulighed for samfundsdeltagelse. To væsentlige elementer i samfundsdeltagelsen er kulturforståelsen og socialiseringsprocessen, som er interessante idet LARP kan anvendes i træningen af disse.

Kulturtilegnelsen

Kulturen betragtes her som en 'baggrundsvARIABLE' for individets færden, og som forsyner dette med retningslinier for hvad som er rigtigt og forkert i en given situation (Freud, 1983). Tilegnelsen af kulturen finder sted gennem deltagelse i praksiser, hvori kulturen er indlejret (Sommer, 1996, p.64).

Lave's praksisorienterede empiri beretter om lærlingens deltagelse i praksis, hvorigennem den tilegner sig et indblik i både den mikrokultur som var herskende i praksis,

men også for den kultur som gjorde sig gældende i den omkringliggende praksis (Lave, 1999, p.40-41). Udfra denne antagelse antages det at deltageren i den simulerede praksis ville opleve samme tilegnelse af den omkringliggende kultur. Dog møder denne antagelse visse problemer: For lærlingen var mikrokulturen en del af den omkringliggende kultur, hvor kulturen i den simulerede praksis ikke nødvendigvis havde nogen sammenhæng med den omkringliggende. Deltageren ville dog udvikle en forståelse for kulturen i den simulerede kontekst, og eventuelle sammenfald mellem denne og den omkringliggende vil bidrage til udviklingen af en kulturforståelse.

Sommer betragter deltagelsen i mikrokulturelle sammenhænge som nøglen til udviklingen af en forståelse for kulturen som helhed (Sommer, 1996, p.64), hvor LARP kan tjene som låsen gennem skabelsen af muligheden for at indgå i sådanne sammenhænge.

Socialiseringsprocessen

Et af socialpsykologiens kerneproblemstillinger består i den proces vi gennemgår, når vi gennem vores opvækst udvikler os fra en perifer deltagelse til den fulde og bidragende deltagelse (Lave & Wenger, 1991) i samfundet (Mørch, 1983, p. 265). Uddannelsesinstitutionerne gør deres til at bidrage til denne proces gennem konfrontationsmedierende undervisning (Cole, 1996, ch.9), men problemstillingen er tilbagevendende for hver generation.

Problemstillingen er den samme som ved kulturtilegnelsen – kun gennem deltagelse i samfundets praksisfelt finder tilegnelsen sted. Her kan LARP ligeledes anvendes til at skabe de rette omstændigheder til tilegnelsen af de kommunikative koder som er relevante for deltagelsen.

Individet i den sociale interaktion

Gennem deltagelsen i LARP trækker deltageren på en række færdigheder i relation til den sociale interaktion (eg. argumentation og forståelse for situationens rationalitet), hvortil de mest interessante i forhold til LARP fremdrages her.

Deltagelsen i LARP ville udfra et rent træningsmæssigt virke udviklende for disse kompetencer i et *kvantitativt* henseende, eg. gennem udviklingen af flere ensartede argumenter. Gennem implementeringen af mere komplekse problemstillinger i form af interessekonflikter i spillet, åbnes der op for at deltagerne kan udvikle deres sociale færdigheder i en *kvalitativ* retning, eg. den forståelsesmæssige udvikling fra anvendelsen af en linær kausalitetsforståelse til anvendelsen af den cirkulære kausalitetsforståelse (Schjødt & Egeland, 1992, p.8592).

Sociale færdigheder er generelt ikke noget som tilegnes gennem deltagelsen i traditionelle undervisningssammenhænge (Sommer, 1996, p.64), ej hellæ gennem den kliniske samtale med en psykolog (Larsen, 1994). Sociale færdigheder læres gennem deltagelse i den praksis de skal anvendes, hvilket leder os tilbage til den problemstilling Bruner tidligere henledte vores opmærksomhed på. Hertil kan LARP skabe de rette medierende omstændigheder for udviklingen af sociale færdigheder.

Selvopfattelse og coping.

