

Anne Mette W. Nielsen og Rikke Platz Cortsen

# KREATIVE LÆRINGSPROCESSER OG NYE FÆLLESSKABER

En undersøgelse af betydningen af  
scenekunstforløb i folkeskolen



## Kreative læringsprocesser og nye fællesskaber

– En undersøgelse af betydningen af  
scenekunstforløb i folkeskolen

Anne Mette W. Nielsen  
og Rikke Platz Cortsen

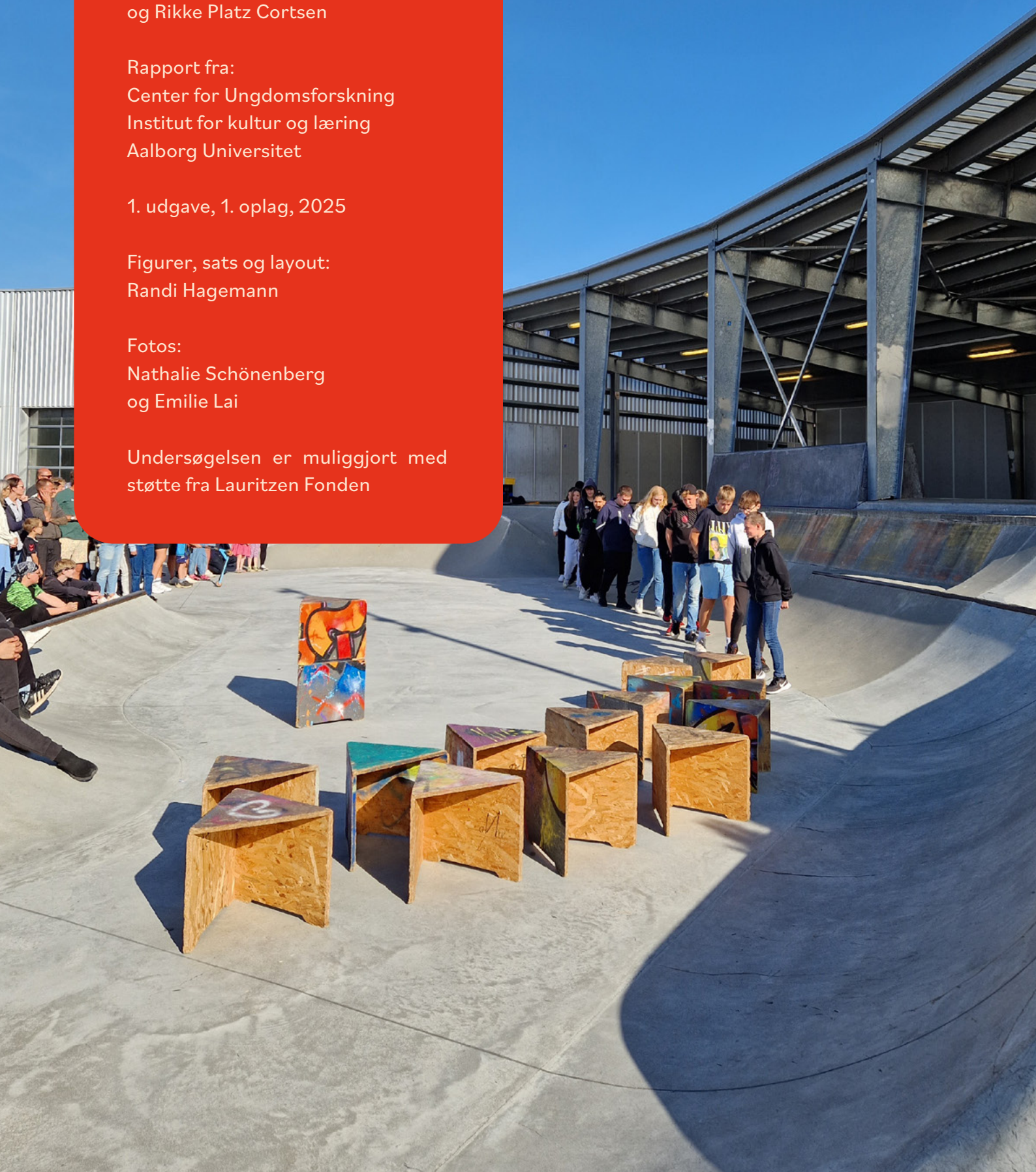
Rapport fra:  
Center for Ungdomsforskning  
Institut for kultur og læring  
Aalborg Universitet

1. udgave, 1. oplag, 2025

Figurer, sats og layout:  
Randi Hagemann

Fotos:  
Nathalie Schönenberg  
og Emilie Lai

Undersøgelsen er muliggjort med  
støtte fra Lauritzen Fonden



# FORORD

I denne rapport præsenterer vi en undersøgelse af, hvilken betydning elevers møder med scenekunst kan have med særlig fokus på deres fællesskaber. Undersøgelsen kvalificerer og vidensbaserer et længerevarende samarbejde mellem C:NTACT og Urbanskolen i Esbjerg omkring scenekunstforløb i folkeskolens ældste klasser. Det overordnede mål med undersøgelsen har været fra et ungeperspektiv at belyse scenekunst som kreativ læringsproces, samt synliggøre, hvordan scenekunstforløb kan bidrage til at styrke elevers fællesskaber. I undersøgelsen har vi fulgt forløb med tre årgange af 8. klasser og interviewet både elever, scenekunstnere og lærere undervejs og efter forløbet.

Vi vil gerne sige stort tak til alle, der har bidraget til undersøgelsen, særligt til de mange elever, der åbenhjertigt har delt deres oplevelser med os. Vi vil også gerne takke scenekunstnere og lærere, samt projektledere ved C:NTACT og Urbanskolens ledelse for at invitere os ind i deres arbejde og overvejelser i forbindelse med forløbet. Endelig vil vi gerne takke Lauritzen Fonden for at give os mulighed for at føre ungdomsforskningen ind i samarbejder mellem scenekunst og folkeskoler. Det har været lærerigt og givende, og vi håber, at undersøgelsen vil bidrage med nye indsigter og inspiration til det videre arbejde i krydsfeltet mellem skoler, scenekunst og kreative læringsprocesser.

**Anne Mette W. Nielsen og Rikke Platz Cortsen**

*Lektor ved Center for Ungdomsforskning, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet og lektor ved Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole*

## Hvad viser undersøgelsen?

Undersøgelsen viser, at scenekunstforløbet giver anledning til et større og mere mangfoldigt ungemiljø, der rummer store potentialer for mange forskellige unge. Som det vil fremgå af de følgende kapitler, gør forløbet det muligt at afprøve nye identiteter og nye måder at være sammen på. Her kan unge trække på ungdomskulturelle værdier og referencer, som kan indgå i deres selvfremsstilling og gøre det muligt at afsøge nye roller og positioner i de fællesskaber, de indgår i. De kan hjælpe hinanden med at vinde mod til at træde frem for andre og dele deres perspektiver, og det de kan. Scenekunstforløbet inviterer dem også ind i eksperimentelle arbejdsprocesser, hvor de er med til at bestemme, hvad der skal ske, og hvor de gør sig erfaringer med at gå undersøgende til værks. De fortæller, at de oparbejder teknikker og metoder til at forfine og justere deres produktioner og håndtere fejl, og oplever forløbet som et alternativ til de præstations- og perfektionskulturer, mange af dem kæmper med i skolen, hvor flere af dem beskriver at trække sig eller underpræstere faglig og socialt, fordi de er bange for at gøre ting forkert. Samtidig peger undersøgelsen også på, at eleverne efterfølgende har meget forskellige betingelser for at folde de forandringer, som forløbet er anledning til, ud i deres liv og skolehverdag. I undersøgelsen formulerer vi afslutningsvist nogle opmærksomheder og anbefalinger til det videre arbejde i krydsfeltet mellem skole og scenekunstforløb.

# INDHOLD

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| 1. Indledning                                               | 6  |
| 2. Design og metode                                         | 10 |
| 3. Hvad ved vi om samarbejder mellem skoler og kunstnere    | 14 |
| 4. Scenekunst som kreativ læringsproces                     | 16 |
| 5. Scenekunstforløbets betydning for elevernes fællesskaber | 32 |
| 6. Lærernes mulighedsrum i forløbet                         | 46 |
| 7. anbefalinger og opmærksomhedspunkter                     | 52 |
| 8. Konklusion                                               | 54 |
| 9. Referenceliste                                           | 56 |



# 1. INDLEDNING

En mere mangfoldig og dynamisk verden har skabt en folkeskole, der på flere måder er blevet mere forskelligartet. Sociale, kulturelle og demografiske forandringer har bragt større diversitet ind i klasseværelserne, men også en stærkere samfundsmæssig polarisering på tværs af skoler. I forlængelse heraf har en af folkeskolens vigtige opgaver været at udvikle de fællesskaber, eleverne bliver del af i skolen, så de kan favne disse forandringer, bl.a. ved at styrke elever og lærere med viden og færdigheder til at navigere i mere mangfoldige fællesskaber. Vi ved fra forskningen, at et øget fokus på elevernes fællesskaber både kan skabe en mere velfungerende kontekst for elevernes faglige læringsproces i skolen og danne et vigtigt afsæt for at imødegå voksende skolefravær, ensomhed og udenforskab blandt børn og unge. Efter en årrække, hvor test, målinger og detaljerede læringskrav er blevet centrale kulturskabende faktorer i skolen, og skolesammenlægninger og ændrede skoledistrikter har udfordret lokale tilhørsforhold, har der på den baggrund med fornyet kraft rejst sig spørgsmål til den fællesskabsopbygning, folkeskolen er ramme om.

Dette øgede fokus på elevernes fællesskaber overskrider på mange måder grænserne for de traditionelle fagområder. Nysgerrigheden på, hvordan fællesskaber, relationer og venskaber kan styrkes i klasseværelset, i skolehverdagen på den enkelte skole og mellem elever på tværs af forskellige skoler, fornyer vores blik på idrætsdage, morgensang, ud af huset oplevelser og andre fællesskabende aktiviteter, hvor fælles fortællinger næres, nye relationer opstår og fastlåste positioner løsnes. Det har også forstærket opmærksomheden på den rolle, kunst og kultur kan spille i folkeskolen og i unges liv bredere set. Det er ikke altid enkelt og entydigt. Elevers møder med kunst og kultur kan reproducere modeller for social udgrænsning og ulighed, men også danne afsæt for nye, deliberative fortællinger om, hvem man er, og hvad man kan (Willis 2018, Fleming et al. 2015).

I denne undersøgelse ser vi nærmere på et samarbejde mellem organisationen C:NTACT og Urbanskolen i Esbjerg. Formålet med samarbejdet har været at styrke fællesskaber mellem elever på tværs af skolens tre afdelinger gennem et arbejde med scenekunst i 8. klasse. Undersøgelsen tegner et billede af scenekunstforløbet med hovedafsæt i elevernes perspektiver og belyser, hvordan scenekunst som kreativ læringsproces kan være med til at styrke elevernes fællesskaber. På den baggrund bidrager undersøgelsen fra et elevperspektiv med et grundlag for et videre arbejde med at udvikle principper og tilgange, der kan styrke samarbejder mellem skoler og kunstnere om scenekunstforløb.

**Undersøgelsen tager udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:**

- **Hvad kendetegner elevernes møder med scenekunst i forløbet?**
- **I hvilket omfang og på hvilke måder styrker det elevernes fællesskaber med hinanden og relationerne mellem elever og lærere på tværs af forskellige miljøer og baggrunde? Og hvad karakteriserer disse fællesskaber og relationer?**
- **Hvilket udbytte oplever eleverne af forløbet samlet set?**

I rapporten præsenterer vi undersøgelsen i seks små kapitler. I kapitel 2, der følger efter denne indledning, beskriver vi det metodiske design og formulerer, hvad vi mener med 'ungeperspektiv' og 'scenekunst som kreativ læringsproces', der udgør centrale begreber i undersøgelsen. I kapitel 3 tegner vi et billede af de erfaringer, der kan orientere samarbejder mellem skoler og kunstnere. Her samler vi viden og indsigter fra dansk og international forskning og studier. Kapitel 4 er rapportens omdrejningspunkt. Her gennemgår vi syv bærende elementer, der træder frem i elevernes fortællinger om scenekunst som kreativ læringsproces på tværs af afdelinger og forskellige årgange af elever. Derefter følger kapitel 5, hvor vi identificerer, hvordan forløbet virker ind på elevernes fællesskaber, og i kapitel 6 belyser vi lærernes mulighedsrum for efterfølgende at bringe forløbet i spil i undervisningen. Afslutningsvis formulerer vi i kapitel 7 en række væsentlige opmærksomheder for det videre arbejde i krydsfeltet mellem skoler og scenekunst. Kapitel 8 rummer en opsamlende konklusion på rapporten, og bagerst i rapporten findes i kapitel 9 en referenceliste over den litteratur, som rapporten og undersøgelsen som helhed bygger på.