Selvopfattelse og coping er to områder som adskiller sig lidt fra de tidligere nævnte anvendelsesområder, idet de i højere grad sorterer ind under det kliniske frem for det kompetenceudviklende felt. Sammen med legens

emotionsrestaurerende funktion vil de gennem det følgende blive diskuteret i forhold til LARP.

Selvopfattelse

Udfra Bandura's tidligere fremhævede tese om udviklingen af et individs selvopfattelse, er det nærtliggende at overveje anvendelsesmuligheden for LARP i denne retning. Som nævnt tidligere, handler metoden om at opstille en praksis, hvori deltagerbanen opleves som udfordrende eller farlig, men i virkeligheden er relativt let og sikker at gennemføre. Påvirkningen af selvopfattelsen sker gennem en attributionsfejl¹³, hvor deltageren attribuerer årsagen til succes til sig selv i stedet for til de støttende omgivelser, hvorved selvopfattelsen styrkes (efter Bandura, 1997). Til dette formål kan LARP anvendes til at skabe den rette praksis til omgivelse af den ønskede deltagerbane.

Coping

Bandura's metode er ligeledes interessant i forhold til fobitræning, hvor en klient gradvis udsættes for frygtens genstand under relativt sikre omstændigheder. I kraft af situationens sammensætning, oplever klienten eksporeringen som mere udfordrende end den i virkeligheden er, og tilpasses dette korrekt, vil klienten opleve sig selv cope med oplevelsen, hvilket kan virke forbedrende i forhold til klientens diagnose (efter Bandura, 1997). Igen indeholder LARP en mulighed for at skabe de rette omstændigheder for den ønskede deltagerbane.

¹³ Begrebet er hentet fra (Hewstone & Fincham, 1996, p. 168), og ikke fra Bandura.

Emotionsrestoration

Tænker man tilbage på baggrunden for at lege, lå denne i kløften mellem barnets oplevelse af verden, og de presserende ikke-realiserbare ønsker i forhold til denne. Barnet brugte legen til at skabe bro mellem de to, hvorved det blev i stand til at cope med forskellen (McMahon, 1996, p. 2). Overføres denne tænkning til LARP, synes det tænkeligt at motivationen for deltagelsen grunder i en anomisk¹⁴ tilstand af ikke at kunne influere omgivelserne i tilfredsstillende grad (Lee & Newby, 1989), hvorved kløften mellem virkelighed og ønske opstår. Deltagelsen i LARP kan derfor virke som en metode til at imødekomme denne emotionelle problemstilling, for derved at cope med den i tilfredsstillende grad.

LARP indeholder ud fra ovenstående ikke kun muligheden for at påvirke individets kompetencer, metoden har også mulighed for at påvirke individets emotionelle tilstand, i forhold til selvopfattelse, coping og emotionsrestoration. Dog bør dette også betragtes som en løftet pegefinger i retning af at der kan finde en utilsigtet påvirkning i forhold til disse steder, hvilket er en ulempe ved metoden.

Metodens ulemper

Gennem ovenstående, fremstår en række fordele i form af metodens muligheder. Metoden indeholder ligeledes en række ulemper, både i sig selv, men også i forhold til andre metoder. Der er i forhold til visse af ulemperne udviklet redskaber, og gennem det følgende vil metodens ulemper og imødekommende tiltag blive fremstillet.

¹⁴ Begrebet er hentet fra Durkheim, og refererer til en manglende mening eller indflydelse i forhold til de umiddelbare omgivelser. Ofte sammenlignet med Marx' 'alienation' begreb.

Kritikken ud fra læringsteorien

Ud fra placeringen af LARP i forhold til de to fremlagte teorier om læring, påpeger de hver især en væsentlig ulempe ved metoden. Vælger man at betragte læringsfænomenet ud fra Bourdieu's sociologiske udlægning af læringsfænomenet, fremstår metodens praksis meget kritisk i forholdet mellem afsender og modtager, hvorved formidlingens pointer forbliver uklare. Denne kritik bakes op af det faktum, at hver deltager i et LARP ender op med sin unikke oplevelse ud fra deres deltagerbane, hvorved der uundgåeligt vil opstå en vis varians i deltagerens læringsmæssige udbytte.

Den praksisorienterede læring påpeger et endnu vigtigere kritikpunkt, idet kompetencer tilegnet gennem praksis iflg. Lave (2000) har en ringe grad af generaliserbarhed i retning af anvendelse i andre sammenhænge, hvilket ligeledes gør sig gældende for kompetencer tilegnet i den simulerede praksis. Er metoden kun i stand til at facilitere læringsprocesser indenfor de spiltekniske kompetencer, er metoden uinteressant at anvende. Løsningen på problemstillingen bygger på en bevidstliggørelse af de latente læringsprocesser som har fundet sted under spillet. Til dette formål kan debriefingen anvendes til at bryde med generaliseringsproblematikken:

Debriefingen

Debriefingen er et redskab som anvendes til at afslutte et LARP med. Udover at markere spillets afslutning, anvendes den til at få orden på deltagerens oplevelser. Dette sker ved at afvikleren opsummerer hvad der er sket gennem spillet, og fortæller om hvordan det videre forløb ville have udviklet sig hvis spillet havde fortsat.

Normalt er det kun narrativerne¹⁵ som trækkes frem i debriefingen, men suppleres denne fortælling med en eksplicitering af handlingens pointer (læringsgrundlaget) og en opfordring til refleksion over disse, kan debriefingen anvendes til at imødekomme generaliseringsproblematikken. Ved at understrege de pointer som lå til grund for spillet, for derigennem at tage dem ud af den specifikke kontekst, kan læringen dekontekstualiseres, og derved lettere generaliseres over i andre sammenhænge.

Havde spillet eksempelvis til formål at skabe nogle læringsbaner omkring samarbejde, kunne debriefingen anvendes til at uddrage denne pointe, samt knytte nogle generelle kommentarer til, for derved at hjælpe deltageren til nemmere at kunne genkende lignede situationer i andre sammenhænge. Debriefingen kan ikke udstyre deltagerne med den samme oplevelse af spillet, men kan gennem eksplicitering af de vigtigste pointer, til en vis grad mindske variansen af udbyttet. Debriefingen indeholder dog den ulempe, at metoden baseres på en verbal proces, hvilket bliver problematisk i overfor de pointer i spillet, som ikke lader sig verbalisere, eg. samarbejde.

Den Dynamiske udvikling

Set i forhold til kritikken ud fra den sociologiske opfattelse af læringen, er metoden set i forhold til modtager og afsender stadig ret kaotisk i sin form. Dette skyldes bl.a. at spillets interaktion oftest udvikles hurtigere og mere uforudsigeligt end afvikleren kan sikre de rette konsekvenser for deltagerens handlinger.

¹⁵ Begrebet er hentet fra Döpping (1996), og henviser til de historiske udviklinger spillet har indeholdt.

Konsekvensen af denne manglende intervention fra afviklerens side, kan få visse konsekvenser i forhold til det lærte. Et klassisk eksempel på dette, er forhandlingssituationen, hvor vold eller trusler om samme¹⁶ påvirker udfaldet af forhandlingen, og som efterfølgende ikke møder de rette konsekvenser. Den yderste konsekvens af dette kunne iflg. den sociale imitationsteori (Bandura, 1977) medføre at deltagerne fik en positiv opfattelse af anvendelsen af vold og trusler i forhandlingssammenhænge.

Schousboe rejser spørgsmålet om hvorvidt legen kan generere ondt i forhold til hendes pointe at legen legens effekt ikke er udelukkende positiv (Schousboe, 1993), hvilket i et læringsperspektiv rejser et interessant spørgsmål om hvorvidt legen kan bidrage til en uheldig udvikling for den legende. Spørgsmålet bliver blot endnu mere interessant i forhold til LARP, idet man nu skal spørge til om man gennem anvendelsen af metoden kan skabe udvikling i en u hensigtsmæssig retning. Ud fra ovenstående eksempel, vælger jeg at hævde at det kan den. Gennem ukorrekt reforcering kan det risikeres at udviklingen går i en retning, som kommer til gene for deltagerens omgivelser eller deltageren selv, i kraft af metodens mulighed for at påvirke selvopfattelsen, evnen til at cope, eller deltagerens følelser.