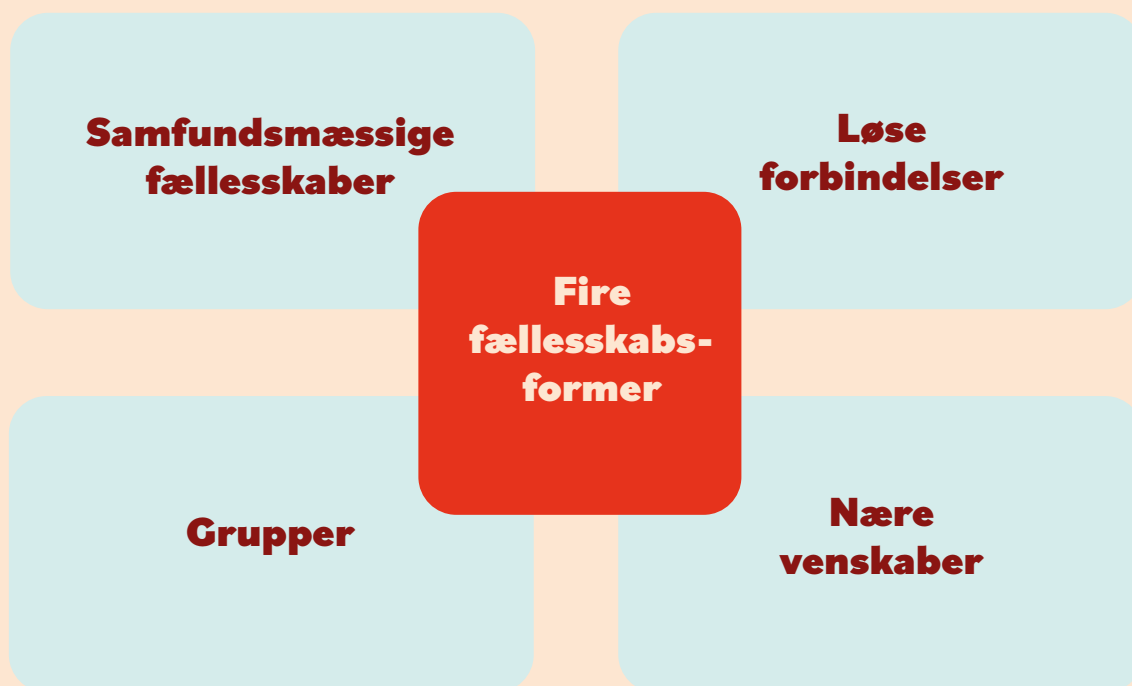


## FÆLLESSKABER I UNGDOMSLIVET

Ungdomsforskningen peger på, hvordan forskellige former for fællesskaber virker ind på og er betydende for unges liv og hverdag (Bruselius et al. 2023). De omfatter for det første *de mere abstrakte*, som køn, etnicitet, klasse, uddannelses- og arbejdsstatus, som ofte fungerer som implicitte baggrundskategorier, der er med til at give unge et ståsted i livet, og typisk først tydeliggøres for dem, når de opleves i opposition til eller på kanten af andres samfundsmæssige fællesskaber.

For det andet omfatter unges fællesskaber *løse fællesskaber*, som uddannelsessteder, idrætsforeninger, kulturtilbud, etc. en afgørende rolle i unges liv. Her møder unge hinanden på kryds og tværs i mere uforpligtende relationer og etablerer og udveksler trends og tendenser. De løse fællesskaber er ofte afsæt for opbygningen af social kapital, lige som de kan lette adgangen til nye fortættede, mere forpligtende og personlige fællesskaber i form af *grupper* og *nære venskaber*.

Grupper strukturerer på afgørende vis organiseringen af samvær og aktiviteter med andre unge, mens de nære venskaber udgør trygge og stabile relationer, hvor unge kan slappe af og være sig selv, og hvor der ideelt set er ro omkring de forhandlinger og det identitetsarbejde, der ofte karakteriserer de øvrige fællesskabsformer.



Model 1. Fire former for fællesskaber i ungdomslivet (efter Bruselius et al. 2023)

## OM PROJEKTET

I et fireårigt projekt samarbejder C:NTACT og Urbanskolen i Esbjerg omkring et årligt scenekunstforløb for alle skolens 8. klasser, der er fordelt på tre afdelinger rundt om i byen. Forløbet skal bygge bro mellem elever på tværs af afdelinger og på tværs af sociale, kulturelle og geografiske skel. Eleverne er derfor overvejende fordelt på workshops med en eller to, de kender fra deres klasse, og derudover elever fra andre klasser og skoler. Hen over to uger skaber de sammen en forestilling, som vises for andre elever og familier og venner. Forløbet finder sted på en anden lokation end skolen, hvor eleverne møder hver dag fra 9-14. De fleste gange afholdes forløbet i det lokale GAME Streetmekka kombineret med ungekulturhuset Kanten i Esbjerg. Forløbet involverer elever og deres lærere, samt lokale og nationale scenekunstnere, der i forløbet og i rapporten omtales som trænere.

## OM C:NTACT

C:NTACT er en socialøkonomisk organisation, der har til huse på Edison Teateret på Frederiksberg i København. Siden 2005 har C:NTACT lavet kunstneriske projekter med unge med forskellige kulturelle og sociale baggrunde med særlig fokus på den personlige fortælling som udgangspunkt for at skabe møder mellem mennesker. C:NTACT har i en længere årrække udviklet skoleforestillinger, hvor elever i et intensivt forløb sammen med professionelle scenekunstnere skaber en forestilling med afsæt i deres egne bearbejdede fortællinger.

## OM URBANSKOLEN

Urbanskolen i Esbjerg består i perioden omkring projektet af tre forskellige skoler slået sammen til afdelinger i én samlet enhed. De tre afdelinger er placeret i forskellige dele af byen og spænder over relativt store geografiske, kulturelle og sociale forskelle. En afdeling ligger i bymidten, en anden i en nærliggende villaforstad og en tredje i et alment boligområde længere væk fra centrum. Urbanskolen opløses igen i slutningen af projektperioden, og afdelingerne fungerer det sidste år igen som tre selvstændige skoler.

## SCENEKUNSTFORLØB SOM INDSTIK I FOLKESKOLEN

Scenekunstforløbet er i projektet organiseret som et indstik i elevernes skolehverdag. Det betyder, at forløbet finder sted i en intensiv periode, hvor eleverne dagligt samarbejder med andre elever fra deres årgang om at udvikle en forestilling og vise den frem for andre elever, familie og venner. Eleverne arbejder ikke med forløbet før eller efter de to uger udover en fælles introducerende formiddag med C:NTACT inden opstarten og evalueringer med en lærer på klassen efterfølgende.

## 2. DESIGN OG METODE



I undersøgelsen anlægger vi overvejende et ungeperspektiv på scenekunstforløbet, hvilket indebærer, at vi bestræber os på at indfange elevernes oplevelser og fortællinger om deres deltagelse i det (Pless & Sørensen 2018). Undersøgelsen er designet med inspiration fra virkningsevaluering (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, Pawson & Tilley 1997). Det særlige ved vores brug af virkningsevaluering er, at vi primært tager udgangspunkt i empiriske data i form af observationer og interviews indsamlet blandt eleverne. Det betyder, at vi i undersøgelsen stræber mod konkrete analyser af, hvordan scenekunstforløbet fungerer i praksis, når det er elevernes oplevelser og fortællinger, der sættes i centrum (Nielsen & Sørensen 2017). Vi fører således virkningsevaluering ind i en narrativ tradition, hvor sammenhænge mellem elevernes deltagelse i scenekunstforløbet som kreativ læringsproces og forandringerne i deres fællesskaber foldes ud gennem elevernes egne fortællinger.

Ungeperspektiverne, som vi løfter frem i undersøgelsen, er forankret i et større analytisk arbejde, hvor vi på tværs af elever og på tværs af tre scenekunstforløb har indkredset mønstre og sammenhænge i elevernes fortællinger. I analyserne har vi været optaget af fællesnævnerne, forskelle og variationer (Haavind 2000) og bestræbt os på at tydeliggøre nuancerne gennem en mangfoldighed af citater. Det er dette arbejde, der ligger til grund for undersøgelsens indkredsning af de bærende elementer i scenekunst som kreativ læringsproces fra et ungeperspektiv, såvel som belysningen af forandringerne i elevernes fællesskaber.

## DATAINDSAMLING

Dataindsamlingen har fundet sted i relation til tre scenekunstforløb med tre forskellige årgange af 8. klasser på Urbanskolen. Forløbene varierer på en række parametre. De har varierende længde, foregår mellem forskellige klasser, finder sted på forskellige lokationer og på forskellige tidspunkter af året. Vi har i det analytiske arbejde taget højde for disse variationer.

|              |                                                                                                                                                                                                 |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>F2022</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tidspunkt: Foråret i 8. klasse</li><li>• Sted: Tobakken</li><li>• Varighed: 1 uge + 1 uge</li><li>• Afdelinger: 2 afdelinger + 1 afdeling</li></ul>     |
| <b>F2023</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tidspunkt: Foråret i 8. klasse</li><li>• Sted: GAME Streetmekka + Huset</li><li>• Varighed: 2 uger</li><li>• Afdelinger: Alle afdelinger</li></ul>      |
| <b>E2023</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tidspunkt: Lige startet i 8. klasse</li><li>• Sted: GAME Streetmekka + Huset</li><li>• Varighed: 2 uger</li><li>• Afdelinger: Alle afdelinger</li></ul> |

Model 2: Overblik over de tre forløb, der indgår i undersøgelsen

**Dataindsamlingen bestod samlet set af:**

- 24 interviews med 62 elever fra alle tre afdelinger med hovedfokus på forløbet i foråret 2023
- Et gruppeinterview med tre trænere
- To individuelle interviews og et gruppeinterview med fem lærere fra de to forløb i 2023
- Observationer hver dag og i alle workshop i hele forløbet i foråret 2023, samt enkelte observationer i foråret 2022 og efteråret 2023
- Deltagelse i møder mellem trænere, lærere og projektledere fra skolerne og C:NTACT i 2022, 2023, 2024 og 2025

**DATAINDSAMLING BLANDT ELEVER**

Hovedparten af empirien består af observationer og individuelle og fokusgruppeinterviews med elever. Empiriens tyngde er på forløbet i foråret 2023, hvor vi har gennemført observationer alle dage og i alle workshops, samt foretaget individuelle interviews undervejs med elever i alle workshops og fra alle skoler, fokusgruppeinterviews med elever fra hver klasse på alle skoler umiddelbart efter og fokusgruppeinterviews med elever på tværs af klasser på alle skoler igen seks måneder efter.

Alle interviews er foregået i skoletiden. Eleverne er udvalgt på baggrund af kriterier om spredning på workshops, klasser, køn, samt roller og positioner i klassen. Alle fokusgruppeinterviews er struktureret omkring metoden journey mapping, hvor eleverne indledningsvist har kortlagt betydningsfulde elementer, situationer og oplevelser i forløbet (Nielsen & Sørensen 2018) efterfulgt af et semistruktureret interview. Denne empiri ligger til grund for analyserne i kapitel 4, 5 og 6 og bidrager desuden til opmærksomheder og anbefalinger i kapitel 7.

**DATAINDSAMLING BLANDT LÆRERE OG TRÆNERE**

Vi har lavet interviews blandt lærere og trænere, der er del af scenekunstforløbet, lige som vi har deltaget i workshops, evalueringer og forberedelsedage før og efter forløbet, samt i daglige møder undervejs i forløbet. Hertil kommer et litteraturstudie i dansk og international litteratur, der angår samarbejder og partnerskaber mellem skoler og kunstnere. Denne empiri ligger til grund for analyserne i kapitel 6 og bidrager desuden til opmærksomheder og anbefalinger i kapitel 7.