Herved påpeges en etisk problemstilling, som brugere af metoden under alle omstændigheder bør tage stilling til. Et andet, og mere generelt etisk spørgsmål, består i at overveje rigtigheden i at invadere barnets verden yderligere gennem kolonialiseringen¹⁷ af dets leg, med risiko

¹⁶ Vold under LARP finder sted under medierende forhold efter nøje indstuderede regler, hvorved konsekvenserne begrænses til legen.

¹⁷ Begrebet er hentet fra Habermas (1981)

for at ødelægge denne, hvilket brugere også bør tage stilling til.

Hovedparten af ovenstående problemstillinger i forhold til metoden kan imødekommes gennem grundige forberedelser, både af den simulerede praksis og af de deltagerbaner som spillet indeholder. Endvidere har designeren og afvikleren adgang til en række praktiske værktøjer, som kan anvendes til at styre spillets udvikling i den ønskede retning. De grundige forberedelser kan endvidere imødekomme den ulempe legeteorien pointerer, idet legen er en aktivitet teenageren forsøger at lægge bag sig (Vygotsky, 1978). Problemstillingen er særlig aktuell i forbindelse med unge, og skal overkommes inden at spillet startet.

Metodens fordele

Metodens fordele bygger i høj grad på dens anvendelsesmuligheder, hvoraf den største må betragtes som muligheden for at skabe de rette omstændigheder for en given udvikling. Indholdet af den simulerede praksis kan formes i overensstemmelse med den ønskede læringsituation, og i kraft af at metoden baseres på legen, åbnes der mulighed for nye måder at motivere eleverne til deltagelse.

Metoden besidder endvidere en fordel i dens mulighed for at formidle en række vigtige færdigheder som ikke lader sig formidle gennem verbal overføring. Endvidere kan metoden anvendes som alternativ til eksempler, idet oplevelsen af en praksis har en større læringsmæssig værdi end et eksempel (udfra Bandura 1997).

Opsummerende for metodens muligheder

Metoden kan bidrage til udviklingen af færdigheder indenfor en lang række områder, heriblandt de kompetencer som grunder i en konkret praksis, kulturel og social forståelse, sociale færdigheder, selvopfattelse, samt indenfor copingtræningen.

Metoden indeholder også en række begrænsninger i forhold til udviklingen eller formidlingen af kompetencer som grunder i en abstrakt praksis. I sådanne formidlingsmetoder bør andre metoder anvendes. Hovedparten af metodens øvrige begrænsninger kan imødekommes gennem grundig tilrettelæggelse af læringsforløbet før, under og efter spillet. Ligeledes kan risikoen for at udviklingen løber i en forkert retning reduceres gennem grundige forberedelser.

LARP og den eksisterende praksis

Ud fra den forgående gennemgang af fænomenet LARP og det latente læringsfænomen som har dannet grundlag for fremstillingen, har vi set at metoden indeholder et potentiale i forhold til anvendelse indenfor det kompetenceudviklende område. Metoden er dog indtil videre hovedsagelig blevet overvejet i forhold til sig selv, og derved ikke i forhold til det øvrige uddannelsessystem. Formålet med dette kapitel består i kort at overveje metodens anvendelsesmuligheder i forhold til det eksisterende uddannelsessystem.

Det eksisterende læringsfelt

Læringsfeltet er i dag domineret af den formelle og institutionaliserede klasseundervisning, både indenfor praksis og indenfor den teoretiske belysning af feltet. Andre metoder anvendes dog i praksis, og den tiltagende efterspørgsel, navnlig fra erhvervslivets side, peger i retning af en større udbredelse af dem fremover. Også på det teoretiske område er interessen tiltagende for alternativerne til klasseundervisningen, bl.a. gennem udviklingen indenfor den praksisorienterede læring. Det er i denne sammenhæng interessant at huske på at undervisningen ikke er en forudsætning for læring, blot en institutionaliseret metode.

Undervisningen opfylder to vigtige funktioner i klasse-samfundet; udover at virke uddannende for individet, indeholder undervisningen en socialiserende funktion (Mørch, 1983, p.165), som bidrager til reproduktionen af den sociale orden (Bourdieu & Passeron, 1996)(Foucault, 1980). Dette sker eg. gennem folkeskolens ressourceknaphed, som tvinger læreren til at undervise eleverne

bredt i stedet for i overensstemmelse med den enkelte elevs behov, hvorved der skabes en standardiserende undervisning.

Praksisfeltets fokusproblem

Folkeskolelærerens møder i sin daglige undervisning en række problemstillinger, idet denne ifølge folkeskolens formålsparagraffer har til opgave at bidrage til den enkelte elevs alsidige og personlige udvikling (Højholt, 1996, p.48). Ressourceknapheden i uddannelsessystemet bidrager til dette problem, idet en lærer sjældent formår at tage det individuelle hensyn til hver enkelt elevs personlige udvikling, navnlig grundet klassernes størrelse. Dette resulterer ofte i at fokus lægges på den faglige udvikling (Højholt, 1996, p.42-45), hvorved der opstår et behov for udvikling af de almene færdigheder, som ikke er skemalagte, eg. de sociale færdigheder.

I kraft af den traditionelle undervisnings fokus på formidlingen af de faglige budskaber, opstår her et behov for en metode til at udvikle de ikke-skemalagte færdigheder, til hvilket en metode baseret på LARP kunne anvendes. LARP har ved enkelte lejligheder været anvendt herhjemme i undervisningssammenhænge med henblik på at formidle en række sociale kompetencer. Som eksempel kan "Projekt Smededal"¹⁸ nævnes, hvor deltagelsen skulle udstyre eleverne med forståelse for vigtigheden af at drage ansvar, vise omsorg, og tage initiativ.

Det eksisterende uddannelsessystem kritiseres endvidere for, groft ridset op, at producere et såkaldt praksischock i overgangen mellem den teoretiske uddannelse til teoriens

¹⁸ Der er i skrivende stund ikke publiceret noget materiale om projektet eller effekten af dette.

anvendelsespraksis. Gennem en oplødning af overgangen, eg. gennem mesterlære (Nielsen & Kvale 1999) kan chokket oplødes, en proces LARP kunne tænkes at være i stand til at bidrage til.

LARP relaterede tiltag i praksis

Gennem tiden er en lang række tiltag blevet afprøvet i forsøg på at skabe et supplerende alternativ til den traditionelle klasseundervisning, ikke kun med henblik på udviklingen af sociale færdigheder, men også som supplement til den skemalagte undervisning.

"The Wizard's Maze" er et eksempel fra litteraturen på et sådan tiltag, hvor elever efter skoletid kunne træne deres skolastiske færdigheder i et legelignende miljø (Cole 1996, ch.10). Tiltaget var ment som et fagligt eftermiddagssupplement til den normale skoleundervisning, og er interessant i denne sammenhæng, idet tiltaget ligesom LARP trak på elementer af den legende læring. Metoden viste sig populær blandt brugerne, samt opfyldte sit formål tilfredsstillende, dog vandt tiltaget aldrig den store udbredelse, særligt ikke efter at initiativtagerne trak sig ud af projektet.

Lignende LARP baserede tiltag herhjemme (eg. Smededal) er også blevet mødt af stor popularitet blandt de deltagende elever, men oftest bliver det kun til en enkelt afvikling af spillet, før det lægges på hylden. Dette skyldes at tiltaget har været et produkt af en meget specialiseret arbejdskraft, som den pågældende uddannelsesinstitution har været nødt til at hente udefra. Efter afviklingen står institutionen typisk uden denne arbejdskraft, og derved uden kompetencen til at køre projektet videre.