### 3. HVAD VED VI OM SAMARBEJDER MELLE SKOLER OG KUNSTNERE



Kreative læringsprocesser i folkeskolen er overvejende forankret i undervisningen inden for de praktisk-musiske fag, som varetages af lærere. Imidlertid har vi i en længere årrække både i Danmark og internationalt set en øget interesse for at styrke elevers møder med kunst og kreative læringsprocesser gennem samarbejder med professionelle kunstnere (Bamford 2006, Bamford & Qvortrup 2006). Det har bidraget til at udvide fokus fra fagspecifikke mål til i videre forstand at omfatte kunstneriske processer og æstetisk læring (Elliot 1995, Small 1998, Green 2008, Sawyer 2011), såvel som de mere samfundsmæssige og identitetsskabende aspekter, som elevers møder med kunst og kultur kan være anledning til (Burnard & Boynack 2017).

Forskningen viser, at samarbejder mellem skoler og kunstnere kan styrke elevernes faglige viden, såvel som deres kreative og kunstneriske færdigheder og relationelle kompetencer (Chemi 2017, Sørensen & Haastrup 2017, Kukkonen 2020). Det resonerer med forskning, der peger på, at børn og unge i møderne med kunst og kreative læringsprocesser kan knytte nye relationer, udvikle andre typer af tilhørsforhold og oparbejde nye selvbilleder og forestillinger (Tawell et al. 2015, Ennis & Tonkin 2018, Howard & Nielsen 2024). Her kan de få adgang til at fordybe sig og lade sig begejstre, berøre og bevæge og udforske perspektiver, teknikker, materialer, genrer og kunstneriske grænser, men også reflektere over det liv, de lever, såvel som de store og svære spørgsmål, der præger vores samtid. Det kan åbne for andre erfaringsverdener og nye repertoarer og give børn og unge adgang til at udvikle nye livsperspektiver og horisonter (Hickey-Moody 2013, Nielsen & Sørensen 2017, Nielsen & Sørensen 2024).

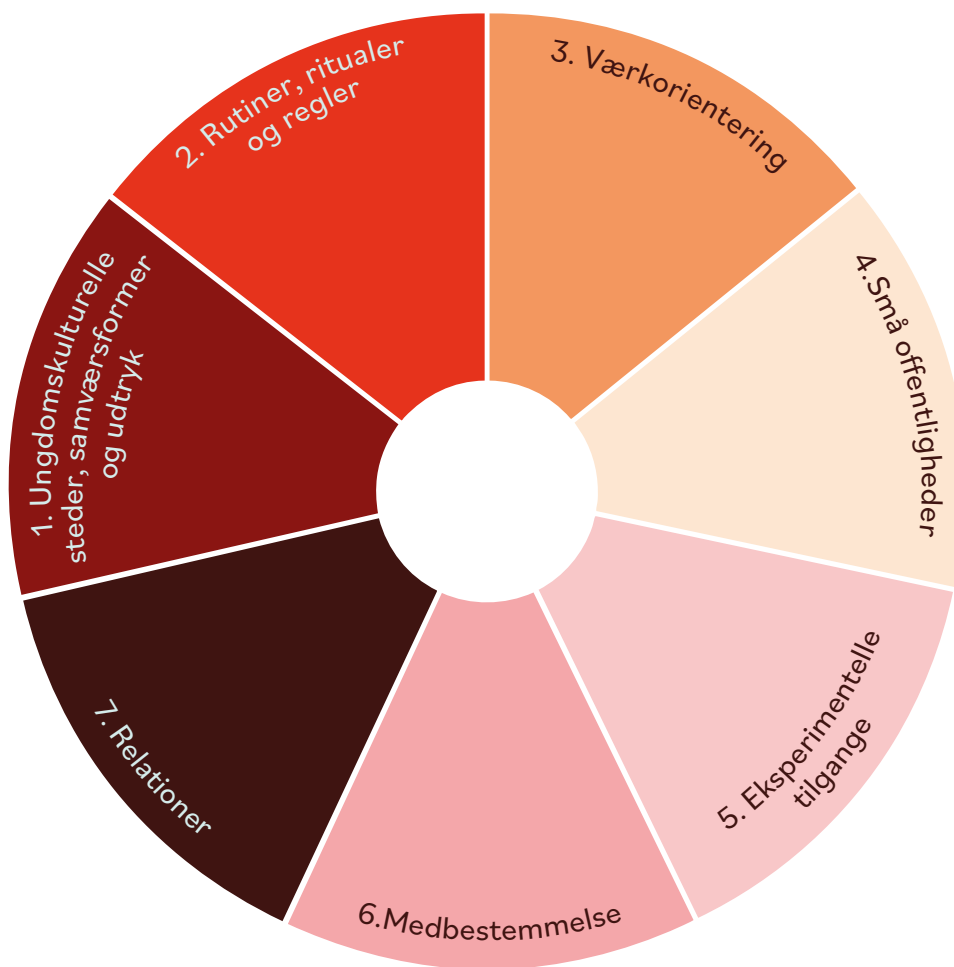
Forskningen peger også på, at samarbejder mellem skoler og kunstnere kan øge såvel lærere som kunstners kunstpædagogiske ekspertise og bidrage til, at de udvikler nye måder at arbejde på indenfor deres respektive fagområder (Chemi 2017, Kukkonen 2020, Hall & Thomson 2017, Morrissey & Kenny 2023). Imidlertid peger forskningen også på en række faldgruber ved samarbejderne. Lærerne er ofte usikre både på deres rolle i samarbejderne og på elevernes læringsresultater, herunder hvordan de skal evalueres, mens kunstnerne ofte frygter, at styrkerne ved den kunstbaserede undervisning undermineres af et snævert fokus på faglige mål (Chemi & Du 2017). I forlængelse heraf fremhæver forskningen, at stærke lærer-kunstner-relationer er essentielle for, at begge parter kan få mest muligt ud af samarbejdet (Upitis, Smithrim & Soren 1999, Andrews 2008) og for at modvirke risikoen for, at samarbejdet ender som en isoleret begivenhed uden nogen varig indvirkning på eleverne og den undervisning, der finder sted i skolen (Hanley 2003, Pringle 2008, Krøgholt 2022). Forskningen peger også på at de stærke relationer mellem lærere og kunstnere ikke opstår af sig selv i samarbejder mellem skoler og kunstnere, men som oftest kræver et særskilt fokus i særlige indsatser, der har det som deres hovedformål (Morrissey & Kenny 2023).



## 4. SCENEKUNST SOM KREATIV LÆRINGSPROCES

### Syv bærende elementer fra et elevperspektiv

I undersøgelsen identificerer vi på tværs af elevernes fortællinger syv bærende elementer i scenekunst som kreativ læringsproces. Det er elementer, som eleverne fremhæver som særligt betydningsfulde på tværs af forskellige workshops, scenekunstneriske udtryk, klasser og afdelinger. De syv elementer fylder ikke lige meget i alle elevers fortællinger, lige som de rummer nuancer og variationer i forhold til, hvordan de virker og foldes ud for forskellige elever. I elevernes fortællinger spiller de syv elementer tæt sammen, og der er derfor tale om analytiske snit, som tjener til at gå tættere på hvert enkelt element. I det følgende gennemgår vi de syv elementer og belyser, hvordan de sætter sig igennem i forløbet.



*Model 3: Forløbets syv bærende elementer*

## FØRSTE ELEMENT:

### **UNGDOMSKULTURELLE STEDER, SAMVÆRSFORMER OG UDTRYK**

Det første element, som træder frem i elevernes fortællinger vedrører, hvor forløbet finder sted, de samværsformer, der lægges op til, og de scenekunstneriske udtryk, det involverer. Tre ud af fire forløb foregår i GAMEs Streetmekka og det ungestyrede musiksted Huset. Streetmekka har til huse i en gammel togremise tæt på byens centrum og er med graffiti-inspirerede vægmalerier, rå bygninger og haller og store urbane udeområder ladet med ungdomskulturelle referencer. Flere af eleverne fortæller, at de kender stedet og skater eller går på vintage-marked der. De store, åbne rum lægger op til uformelle samværsformer, der er lette at blive fanget ind i og glide ud af. Væk er klasseværelset, stolene og bordene, når eleverne samles. I stedet står de i en stor rundkreds midt i hallen og imiterer hinandens bevægelser eller skaber med deres kroppe tæt ved siden af hinanden et intimt rum, hvor de kan lade ord og sætninger glide mellem sig. Her kan de fylde rummet ud og på lange linjer ved siden af hinanden gentage den samme koreografi igen og igen med musik pumpende i kroppen eller ligge på gulvet og skrive ideen til en scene frem. De kan eksperimentere med at bevæge sig i fuld fart på et løbehjul gennem en flok af dansere eller sætte sig væk fra andre for en tid og se på. I pauserne kan de vikle sig ind i hinanden fordybet i snak eller drive gennem rummene, skate, spille streetbasket og hænge ud i mindre grupper på store tribune-kasser langs væggene.



Det er ungdomskulturelle steder og samværsformer, der glider sammen med og forstærkes af forløbets scenekunstneriske udtryk (moderne dans, elektronisk musik, rapmusik og livsteater) og den musik, eleverne møder (som ex Tobias Rahim), såvel som af de populære kulturelle referencer, de inviteres til at bringe i spil i de forskellige workshops. De ungdomskulturelle referencer præger også de temaer, eleverne arbejder med (som ex 'Distance' eller 'Bryd ud'), og de oplevelser og overvejelser, de trækker på i deres bidrag til forestillingen: møder med autoriteter, forældres skilsmisser, misbrug og fravær, konflikter i deres relationer, frygt for social udgrænsning, at finde mod til at drømme eller fare vild i drømme for fremtiden og miste gnisten, lysten og troen.

Her fortæller en af eleverne, Emil, om, hvordan den musik, de arbejder med i hans workshop, er tættere på de udtryk, der indgår i hans eget liv, end han er vant til fra skolen:

*I skolen har vi også musik, hvor vi går ud i grupper, men det er mere instrumenter. Det er nærmest kun rock sange og sådan noget, vi spiller. Beatles og sådan. Jeg ville hellere have sådan noget, hvor vi rapper. Hvad lytter du til af musik derhjemme? Det er rap. Og det er ikke noget, du møder i musikundervisningen i skolen? Nej. Der er det mere sådan musiske sange. Det er lidt mere rockguitar, og så bliver det bare sådan noget... kun Guns N' Roses og ACDC, og hvad hedder de nu... alle dem der.*

Emil, skole 2

Eleverne betoner også, at trænerne gør andre ting, end de voksne, de ellers møder i deres hverdag. Her fortæller en elev, Oscar, om træneren i sin workshop:

*Nogle gange sidder han bare på gulvet og bare... så sætter han sig ned på gulvet, mens vi andre sidder på de der kasser, og så sidder han og taler til os. Han har også før lagt sig ned og talt til os, og bare... Han er bare sig selv, altså, han gør, hvad han vil.*

Oscar, skole 2

I elevernes fortællinger kaster de ungdomskulturelle steder, samværsformer og udtryk andre former for opmærksomhed, intensitet og fordybelse af sig og tillader dem at komme til syne med færdigheder og viden, de ellers har svært ved at bringe i spil i skolehverdagen. Mange af eleverne beskriver, hvordan de hurtigt og let kan trække på de værdier og referencer, stedet, samværet og udtryksformerne er ladet med, og folde sig selv og deres samvær med andre ud på nye måder gennem dem. For andre tager det længere tid og betyder, at de mere famlende skal afprøve og opøve nye roller og positioner i de fællesskaber, de er del af eller står på kanten af.

Stå på Scenen - grænseoverskridende  
Andre skoler - blandede grupper  
- RAP, teater, dans og Musik  
Måden vi sin lærte og fandt på  
det vi lavede

Når særlige ungdomskulturelle steder, samværsformer og udtryk betones som vigtige i elevernes fortællinger, er det fordi de etablerer et attraktivt miljø for deres deltagelse, som mange af dem kender og har lyst til at forbinde og koble sig til. De trækker på værdier og referencer, som kan indgå produktivt i deres selvfremsstilling, og give dem adgang til at afprøve nye roller og positioner i de fællesskaber, de indgår i. Eleverne værdsætter dem, fordi de bidrager til de identitets- og tilblivelsesprocesser, de går igennem, herunder opbygningen af og fortællingen om, hvem de er, og hvem de gerne vil være.