Herved ender de LARP baserede tiltag op i samme situation som "The Wizard's Maze", hvor institutionen fravælger tiltaget. Tiltaget dør derfor ud, idet det bliver for besværligt for institutionen at videreføre anvendelsen af metoden uden den specialiserede kompetence.

Behovet for den specialiserede kompetence indenfor spil-design og afvikling opstår i kraft af at anvendelsen af LARP som metode til kompetenceformidling handler om at kolonialisere en leg med læringselementer, men på en sådan måde at læringselementet forbliver i baggrunden. Oplever den legende et udefrakommende element, eg. et læringselement, vil dette have en bremsende effekt på legen (Schousboe, IP), og derved virke forstyrrende for deltagerens sigte i legen.

Anskaffelsen af denne specialiserede arbejdskraft er en udgift for institutionen, men vil stadig på ingen måde nærme sig udgiften til udviklingen af et computerspil. Ved at gøre opmærksom på behovet for denne kompetence i forhold til anvendelsen af LARP, håber jeg at fremtidige tiltag gennem formidling vil forsøge at imødekomme problemstillingen, således at institutionerne får mulighed for at indarbejde metoden i deres praksis.

Muligheden i Praksis

Anvendelsesmuligheden for den LARP baserede undervisningsmetode har kun ringe muligheder i et praksisfelt domineret af den formelle undervisning. Dog synes der alligevel at være visse niches i feltet, hvor metoden enten kan anvendes supplerende eller som alternativ. Trods dette behov, er metoden kun meget lidt udbredt, hvilket tilskrives en manglende kompetence hos uddannelsesinstitutionerne til at anvende LARPs til undervisningsbrug, idet metoden trækker på en række specialiserede kompetencer. Dette resulterer i at mange LARPs er blevet lagt på hylden efter en enkelt afvikling, trods metodens mulighed for at skabe udvikling indenfor områder institutionens normale drift ikke dækker.

En anbefaling

Metodens virkemidler

Gennem konstruktionen af en simuleret praksis, gives deltageren mulighed for at indgå i en sammenhæng, under vilkår, deltageren under normale omstændigheder ikke har mulighed for. Udfra et praksisorienteret læringsperspektiv, vil der finde en læringsproces sted, i overensstemmelse med indholdet af den simulerede praksis. De vigtigste elementer i læringen består i den mulighed metoden skaber for at deltage i sammenhænge, som er forskellige fra hverdagspraksis, og det under beskyttende betingelser, der nedtoner de negative konsekvenser af ny handling, til ikke at brede sig udover den simulerede praksis.

Selve læringsprocessen finder sted udfra muligheden for at afprøve ny adfærd i intimsfæren, muligheden for at lære udfra indholdet af praksis, herunder de øvrige deltagere, samt udfra den efterfølgende refleksion over forløbet.

Metodens muligheder

Metoden indeholder mulighed for at facilitere kompetenceudvikling indenfor en række områder. I forhold til hvert af disse områder, bør metoden overvejes i forhold til den formelle undervisningsmetode, idet den i de fleste tilfælde, og særligt i forhold til et abstrakt stof, vil være mest fordelagtig at anvende. En LARP baseret metode kan ofte med fordel anvendes som supplement til den formelle undervisning, dog vil metoden i visse situationer være at foretrække som alternativ. Dette kan navnlig komme på tale indenfor udviklingen af sociale kompetencer.

Udover et potentiale indenfor det kompetenceudviklende felt, synes metoden også at have et potentiale indenfor det kliniske felt, bl.a. indenfor coping træning og udviklingen af selvopfattelsen.

Metodens anvendelse

Selvom metoden i sig selv indeholder en række muligheder, indskrænkes disse væsentligt når at man overvejer metodens anvendelsesmuligheder i forhold til det eksisterende praksisfelt. Dette skyldes navnlig at metoden ikke er indarbejdet i institutionens praksis, hvilket er en af de problemstillinger som stiller sig i vejen for metodens udbredelse.

På trods af at metoden ikke synes umiddelbart forenelig med den eksisterende praksis, synes metoden at være i stand til at dække en række uækkede interventionsmæssige behov, her tænkt i retningen af socialiseringen og den almene dannelse, samt til imødekomme af det praksischoke som følger en teoretisk uddannelse.

En konkluderende anbefaling

På basis af de muligheder LARP indeholder for at skabe udvikling gennem en legende læring, vælger jeg at anbefale anvendelsen af metoden i undervisningssammenhænge.

Anvendelsen af LARP som læringsmedie indebærer også en række ulemper, navnlig i form af behovet for nogle ganske særlige kompetencer, samt de etiske problemstillinger som knytter sig til fænomenet.

Metodens muligheder opvejer dog de ulemper som er knyttet til den, navnlig idet den formår at dække nogle behov for udvikling, det etablerede uddannelsessystem ikke formår at dække. Dette betyder dog ikke at man skal se bort fra metodens problemer, men at disse skal force- res inden anvendelsen.

En egentlig udbredelse af metoden kræver tiltag i retning af at give uddannelsesinstitutionerne mulighed for at til- egne sig den de kompetencer, som anvendelsen af meto- den forudsætter.

Anvendte henvisninger

Litteraturhenvisninger

- Andersen H. & Kaspersen, L. 1996 "Klassisk og moderne samfundsteori", Hans Reitzels Forlag, Kbh.
- Bandura, A. 1971 "Psychological modelling : Conflicting theories", Aldine- Atherton, Chicago
- Bandura, A. 1977 "Social learning theory", Englewood Cliffs, N.J.
- Bandura, A. 1997 "Self efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioural Change", Psychological review, vol. 84/2
- Bandura, A., Jeffery, R. & Gajdos, E. 1975 "Generalizing change through participant modelling with self-directed mastery.", Behaviour Research and Therapy, ISSN 0005-7967
- Bourdieu P. & Passeron, J-C 1996 "Reproduction in education, society and culture", Sage Publications, London
- Bourdieu, P., Passeron, J-C & Saint Martin, M. de 1996 "Academic discourse : linguistic misunderstanding and professorial power", Polity Press, Cambridge
- Cole, M., Cole, S. R. 1996 "The Development of Children", 3. Ed., W.H. Freeman and Company, NY
- Cole, M. 1996 "Cultural Psychology", Belknap & Harvard, US
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1999 "Mesterlære og eksperter læring", i Nielsen, K. & Kvale, S. "Mesterlære" (red.), Hans Reitzels Forlag, Kbh.

Appendiks

- Döpping, J. 1996 "Viden og narrativer som konstruktioner", i Psyke & Logos, 17(1).
- Ewen, R. B. 1993 "An introduction to theories of personality", Laerence Erlbaum Associates, New Jersey
- Eysenck, Michael & Keane, Mark T. 1995 "Cognitive psychology", Erlbaum, Taylor & Francis, Sussex, UK
- Foucault, M. 1980 "Power/Knowledge", Sussex
- Freud, S. 1983 "Kulturens byrde", Hans Reitzel, København
- Goffmann, E. 1975 "Stigma", Gyldendal, København
- Habermas, J. 1981 "Theorie des kommunikativen Handelns", 2 bd, Frankfurt
- Henriksen, T. 1999 "Legens Funktionelle betydning i udviklingen", Udviklingspsykologisk opgave, BØ, Institut for Psykologi, Kbh.
- Hewstone M. & Fincham, F. 1996 "Attribution Theory and Research: Basic Issues and Applications", i Hewstone, M., Stroebe, W. and Stephenson, G. M. "Introduction to Social Psychology", Blackwell Publishers, UK
- Holter, H. 1978 "Familien i Klassesamfundet", 3. Oplag, Oslo
- Højholt, C. 1996 "Udvikling gennem deltagelse", i Højholt, C. & Witt, G.: "Skolelivets Socialpsykologi", Unge Pædagoger, Kbh.
- Holzkamp, K. 1993 "Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung", Campus, Frankfurt
- Jary, D. & Jary, J. 1995 "Dictionary of sociology", Collins
- Larsen, H.B. 1994 "Forebyggende psykologisk behandling ved skolestarten", Nordisk Psykologi/46