## ANDET ELEMENT: **RUTINER, RITUALER OG REGLER**

Det andet element, der træder frem i elevernes fortællinger om scenekunst som kreativ læringsproces, er de rutiner, ritualer og regler, der skaber rammen om en ny hverdag under forløbet. De omfatter en række praksisser, der med små variationer finder sted på nogenlunde samme måde forløbet igennem. Det er praksisser, der skaber en særlig rytme, forudsigelighed og genkendelighed i forløbet og får de skiftende aktiviteter til at glide ubesværet afsted: Eleverne beskriver, hvordan dagene altid starter kl. 9 med, at de tjekker ind hos deres lærer og afleverer deres mobiltelefoner. Derefter samles de alle i Streetmekkas store hal, hvor de modtager fælles beskeder og laver noget på tværs af workshops, fx en stemmeøvelse, en leg, en lille koreografi eller noget til forestillingens fælles intro eller outro. Efter samlingen fordeler de sig ud i deres workshops. Dagen slutter med, at de igen samles og på skift viser, hvad de har arbejdet med i deres workshops, inden de har fri kl. 14.

På tværs af de fælles samlinger og de enkelte workshops er der nogle enkle, men tydelige regler. Ud over at aflevere mobiltelefoner, så de ikke skal være nervøse for, hvorvidt andre tager og deler billeder af dem under arbejdet med forestillingen, fortæller eleverne, at reglerne går på, at de skal følge med, høre efter og respektere hinanden. I den relativt rutinerede og regelbundne hverdag er der også indlagt fælles pauser, hvor eleverne fortæller, at de hurtigt opbygger deres egne rutiner og ritualer med andre elever på tværs af forskellige workshops. Eleverne fortæller også, at det samme gælder i deres workshops, hvor de ofte starter på samme måde hver dag fx med en særlig øvelse, der fungerer som en slags rite til dagens arbejde. Det kan være at lytte til musik, mens træneren guider deres vejrtrækning og beder dem om at mærke forskellige steder i deres krop.



Samlet set hjælper de tydelige rutiner, ritualer og regler for samvær eleverne til at orientere sig i dagen og navigere i forløbet. Her er det Villiam, der fortæller:

*Om morgenen, der startede vi alle sammen med opvarmning sammen, og det kunne være en leg, eller det kunne være, vi kunne øve vores dans, eller vi kunne øve intro eller outro eller sådan, og så gik vi ud i vores workshops og arbejdede lidt, og vi kunne lave nogen forskellige ting. Og så var der frikvartererne. Det var megasjovt, der kunne jeg være sammen nogen af mine gamle og nye venner. Og så gik vi tilbage i vores workshops bagefter.*

Villiam, skole 3

Eleverne fortæller også, hvordan rutinerne, ritualerne og reglerne binder dagen sammen, så de tør kaste sig ud i uvante situationer med hinanden. Her er det Freja, der fortæller, hvad reglen om, at man ikke må opføre sig fordømmende overfor hinanden, betyder for hende:

*I vores workshop har vi jo meget sådan åbnet op for personlige ting, og det, synes jeg, var en meget god øvelse, fordi man ligesom... derinde kan man stole på hinanden, hvilket er dejligt, synes jeg. Så I har i jeres workshop etableret sådan et rum, hvor der er meget tillid til hinanden? Ja, det har vi. Det, synes jeg, er meget dejligt. Jeg ville helt klart ikke kunne have læst mit digt op, hvis de alle sammen var meget judgemental eller sådan et eller andet.*

Freja, skole 1

I elevernes fortællinger skaber rutinerne, ritualerne og reglerne en forudsigelighed og genkendelighed, der virker samlende ind på forløbet på tværs af fælles aktiviteter og workshops, og giver samtidig plads til de nødvendige justeringer, som opstår undervejs i kreative processer.

Når rutiner, ritualer og regler er vigtige i elevernes fortællinger, er det fordi de etablerer en forudsigelig og genkendelig rytme i hverdagen og sætter en retning for samværet undervejs. I elevernes fortællinger virker de strukturerende ind på forløbets opbygning og etablerer en både stærk og fleksibel ramme, der kan rumme de justeringer og tilpasninger, der er brug for, og muliggøre, at eleverne kan udvikle deres egne rutiner og ritualer med hinanden.

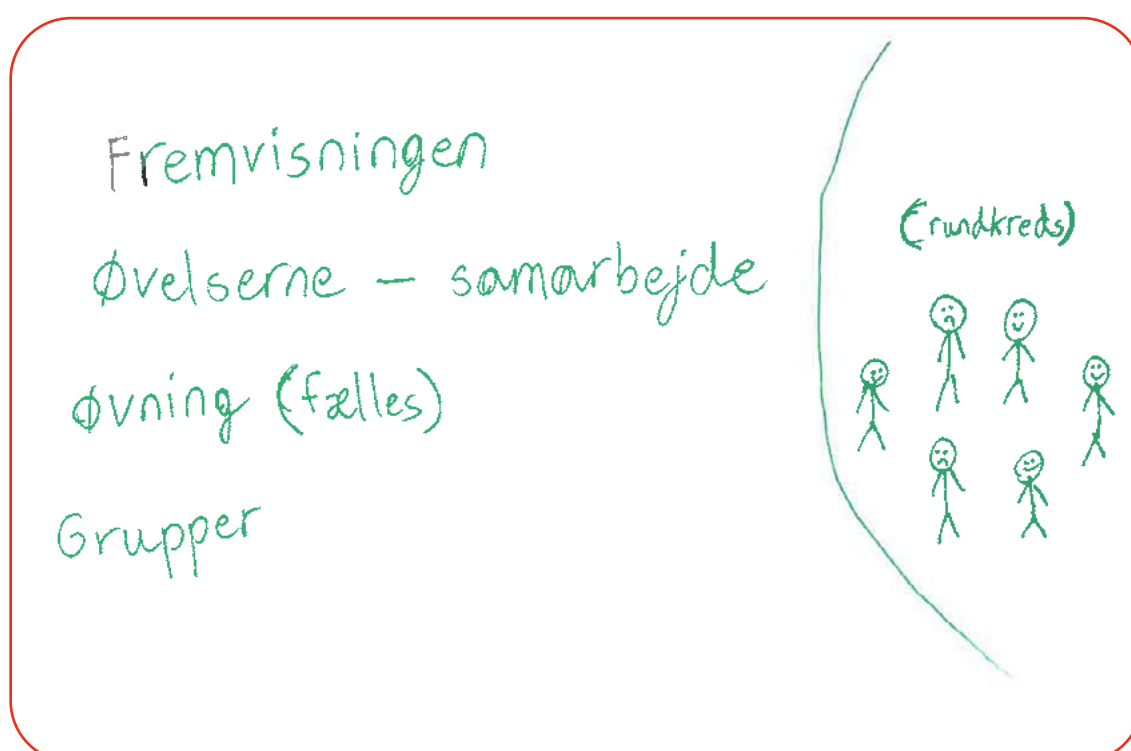
### TREDJE ELEMENT: VÆRKORIENTERING

Det tredje element, der træder frem i elevernes fortællinger, er forløbets orientering mod en forestilling, som de skal vise den sidste dag for andre elever og for deres familie og venner. Det er en værkorientering, der udmøntes i praksisser, hvor eleverne arbejder hårdt på at skabe og færdiggøre forskellige produktioner i form af koreografier, tekster, scener og musik. Det bidrager til, at eleverne bevæger sig fra de indledende skitseagtige produkter til et noget, de kan vise frem og høste anerkendelse for. For mange af eleverne gælder, at de ikke til hverdag beskæftiger sig med musik eller scenekunst, og inden forløbet er det ofte forbundet med lave forventninger eller stor usikkerhed, at det slutter med en forestilling. Eleverne fortæller imidlertid, at de i løbet af de første dage får lavet de første skitser og derfra arbejder med at sammensætte, forfine, tilføje og justere dem i gentagne, intensive og ofte meget arbejdskrævende processer frem mod en færdiggørelse af forestillingen. Værkorienteringen er i den forstand en helt implicit præmis, der orienterer forløbets opbygning og udvikling. Den rummer fælles koreografier, der indleder og afslutter forestillingen, såvel som de produktioner, eleverne udvikler inden for de enkelte workshops, og som i løbet af den sidste uge sættes sammen som bidder i en samlet forestilling.

Undervejs er værkorienteringen med til at orientere elevernes engagement og deltagelse og give dem en fornemmelse af en progression, som de har en vigtig rolle i. Her er det Emma, der fortæller:

*Jeg har skrevet 'mødestabilitet'. Fordi man ligesom, sådan, man skal være der så meget som muligt. Det kan godt være, det sådan er hele to uger, man har, men det går jo ret hurtigt, tiden, og hvis du ikke er der, så er der nogen ting, du går glip af. Det kan godt være, man laver det som de andre laver, men det bliver bare sværere at følge med, hvis du ikke er der.*

Emma, skole 2





Mange elever fortæller også, at værkorienteringen giver dem et nyt overblik over, hvad en arbejdsproces består i. Her er det Freja, der fortæller:

*På torsdag, der skal vi have en generalprøve, hvor vi ligesom... Der er sådan en rute, publikum skal gå for, at de kommer rundt og ser os alle sammen. Og så skal vi alle sammen øve det, og så skal vi selvfølgelig øve den der åbning, og så har vi en dans til slut, som vi øver. Og så skal I fremføre noget af det, I har arbejdet på i sidste uge? Ja. Så vi skal ligesom være færdige med det i løbet af i morgen og i dag selvfølgelig, og så skal vi bare øve det, så det er klart.*

Freja, skole 1

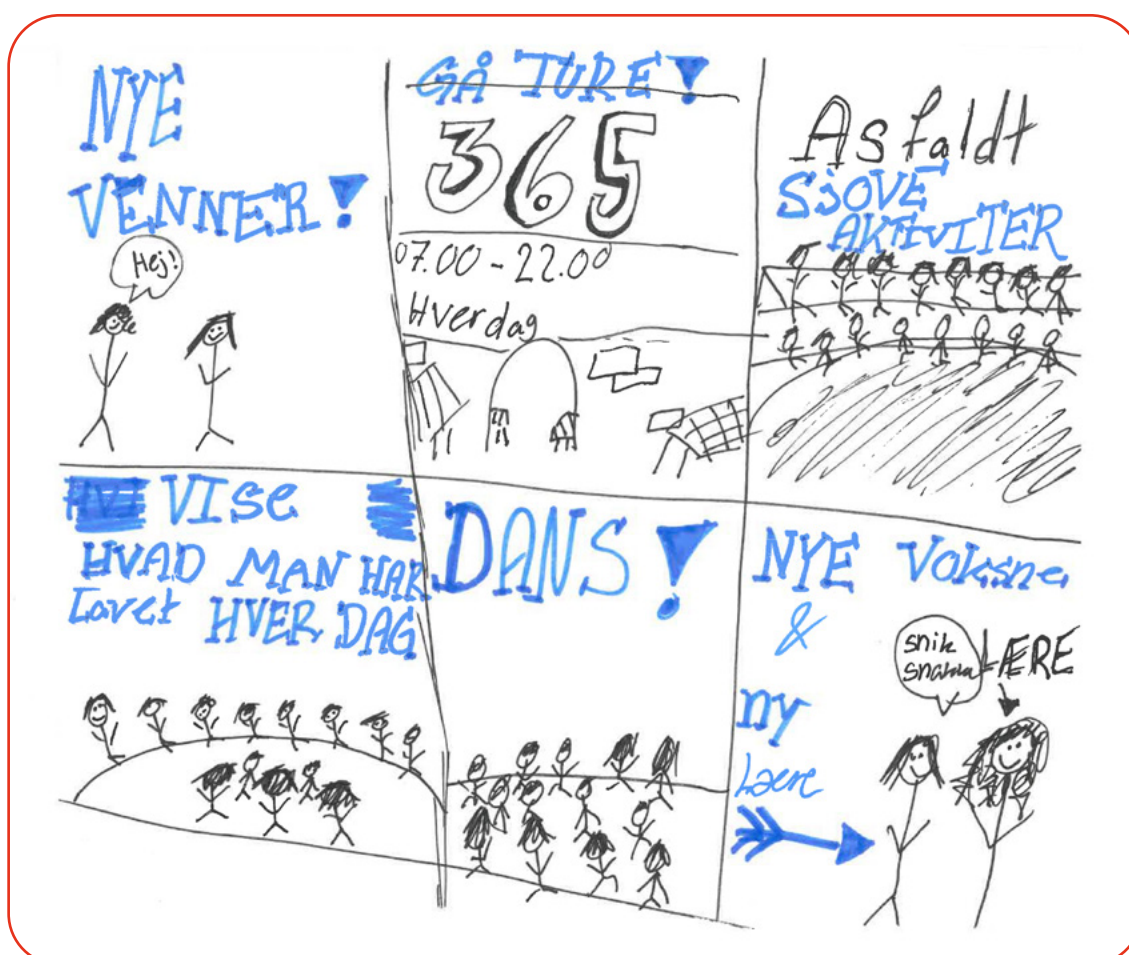
Samlet set virker værkorienteringen strukturerende ind på forløbet og giver eleverne et overblik over deres arbejdsprocesser, ligesom den motiverer de mange gentagne justeringer, finpoleringer og gennemspilninger, der er med til at gøre forestillingen til noget eleverne både er stolte af og trykke ved. Mange elever fortæller, at de ikke har været med til at skabe noget, de skal vise frem for andre, siden de mindre klasser, og når det lykkes at skabe noget, de er stolte af, fortæller de om at glæde sig og vinde ejerskab til det, de er del af.

Når værkorienteringen er vigtig i elevernes fortællinger, er det dels fordi den strukturerer og motiverer de mange gentagne justeringer og gennemspilninger, som er afgørende for at forestillingen bliver vellykket, dels fordi den gør det muligt for eleverne at vise det, de har lavet, til andre, herunder ikke mindst deres familie, og høste anerkendelse for det.

## FJERDE ELEMENT: SMÅ OFFENTLIGHEDER

Det fjerde element, der træder frem som betydende i elevernes fortællinger om scenekunst som kreativ læringsproces, er de mange små og større offentligheder, hvor eleverne kan dele erfaringer, oplevelser, tanker, perspektiver, ideer, teknikker og produktioner med hinanden og med andre. I forløbet er der tale om forskellige typer af små offentligheder, som vi også har hørt om ovenfor. For det første *små workshopinterne offentligheder*, hvor eleverne opbygger tillid til at kunne dele deres tanker og bidrage i udviklingen af forestillingen. For det andet de *små interne fremvisningsoffentligheder*, hvor eleverne viser de andre elever, hvad de har arbejdet med i deres workshop i løbet af dagen. For det tredje de *små begivenhedsoffentligheder*, hvor eleverne viser deres forestilling til andre elever, samt familie og venner. I elevernes fortællinger spiller de tre forskellige typer af små offentligheder tæt sammen. Nogle af eleverne fortæller om at være så nervøse ved at optræde foran de andre elever den første dag, at de slet ikke kan bevæge sig. De er typisk bange for de andre elevers reaktioner, at de fx griner af dem eller synes, det, de laver, er mærkeligt. Samtidig fortæller de samstemmende, at det er en følelse, der fortager sig efter et par dage.

I elevernes fortællinger kræver det et stort mod at kaste sig ud i de kreative processer, hvor de deler andre typer af oplevelser og perspektiver med hinanden og udfolder sig kropsligt på andre måder, end de er vant til i skolen. Derfor handler de små offentligheder ikke kun om at lære at turde engagere sig og stå frem for andre, men også om at hjælpe hinanden til at vove sig ud i det.



Trænerne arbejder indenfor de enkelte workshops målrettet på at opbygge en holdfølelse, hvor eleverne kan hente støtte og finde det nødvendige mod hos hinanden. De sikrer desuden, at eleverne ved at øve sig igen og igen får mere og mere styr på det, de skal vise frem, lige som de både i de enkelte workshops og i de fælles samlinger arbejder eksplicit med at udstikke tydelige regler og retningslinjer for, hvad det vil sige at være vidne til og publikum for hinandens kreative udfoldelse. Her er det Theo og Isabella, der fortæller:

*T: Inden vi begyndte at danse der dag tre, så skulle vi lige sidde og snakke sammen om, hvad det er at være modig. Så fortalte vi sådan, hvad det er at være modig, sådan fordi... Altså, jeg kunne godt se på nogen, at de ikke rigtigt turde at danse ordentligt i starten, men så hurtigt så begyndte de at gøre lidt mere ud af det. I: Ja, det var bare de første to dage eller sådan noget. Man skulle lige vide, at vi ikke lavede sjov af hinanden og sådan noget der. Og det gjorde også, at det var der ikke nogen, der gjorde.*

Theo og Isabella, skole 2

For flere af eleverne gælder, at de udvikler en ny tillid til sig selv og andre undervejs i forløbet. Her er det Zahra, der fortæller:

*Er der nogen særligt vigtige oplevelser, du gerne vil fremhæve? Jeg tror det med, at vi skal optræde for hinanden. Altså ikke kun i workshoppen, men også for de andre workshops. Det var meget vigtigt, synes jeg. Selvom jeg sådan ikke gad, så synes jeg, at det sådan booster ens selvtillid. Fordi det har jeg ikke meget af. Men også at publikum... det er en stor hjælp, hvis de også sådan klapper, og hvis de er positive, så skal det nok gå. Og det var vores publikum så heldigvis. Men trænerne er også gode til at sige sådan, hvis for eksempel folk griner eller sådan noget, at sige: 'Altså, I skal ikke grine, imens der er nogen, der optræder, fordi selvom I ikke taler om dem, så kan det føles meget ubehageligt at være der.' Så det er de også gode til.*

Zahra, skole 1

Mens de små interne workshop- og fremvisningsoffentligheder giver eleverne mulighed for at blive tryggere ved at fremvise det, de laver, og høste anerkendelse for det, møder de ved de små begivenhedsoffentligheder også et publikum af venner, familie, lærere og andre elever. Fremvisningen for et stort publikum er forbundet med at mærke stolthed ved det, de har lavet, lige som det er anledning til flere, mere nuancerede og ind imellem stærke oplevelser af at sætte et aftryk på andre, end de er vant til. Samlet set bidrager de små offentligheder til at opdage og vise nye sider af sig selv og hinanden, men også til at give forløbet en rækkevidde og en seriøsitet, som eleverne finder attraktiv.

Når de små offentligheder er vigtige i elevernes fortællinger, er det fordi, de gør det muligt for dem at træde frem for sig selv og for andre på nye måder. Gennem de små offentligheder kan eleverne dele deres perspektiver og vise frem til andre. De små offentligheder indebærer også, at der inden for den enkelte workshop og i den store elevgruppe opbygges tillid og tryghed til hinanden, så eleverne kan støtte hinanden, når de står i en fælles fremførelse, og når de er publikum til andres fremvisninger.



## FEMTE ELEMENT: EKSPERIMENTELLE TILGANGE

Det femte element, som eleverne fremhæver ved scenekunst som kreativ læringsproces, er de eksperimentelle tilgange. I forløbet er der tale om greb og praksisser, der giver eleverne adgang til for det første at prøve sig frem i udviklingen af forestillingen, for det andet at tilegne sig de nødvendige teknikker og for det tredje at forfine produktionerne gennem mange justeringer og gennemspilninger af det, de laver. Mange af eleverne forklarer, hvordan de eksperimentelle tilgange, de lærer i forløbet, både rummer en anerkendelse af, hvor svært det er for mange af dem at træde frem og tale foran andre, og giver dem helt konkrete redskaber til at blive bedre til det. For en del af eleverne handler det også om at få et andet syn på det at begå fejl. Flere elever fortæller således, hvordan fejl i deres workshops eksplicit italesættes som en del af arbejdsprocessen, og fokus ligger på, hvordan de kan håndteres snarere end som noget ødelæggende.

Arbejdet med at gøre fejl til noget, eleverne kan komme videre fra, sker også gennem de systematiske og gentagne finpudsninger og justeringer, som karakteriserer forløbet. Eleverne kobler det til en særlig professionalisme, og de fortæller, hvordan de eksperimentelle tilgange gør dem mere fokuserede, men også understøtter en mere legende proces, hvor de oplever, at deres bidrag næsten kommer af sig selv. Her er det Niklas, der fortæller:

*Vi satte os ned, og så efter vi havde lært om teknikkerne, jeg tror... Altså jeg følte i hvert fald bare, det kom helt naturligt for mig. Jeg valgte bare et ord, jeg gerne ville rime med. Så valgte jeg bare ordet distance, fordi det er det, emnet for forestillingen handler om. Mere bare sådan 'distance', 'chance', 'romance', 'assistance', så rimede jeg bare på det, og så satte jeg sætninger ind. Det har ikke været svært, det har det ikke. Det er kommet let. Hun har været god til at lære os det.*

Niklas, skole 2

En anden elev, Aisha, fortæller, at det for hende har været en øjenåbner at finde måder at komme videre, når hun laver en fejl, i en grad, så hun ikke længere er bange for at stå foran sin klasse og gøre noget forkert:

*Det er også, fordi man var altid bange for at fremlægge i klassen. Hvad hvis man sagde et forkert ord, og folk begyndte at grine eller sådan noget. Men efter man har været på C:NTACT, så føler jeg sådan, at selvom man lavede en fejl... Altså, da jeg skulle vise min dans, så fejlede jeg med at lave mine trin. Men det var som om, ingen lagde mærke til det, der var ingen, der grinede, og sådan. Folk var sådan ligeglade, fordi det er jo lige meget, man kan godt fejle uden at... Min danselærer sagde: 'Hvis I fejler, så bare hop med i næste trin. Bare lad vær med at tænke over, at du, sådan, og sige 'oh shit', eller sådan. Når du fejler, så skal du ikke stå stille og sige 'årh, jeg fejlede', så skal du bare, sådan, 'hop videre.'*

Aisha, skole 3

De eksperimentelle tilgange giver eleverne mulighed for at prøve sig frem og prøve igen og igen i et tæt samarbejde med andre. Det er tilgange, der i elevernes fortællinger ikke bare installerer en åbenhed overfor, at deres produktioner kan se ud på mange måder og tage mange drejninger. De giver dem også redskaber og teknikker til på den ene side at være vedholdende og håndtere fejl og på den anden side opleve, at noget pludselig kan komme til dem med en ny lethed, som nogle af dem sjældent ellers oplever i skolehverdagen.

Når de eksperimentelle tilgange er vigtige, er det fordi, de giver eleverne mulighed for at tilegne sig redskaber og teknikker, så de kan skabe noget, de er stolte af. Det er tilgange, der anser uforudsete hændelser og fejl som en integreret del af en arbejdsproces, og tillader eleverne at oparbejde metoder, erfaringer og et sprog til at vinde mere kontrol over den. Dermed viser de også eleverne et alternativ til de præstations- og perfektionskulturer, som mange af dem oplever i både de faglige og sociale dynamikker i skolen, hvor flere af eleverne beskriver, at de i vid udstrækning fokuserer på at undgå fejl, og hvor de underpræsterer, fordi de er bange for at gøre ting forkert.

## SJETTE ELEMENT: MEDBESTEMMELSE

Det sjette bærende element, som træder frem i elevernes fortællinger om scenekunst som kreativ læringsproces, er medbestemmelse. I forløbet handler det om greb og praksisser, hvor de får mulighed for at byde ind med deres egne ideer og perspektiver og sætte et aftryk på forestillingen. Forløbet er som udgangspunkt defineret ved, at det er elevernes egne erfaringer, oplevelser, forslag og præferencer, der indgår i arbejdet med forestillingen. Eleverne er således både med til at foreslå det årlige tema for forestillingen og bidrage med deres egne ofte personlige fortolkninger af temaet, når de skaber musik, tekster, scener og koreografi.

Mange af eleverne fremhæver denne mulighed for selv at byde ind, som noget af det vigtigste ved forløbet. De fortæller, at det opleves som noget helt særligt, at forestillingen ikke er defineret på forhånd, og at de skal være med til at forestille sig, hvad der kan indgå, samt være med til at realisere deres ideer i kompositioner, dansetrin, sætninger og scener.

Det er en væsentlig pointe i deres fortællinger, at medbestemmelse ikke betyder, at trænerne overlader det til dem at stå alene med at udvikle deres bidrag. I stedet beskriver de, hvordan det sker i et tæt partnerskab med trænerne. Eleverne skriver måske sætninger, historier eller digte, og bidrager med forslag til positioner eller kropslige refleksioner over et tema eller noget musik, og så begynder træneren med afsæt i det at udvikle et bud på, hvordan det kan sættes sammen i forestillingen. Her er det Villiam, der fortæller:

*Arbejdede I på andre måder, end I normalvis gør i skolen? Ja, der var det der med, at det var os selv, der skulle finde på, hvad vi gerne ville lave. Altså, at vi selv lavede en scene, og så kunne [træneren] måske komme ind med: 'kunne vi måske gøre sådan her, og sådan her, og så ser det måske lidt bedre ud', eller 'kunne du måske stå her i stedet for der', og sådan. Jeg synes, det var megafedt, at vi fik selv fik lov til at stille scenen op, og selv fik lov til at bestemme, hvad det skulle handle om.*

Villiam, skole 3

I elevernes fortællinger kobles medbestemmelse overvejende til de kreative processer og træneres tilgange. Men i nogle tilfælde forbinder eleverne også medbestemmelsen med, at der i forløbet er flere voksenkræfter at trække på end i den almindelige skolehverdag. Enten fordi elevgruppen er mindre end på klassen, eller fordi den tilknyttede lærer deltager aktivt som hjælpetræner. Eleverne kobler også medbestemmelsen til, at forløbet strækker sig intensivt over to uger. De fortæller, at det giver trænerne tid nok til både at opbygge den tillid og tryghed, der gør, at de tør byde ind med deres ideer og perspektiver, og til at hjælpe dem med at udvikle og forfine dem frem mod den samlede forestilling.