Læring i den simulerede Praksis

- Lave, J. 1999 "Læring, mesterlære, social praksis", i Nielsen, K. & Kvale, S. "Mesterlære" (red.) Hans Reitzels Forlag, Kbh.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 "Situated Learning", Cambridge University Press
- Lazerus, R & Folkman, S. 1984 "Stress, Appraisal and Coping", Springer Publishing, NY
- Lee, D. & Newby, H. 1989 "The Problem of Sociology", Unwin Hyman Ltd, London
- McMahon, L. 1992 "Handbook of Play Therapy", Routledge, GB
- Moe, S. 1994 "Sosiologi i Hundre År", Oslo
- Mørch, S. 1983 "Er ungdomsproblemet et socialiseringsproblem?", Udkast, 2/83, KBH
- Nielsen, K. & Kvale, S. 1999 "Mesterlære" (red.), Hans Reitzels Forlag, Kbh.
- Politikken, 1996 Politikens Retskrivnings og betydningsordbog, ISBN 87-567-5713-1
- Reber, A.S. 1995, "Dictionary of Psychology", Penguin Group, UK
- Schaffer, H. 1996 "Social Development", Blackwell Publishers, UK
- Schjødt, B & Egeland, T.A. 1992 "Fra systemteori til familierapi", Jørgen Paludans Forlag, Kbh.
- Schousboe, I. IP "Leg som læringsmedium", i "Læring i pædagogikken", Unge Pædagoger, KBH, In Press
- Schousboe, I. 1993 "Den onde leg. En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner", Nordisk Psykologi no. 45, KBH
- Sommer, D. 1996 "Barndomspsykologi", Hans Reitzels Forlag
- Vygotsky, L. 1978 "Mind in Society", Harvard University Press, UK
- Weber, M. 1968 "Economy and Society – an Outline of interpretative sociology", Bedminister Press

Andre henvisninger

- DP 2000 Anvendt udlægning af begrebet kompetence fra Dansk Psykologforening (www.dp.dk).
- Lave, J. 2000 Forelæsningsrækken ”The Social Practice of Learning and Everyday Life”, Kbh. Universitet.
- Järvinen, M. 2000 Forelæsningsrække om Bourdieu på Kbh. Universitet.

Forfatter indeks

Andersen & Kaspersen;.....	12
Bandura;	39;41;48;52;53
Bourdieu;.....	20;21;26;28;29;50;55
Cole;.....	15;16;32;35;36;57
Cole & Cole;.....	15;16;32;35
Dreyfus;.....	38
Ewen;	15
Eysenck & Keane;.....	15;17
Foucault;.....	20;55
Freud;.....	16;45
Goffmann;	21
Habermas;.....	12;32
Henriksen;	1;15
Hewstone & Fincham;.....	48
Holter;	15
Holzkamp;.....	25
Højholt;.....	56
Jary & Jary;	13;15
Larsen;.....	47
Lave;	20;21;22;23;25;26;27;28;29;45;46;50
Lave & Wenger;	22;46
Lazerus & Folkman;.....	41
Lee & Newby;	12;20;49
McMahon;	14;15;16;33;35;36
Moe;.....	12
Mørch;.....	20;46;55
Nielsen & Kvale;	22;24;26;57
Passeron;	20;21;55
Politikken;	24
Reber;.....	15;19;25
Schaffer;	17
Schousboe;	52;58
Sommer;	9;27;45;46
Vygotsky;	14;15;16;17;32;53
Weber;.....	12