Medbestemmelsen er noget af det, som generelt overrasker eleverne mest ved forløbet. Mange af dem har inden troet, at de skulle opføre et teaterstykke med allerede definerede roller og replikker, og de har ikke haft særlig store forventninger til det. Her er det Oscar, der fortæller:

*Jeg gik jo ind til det her C:NTACT med virkelig... Altså, jeg syntes, det var så nederen, jeg gad faktisk slet ikke. Men det har så vist sig, at jeg virkelig har nydt det, fordi man får lov til at lave noget selv. Jeg troede mere, det var sådan noget, hvor... Vi har jo før lavet teater på skolen, der var det også sådan noget, hvor vi bare skulle læse et manuskript op, som vi ikke selv havde lavet. Det var heller ikke så fedt, altså sådan, selve manuskriptet. Det var bare sådan noget småt teater i vores klasse, det kunne jeg slet ikke lide.*

Oscar, skole 2

For nogle af eleverne slår det at blive inviteret ind i de kreative processer, hvor de selv kan være med til at definere, hvad der skal ske, ud i en helt ny og uventet fornemmelse af skaberkraft og virkekraft.

Når medbestemmelse er vigtig i forløbet, er det fordi den giver eleverne mulighed for at udtrykke deres egne ideer og prøve kræfter med, hvordan de kan fungere. Medbestemmelse giver også eleverne en fornemmelse af i højere grad at samarbejde med trænerne om at skabe forestillingen. Endelig er den for flere af eleverne kilde til glæde og engagement og afgørende for deres oplevelse af skaberkraft.

## SYVENDE ELEMENT: RELATIONER

Det syvende og sidste element, som træder frem som bærende i elevernes fortællinger om scenekunst som kreativ læringsproces, er de forskellige relationer, som faciliteres undervejs. Forløbets arbejde med relationer betoner, at der er tale om processer, som næres af og er afhængige af samarbejde og fælles handlinger. Det giver i elevernes fortællinger både anledning til, at de lærer hinanden bedre at kende på tværs af klasser og skoler og kan bryde med nogle af de svære relationsmønstre eller konflikter, nogle af dem bringer med sig ind i forløbet. Eleverne fortæller, hvordan trænerne bruger meget tid særlig de første dage på at lege navnelege og lave tillidsøvelser, der bringer eleverne tættere på hinanden. Selvom det er en væsentlig pointe i elevernes fortælling, at lær-hinanden-at-kende-legene ikke må tage overhånd og presse den tid, de har til at udvikle og øve deres bidrag til forestillingen, er de i deres fortællinger en vigtig komponent de første dage.

Når trænerne hjælper eleverne til at komme tættere på hinanden og investerer sig selv i det, opbygger de i selvsamme bevægelse også en særlig relation mellem dem selv og eleverne. Eleverne fortæller således, at trænerne forstår den nervøsitet og usikkerhed, de kæmper med, og er villige til at hjælpe dem og anvise, hvordan de kan støtte hinanden. En god relation til trænerne gør det også lettere for eleverne at bede om hjælp, når der er noget, de ikke forstår, eller hvis der er noget, de har svært ved. Endelig er de gode relationer med til at skabe en rar eller energifyldt stemning, som eleverne fortæller er med til at trække dem op, hvis de indimellem mister gejsten undervejs eller overvældes af nervøsitet.

Følleskabet - det fedeste ved følleskabet er at du  
ligsom er et stort hold om at gøre de her ting  
i stedet for man er 202 sammen. det fede ved  
følleskabet er også at man får nye venner nye  
relationer med andre mennesker fra forskellige  
skoler. Jes er fx meget trist over det slut  
fordi det faktisk bare var fantastisk

Lære nye mennesker at kende  
Forstærke relationer  
Lære en masse nyt  
Opvisning

Her er det Carl, der fortæller:

*Det var spændende, fordi den måde, hun sådan underviste os på, altså, jeg elskede det, også fordi, jeg tror, hun var 24, så hun er kun ni år ældre end os, så hun har meget forståelse for, hvordan vi har det, altså det der med nervøsitet og så videre. Det er derfor, jeg godt kunne lide hende, fordi hun hjalp os, sådan, med at føle os trygge, og... selvfølgelig, når vi skulle synge, altså, hvis vi skulle rappe et vers, så hjalp hun os med at holde de andre i gang, hvor de andre stod og kiggede og klappede, og sang sådan lidt med. Hun gik forrest, ja. Og hjalp os alle sammen.*

Carl, skole 3

Eleverne fortæller, at den måde trænerne tilrettelægger forløbet på, betyder, at de hurtigt kommer tættere på hinanden. Her er det Aisha og Noah, der fortæller om at blive sat sammen med en makker, de ikke kendte før:

Hvordan fungerede det at arbejde sammen med nogen, man slet ikke kendte?

A: *Det var virkeligt godt. N: Altså, du skal jo regne med, i starten, der har du jo nok ikke så meget lyst til at snakke med dem, men altså, jeg ved i hvert fald, nogen af dem, de kom op til mig, sådan: 'Hey, hvad hedder du', eller 'Hvad laver du i din fritid' eller sådan et eller andet. Og så bygger man egentlig, sådan, bånd på en måde, og man har... vi havde i hvert fald danse makkere, så jeg blev også gode venner med min dansesmakker, altså det bliver man jo, når man arbejder sammen.*

Aisha og Noah, skole 3

Forløbets arbejde med at facilitere relationerne er helt afgørende for, at eleverne overhovedet kan deltage og byde ind med deres ideer og perspektiver, lige som det er med til at ændre på de billeder, eleverne har af hinanden på tværs af klasser og skoler. Arbejdet med at bryde dårlige relationsmønstre og opbygge bedre betyder i elevernes fortællinger særlig meget for de elever, der lider under dårlige sociale relationer i deres klasser, og som beskriver at kunne folde sig ud på nye måder, der gør dem gladere og bedre tilpas.

Når relationerne betones som vigtige i elevernes fortællinger, er det fordi de både er med til at sikre, at de lærer hinanden og trænerne at kende og bliver trygge ved at stå frem foran hinanden og bede om hjælp, når der er noget, de ikke forstår eller har svært ved at gøre. Relationsarbejdet er også med til at skabe en god stemning, der kan få eleverne med igen, hvis de indimellem mister gejsten eller overvældes af nervøsitet, lige som det gør, at nogle elever kan folde sig mere ud, end de er vant til at kunne i skolehverdagen.

## OPSAMLING

De syv elementer, vi har præsenteret, belyser de bærende praksisser og processer, der træder frem som betydende i elevernes fortællinger om scenekunst som kreativ læringsproces. Det er elementer, der træder frem på tværs af forskellige elevers fortællinger, og virker betydende ind på tværs af klasser og afdelinger. Det gælder både for elever, der er vant til at arbejde med musik, dans og teater, og som har set frem til forløbet, og for elever, der fortæller, at de har haft store forbehold, enten fordi de ikke tidligere har haft positive erfaringer med kreative processer eller fordi de frygtede samværet med elever fra andre klasser og afdelinger.

Når det i forløbet lykkes at bringe alle syv elementer i spil, understøtter de i elevernes fortællinger en vifte af forskellige kropslige, mentale og sociale oplevelser, der på nuancerede måder væver sig sammen og virker ind på deres deltagelse i og udbytte af det.

# 5. SCENEKUNSTFORLØBETS BETYDNING FOR ELEVERNES FÆLLESSKABER

I kapitel 4 så vi nærmere på de elementer, der træder frem som bærende for elevernes møde med scenekunst som kreativ læringsproces. I det følgende skal vi se nærmere på i hvilket omfang og på hvilke måder, forløbet styrker elevernes fællesskaber med hinanden på tværs af forskellige miljøer og baggrunde, herunder hvad der karakteriserer dem.



## HVORFOR FÆLLESSKABER SOM FOKUS?

Forløbets fokus på fællesskaber på tværs af klasser og afdelinger er motiveret af sammenlægningen af tre skoler til en samlet skoleenhed, men også af en øget opmærksomhed på den betydning fællesskaber – på godt og ondt – spiller for elevers trivsel og læring i skolen og for deres liv i videre forstand. Det er en gennemgående pointe i en lang række nyere undersøgelser, hvordan gode og tætte relationer til andre unge er afgørende for unges trivsel og deres muligheder for at leve gode ungdomsliv (Sørensen et al. 2024). Unge, der på forskellig vis mistrives, oplever ofte ensomhed eller udenforskab (Ottosen et al. 2022). At have nære venner og være del af stærke vennegrupper er kilde til glæde, sjov og gode oplevelser sammen med andre unge, og en støtte i de til tider usikre tilblivelsesprocesser, der præger ungdomsårene. Det betyder at have nogen, man er tæt med, både når man som ung oplever, at ens krop, følelser og syn på sig selv er under forandring, og når man skal bevæge sig ind i de institutionelle overgange, der også definerer ungdomslivet (Bruselius-Jensen 2023).

## FÆLLESSKABER KAN OGSÅ GØRE ONDT

Fællesskaber i ungdomslivet er imidlertid også krævende og kan gøre ondt. Det er i fællesskaber, at unge gør hinanden utrygge og udgrænser hinanden, og de kan være svære at håndtere og navigere i en grad, så de fører til social mistrivsel og stor ensomhed (Bruselius-Jensen 2023). I undersøgelsen fortæller eleverne således også om udfordringer og konflikter i de fællesskaber, de er del af i deres hverdag. Her er det Ella og Lui, der beskriver deres klasse:

*E: Der er meget drama, og jeg tror, det er primært derfor, folk flytter fra vores klasse.  
L: Ja. Når der er drama, er det så konflikter, eller hvad er drama for noget?  
E: Lidt af alt. Mest piger, der sådan bagtaler hinanden, tager screenshots, skriver onde ting til hinanden og råber ting højt. Så er I meget usikre på hinanden? L: Ja, hvem skal man stole på og sådan.*

Ella og Lui, skole 3

## UDSKOLINGEN SOM EN SÆRLIG PERIODE

Både de gode og de svære erfaringer med at være del af fællesskaber får ny betydning op gennem udskoling, hvor unge gradvist finder ind i andre mere selvberørende og selvorganiserede samværsformer. De adskiller sig fra barndommens, familiens og de nære relationers rum og repræsenterer en ny og større bevægelsesfrihed, hvor unge i højere grad oplever selv at kunne tage initiativ til at ses med andre og mødes om nye typer af aktiviteter. Det er forandringer, der indfinder sig på forskellige tidspunkter og ikke mindst på forskellige måder for forskellige unge. I undersøgelsen sætter de sig igennem i mange af elevernes fortællinger hen mod slutningen af 8. klasse. Her er det Simon og Villiam, der fortæller:

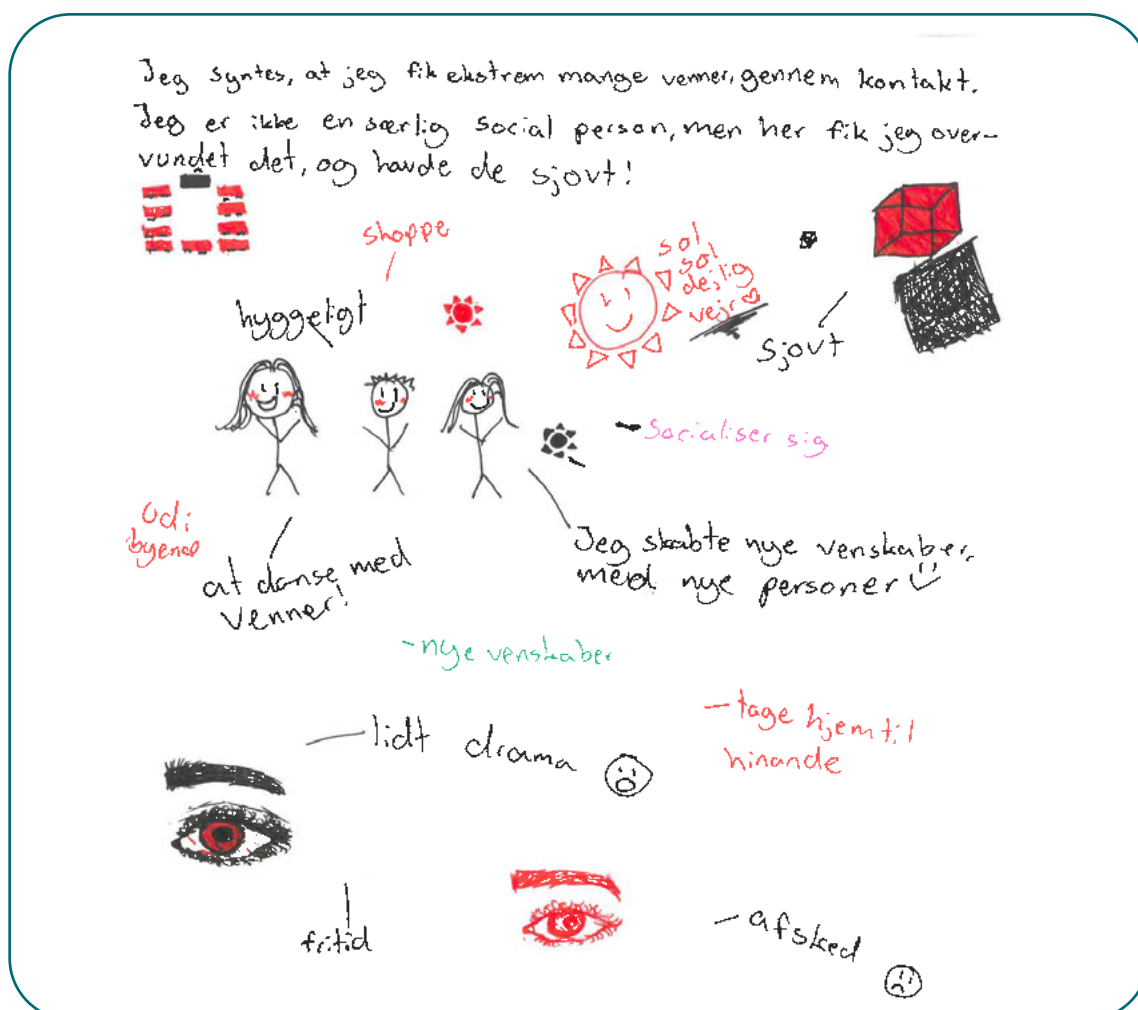
*Hvad bruger I tiden på udenfor skolen? S: Venner. Helt klart, og så gå ned i byen, i hvert fald nogle gange. Fitness også. V: Jeg går til fodbold og træner det meget. For det meste i min hverdag der spiller jeg fodbold med mine venner, men i weekenden, og når jeg har en fridag, så er jeg sammen med venner for det meste.*

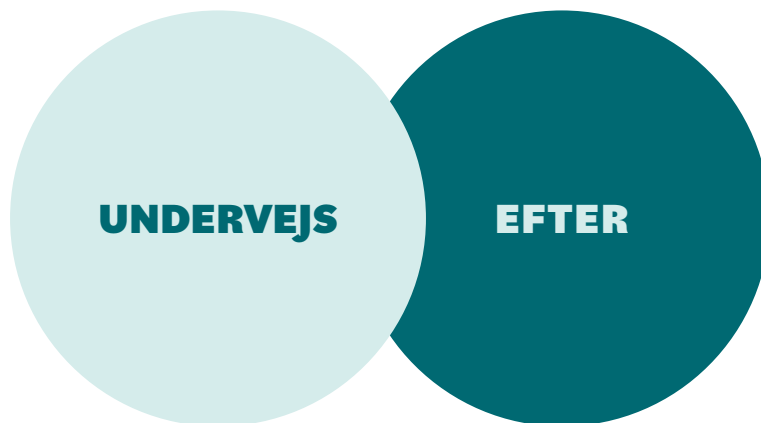
Simon og Villiam, skole 3

## OM AT ARBEJDE MED UNGES FÆLLESSKABER

Fællesskaber er for unge forbundet med et stort og vedholdende arbejde, både når de fungerer, og når de indebærer erfaringer af ensomhed og udenforskab (Bruselius-Jensen 2017). At forløse fællesskaber som en positiv kraft i unges liv og hverdag kræver ofte et arbejde fra skolen og andre, der omgiver unge. Den socialpædagogiske forskning peger på, at arbejdet med at styrke fællesskaber som en ressource i unges liv med fordel kan trække på ungdomskulturelle værdier, hvor unge oplever, at det er attraktivt at komme i spil, og værdier som omsorg, åbenhed og respekt, der tillader unge at turde engagere sig og folde sig ud på nye måder. Den tyske professor i socialpædagogik, Barbara Stauber, beskriver det som en kombination af 'coolness' og 'warmness' (Stauber 2007). Samtidig betoner forskning inden for samfundsfællesskaber også betydningen af rummelige og mangfoldige fællesskaber, hvor unge kan spejle sig i nogen, der ligner dem selv, men også møde andre liv og tilgange, der kan bringe helt nye perspektiver i spil og give en forståelse for andre måder at leve på (Putnam 2000, Howell et al. 2018).

Fællesskabers komplekse karakter, såvel som deres væsentlige betydning i unges liv og i samfundet bredere set, udgør et vigtigt bagtæppe, når vi i det følgende skal se nærmere på, hvordan forløbet bidrager til at styrke elevernes fællesskaber på tværs af forskellige miljøer og baggrunde. I første del af kapitlet ser vi nærmere på de ændringer i deres fællesskaber, der træder frem i elevernes fortællinger undervejs i forløbet. I den anden del belyser vi, hvad de fortæller, der er sket med deres fællesskaber, når vi møder dem igen et halvt år efter forløbet.

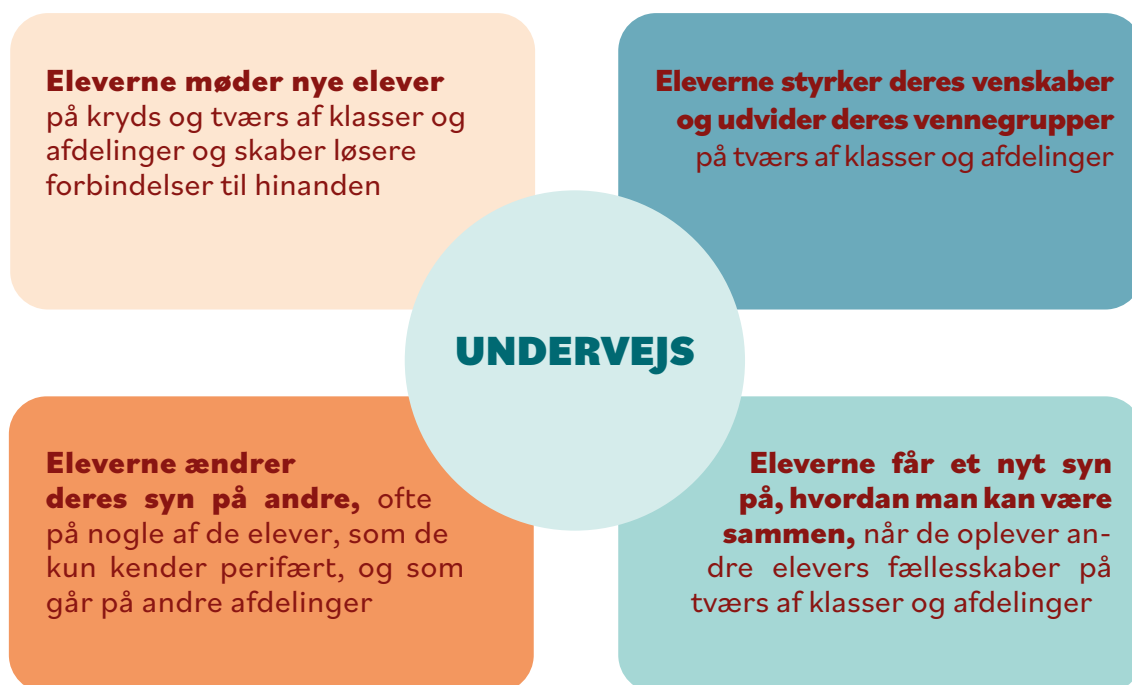




*Fortællinger undervejs og efter*

## HVAD SKER DER MED ELEVERNES FÆLLESSKABER UNDERVEJS I FORLØBET

I forløbet er eleverne sammen med andre elever fra andre klasser og afdelinger både i de fælles samlinger og i de workshops de er del af. I det følgende belyser vi, hvordan deres fællesskaber undervejs i forløbet styrkes gennem fire forskellige typer af ændringer.



*Model 4: Fire forskellige måder, hvorpå forløbet forandrer elevernes fællesskaber undervejs*

## ELEVERNE MØDER NYE ELEVER

Eleverne deltager i forløbet med hele deres klasse, men er fordelt på forskellige workshops, så de kun er sammen med enkelte andre elever fra klassen, ligesom der i alle workshops deltager elever fra alle afdelinger. Det betyder, at de møder nye elever på kryds og tværs af klasser og afdelinger. I elevernes fortællinger fremhæver de disse møder med andre elever som noget af det vigtigste i forløbet. De fortæller, at de kommer tættere på elever, de ikke kender, i deres workshops og generelt at møde nye ansigter undervejs. De fremhæver også, hvordan forløbet hjælper dem til at lægge sociale usikkerheder og de forbehold, de måtte have, til side. Her er det Noah og Fatima, der fortæller om hurtigt at komme ind på livet af de andre elever i deres workshops:

N: Da jeg kom ind på min gruppe, så kendte jeg faktisk ikke nogen. Eller jeg kendte kun dem, der gik på skolen, men efter anden dag, tredje dag, så kendte man næsten alle sammen, fordi man var sammen med dem hele tiden. F: Ja. Og vores lærer [fra C:NTACT], hun bad os om at lave sådan et socialt eksperiment, hvor vi skulle sætte os ned, og så skulle vi gå over til den person, som satte sig ned, og så skulle man få dem væk uden at røre dem. Man skulle, sådan, snakke med dem, og sådan. Og vi brugte halvdelen af dagen på det, fordi vi var alle sammen socialt bange for at virke anderledes, eller sådan noget. Men de sidste dage, der var vi bare alle sammen gode venner og snakkede allesammen sammen rigtig godt. Så man kan virkelig udvikle sig hurtigt socialt på det her forløb her.

Noah og Fatima, skole 2



Illustration: Journey map, Niko, skole 2

Til at starte med var jeg sådan: 'Åh nej, det kommer til at være rigtig kedeligt.' Så jeg gik sådan med hovedet ned ad hver gang, jeg gik hen til Streetmekka. Men så her den sidste uge, så begyndte jeg faktisk at glæde mig til at skulle fremvise det, og så fik jeg også meget gode venskaber med folk, som jeg ikke tænkte, jeg ville tale med.

Niko, skole 2

Mange af eleverne fortæller således om at opdage, at de er del af en stor og mangfoldig årgang af unge, og danner mange løse forbindelser til andre, som de ikke før har mødt eller talt med. I et af forløbene fører disse løsere forbindelser til, at en større gruppe af elever efter forestillingen samles i en af elevernes kolonihavehus i nærheden. Her er det Malthe, der fortæller:

*Jeg er i hvert fald blevet venner med en hel masse mere. Vi holdt sådan en afslutning, nogen af dem, der gik på vores hold og sådan lidt af hvert af dem, der var med. Det var også meget hyggeligt. Der var der nogen med, som jeg ikke rigtigt talte med før. Var det noget, I selv havde arrangeret, den her afslutning eller var det noget, som C:NTACT eller jeres lærere stod for? Det var noget, vi selv havde arrangeret. En af mine venner, han havde et kolonihavehus, der lå lige bag Mekka, så da vi var færdige med at få pizza, så gik vi bare derover og var sammen. Og hyggede os.*

Malthe, skole 3

I anden del af kapitlet skal vi høre mere om, hvordan de løsere forbindelser, eleverne i det her forløb udvikler, virker ind i deres liv og hverdag efterfølgende.

## ELEVERNE STYRKER DERES VENSKABER OG UDVIDER DERES VENNEGRUPPER

Mange af eleverne fortæller for det andet om at komme tættere på deres venner og i deres vennegrupper undervejs i forløbet. De har det sjovt sammen, ser nye sider af hinanden og nyder at tilbringe tid sammen på andre måder, end de er vant til. Eleverne fortæller desuden, at deres eksisterende vennegrupper udvider sig med andre elever, de inden forløbet kun har kendt perifært. Her er det Simon, Frej og Albert, som går på to forskellige afdelinger, der forklarer:

*I har alle sammen på en eller anden måde skrevet noget om venskaber. Om at være sammen med hinanden på nogle andre måder, men faktisk også at være sammen med nogle nye. I to har ikke en hverdag sammen. Hvor meget betyder det for jer, at I får mulighed for det samvær? S: Jamen, altså det betyder rigtig meget. Det der med for eksempel, at Frej og jeg hver eneste dag, når vi har det lange frikvarter, så cykler vi så hurtigt, vi kan, over på Streetmekka for at skate med nogle af vores venner derovre, nye venner, som ikke går på vores skole. Nu er det tilfældigvis nogen, fx Albert her, som vi har kendt i et stykke tid, men det der med, at vi ikke har en hverdag sammen, så er det fedt lige at få den her tid sammen. Og jeg har også mødt en masse nye mennesker, som jeg ikke har snakket med før, som også er nogen gutter. F: Altså, Albert og jeg, vi har jo først sådan mødtes i sidste uge. Jeg havde hørt om ham, fordi Simon og jeg har også et band sammen, og vi havde vist talt om ham før, men det var det eneste, jeg havde hørt om ham.*

Simon, Frej og Albert, skole 2 og 3

Når eleverne fortæller, at deres venskaber og vennegrupper styrkes og udvider sig undervejs i forløbet, sker det ofte, når lærerne har sat dem i en workshop sammen med nogen, de kender godt i forvejen, i kombination med, at de kan introducere hinanden til nye ansigter i pauserne.

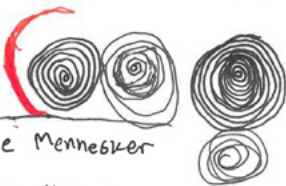
## ELEVERNE ÆNDRER DERES SYN PÅ ANDRE

Eleverne fortæller for det tredje, at der undervejs i forløbet sker noget med deres syn på andre elever. Det kan være, at de får øje på nye sider af elever, de går i klasse med, men som de i skolehverdagen ikke har nogen særlig kontakt eller tilknytning til, eller at deres syn på elever, som de kun perifært ved, hvem er, forandrer sig. Det er en forandring, der for nogle elever gør en betydelig forskel i deres liv. Her er det Malika, der fortæller:

*Jeg føler, man lærer hinanden bedre at kende på sådan et forløb. Altså, fordi der er sådan nogen folk, som går rundt og taler om mig på andre skoler, at man skal holde sig væk fra mig. Men så kom der én fra min gruppe, der hedder Amina, og hun sagde sådan, at jeg slet ikke er, som folk tror. Og hvordan tror de, du er? En diva. Hvad er en diva for en? Altså, sådan en bitchy én. Det synes folk, jeg er, men det synes jeg altså ikke. Fik du også selv et andet blik på nogle af de andre? Ja. Her på skolen, der er så mange, der ikke kan lide pigerne fra [navnet på en af de andre skoler]. Og så har de nu set, at de er søde nok. Og hvad med i din egen klasse? Ja, Ella. Jeg troede ikke, hun ville danse. Jeg troede, hun ville gå ud og være sådan lidt for sig selv, men altså, hun dansede, og det var jeg lidt i chok over.*

Malika, skole 1

Det er ikke i alle elevernes fortællinger, at de så direkte som her, fortæller om deres syn på hinanden, men det optræder mere eller mindre implicit hos mange elever, at eventuelle negative syn på andre elever ændrer sig undervejs i forløbet. Det betyder ikke, at forbindelserne mellem eleverne nødvendigvis fortætter sig, så de begynder at ses med hinanden, men snarere at de får adgang til en anden position eller kan bryde med den adfærd, de har i deres klasse eller i de offentlige rum og ungdomskulturelle miljøer, hvor de færdes med andre unge. I enkelte tilfælde opstår der også gnidninger mellem eleverne undervejs i forløbet, som kan forstærke deres negative syn på hinanden, hvis de ikke håndteres.

Contact


Det var vigtigt at man lærte nogen nye mennesker at kende, man fik virkelig mange nye venner

det var lidt svært måske for nogen fordi fx vi blev jo sat på forskellige hold med forskellige mennesker, så man blev ligesom lidt tvunget til at både prøve noget nyt men også snakke med nogen nye mennesker

det har virkelig også hjulpet på contact fordi der har været konflikter mellem andre på forskellige skoler og contact har ligesom hjulpet med at få løst det

---

— Lærerne — tiden — stedet



## ELEVERNE FÅR ET NYT SYN PÅ, HVORDAN MAN KAN VÆRE SAMMEN

Endelig er der for det fjerde enkelte elever, der fortæller, hvordan de undervejs i forløbet opdager nye måder at være sammen på, som inspirerer dem. Det er noget, de får øje på ved at iagttage de andre elevers samvær eller ved selv at opleve en anden måde at være sammen på i deres workshop. Her er det Freja, der fortæller:

*I starten kunne jeg ikke lide den der ide om, at vi skulle være sammen med alle de der elever fra de andre skoler, fordi jeg overhovedet ikke kendte dem. Men det er ligesom sådan godt at snakke med folk fra andre skoler, fordi så indser man ligesom, at der er ting, der er meget anderledes, og så kan man ligesom se, hvordan det er for dem og lære at arbejde sammen med dem også. Giver det også et indblik i, hvordan det kunne være i jeres klasse bagefter? Jeg tænker, vi kan være meget anderledes i vores klasse. Fordi jeg har lagt mærke til, at fra de andre skoler, så de der drenge og piger, de leger... eller leger... de er meget godt sammen, og det er vi ikke rigtigt i vores klasse. Vi er sådan meget distancerede. Altså helt opdelt piger og drenge? Ja, altså vi kan godt sådan arbejde sammen, når det sådan er i skolen, og vi skal, men vi er ikke rigtigt sådan sammen. Så I laver ikke noget sammen i fritiden eller i frikvarteret? Nej. Har det overrasket dig at se, at det kan være anderledes? Ja. Jeg tror bare... Jeg ser ikke rigtigt nogen andre. Jeg er kun med vores klasse.*

Freja, skole 1

Freja fortæller her, hvordan hun ikke kender nogen fra de andre afdelinger eller er sammen med andre elever end dem fra sin egen klasse, og det er først med forløbet, at hun får øje på, at piger og drenge kan være sammen på helt andre måder, end de er hendes klasse.

### UNDERVEJS

Samlet set fortæller eleverne, at deres fællesskaber styrkes undervejs i forløbet både ved, at de møder mange nye elever fra andre klasser og skoler og ved at deres eksisterende venskaber og vennegrupper fortætter sig og udvides. De fortæller også, at deres syn på andre elever ændrer sig, lige som de får et nyt syn på, hvordan de kan være sammen med hinanden.

## ELEVERNES FÆLLESSKABER EFTER FORLØBET

I undersøgelsen interviewer vi også eleverne et halvt år efter for bl.a. at høre mere om, hvordan forløbet har virket ind i deres fællesskaber efterfølgende. I det følgende belyser vi, hvordan der i elevernes fortællinger tegner sig fire forskellige typer af ændringer i deres fællesskaber.



Model 5: Fire forskellige måder, hvorpå forløbet forandrer elevernes fællesskaber efterfølgende

## ELEVERNE MØDES FORTSAT MED NYE VENNER

En del af eleverne fortæller, at de fortsat ses på tværs af klasser og skoler. I undersøgelsen er der særligt tale om en større flok, der på tværs af klasser og afdelinger har fundet sammen under ét af forløbene. På det tidspunkt, vi interviewer dem et halvt år efter forløbet, er de lige startet i 9. klasse, og de fortæller samstemmende om alt det, de fortsat laver sammen i fritiden. De fortæller bl.a., hvordan sommeren har været fyldt med sol og strand og samvær på kryds og tværs, og hvordan de med tiden har viklet sig så meget ind i hinanden, at de stadig ses flere gange om ugen. Her er det Ida og Alma, der fortæller:

*I: Efter projektet, så er vi sammen 24/7. Sådan, alle os der var med, også på tværs af skolerne, og det har givet os en enormt tryk og god og hyggelig vennegruppe. Så I ses altså stadigvæk? I: Ja, altid. A: Vi var også henne på Bryggen i går. Der var vi alle sammen også bare. I: Ja, vi laver alt sammen.*

Ida og Alma, skole 3

I undersøgelsen knytter det samvær, som Ida og Alma her fortæller om, sig til de mere uafhængige samværsformer, som begynder at tegne sig for en bredere gruppe af elever i anden halvdel af 8. klasse. I deres fortællinger er der tale om et selvorganiseret samvær mellem særlig to af skolens afdelinger, hvor eleverne på mange måder ligner hinanden. Det skyldes, at fortætningerne i venskaber og vennegrupper undervejs i forløbet hovedsageligt er sket med afsæt i eksisterende relationer, og at disse inden forløbet primært findes mellem elever på to af skolerne. I undersøgelsen er disse fortætninger på tværs af

afdelinger ydermere kun noget, eleverne fortæller om i forbindelse med det forløb, der ligger placeret i foråret i 8. klasse. Det er sammenfaldende med fortællinger om det nye og mere selvorganiserede samvær, der også opstår i deres liv i sidste halvdel af 8. klasse.

## ELEVERNE OPLEVER AT KUNNE MERE

For det andet fortæller flere elever, at de efterfølgende oplever at kunne noget nyt og blive set på en anden måde. For nogen handler det om, at de er blevet bedre til at snakke med nogen, de ikke kender, og mindre nervøse for at vise det, de laver, frem for andre. Mens andre fortæller, at de selv, lærerne eller andre elever har fået øje på noget særligt, de kan. Her er det Lærke og Oscar, der fortæller:

Så I oplever, at det har afdramatiseret det der med at skulle stille sig op på en scene?

L: Ja. Og fremlægge foran folk. Det kunne jeg i hvert fald ikke inden C:NTACT.

O: Jeg gik også meget op i, at jeg skulle sateme ikke op på en scene og lave noget digt og skuespil. Men jeg synes faktisk, det var mega-cool, da jeg kom til det og lige lærte lidt om det. Hvad der var meningen med at lave et digt. Jeg kunne aldrig forestille mig at skulle lave et digt førhen, fordi det var bare noget jeg havde set i forhold til dansk og sådan, men jeg synes, vi lavede det meget godt. Og jeg kan næsten stadig mit digt i hovedet. Hvad er det, et digt kan i forhold til at fange den oplevelse, du delte i forestillingen?

O: Jeg ved det ikke. Altså, jeg er bare god til at lave digte. Det er sådan lidt en naturlig ting, føler jeg. Det bliver selv sagt... Min dansklærer sagde selv i dag: 'Prøv at høre, du er naturligt god til digte, Oscar.'

Lærke og Oscar, skole 2

I forestillingen har Oscar fremført et digt, som han fortæller både berørte de andre elever, hans lærere og hans familie. Hans dansklærer får bl.a. øje på, at der er noget helt særligt, Oscar kan, og det er nyt. Både Oscar selv og hans lærer fortæller, at Oscar længe har været skoletræt. Efter forløbet er hans lærere imidlertid blevet mindre bekymrede for ham og har fundet en måde, hvorpå de kan anerkende, hvad Oscar kan i undervisningen. Oscar har selv opdaget, at han kan noget, han kan skrive digte, som mange – inklusiv ham selv – har forbundet med en særlig boglighed, han ikke ellers har kunnet identificere sig med. Oscar fortæller, at han efter forløbet har opdaget, at han savner kreative og mere medbestemmende læringsprocesser i skolehverdagen, og at det er de måder, der undervises på, og det curriculum, der undervises i, som han har svært ved at se relevansen af snarere end, at han ikke kan præstere fagligt.

Møde nye mennesker  
at arbejde sammen i en stærkere gruppe  
at man kunne udtrykke sig på andre  
måder end man normalt gør

at der er flere måder at vise/lære  
noget

at på en måde at få nye venner  
på



## ELEVERNE BLIVER IKKE VED MED AT SES

Langt de fleste elever fremhæver det at have mødt og være kommet tættere på elever fra andre skoler undervejs i forløbet. Selvom nye fællesskaber og venskaber således fylder meget i elevernes fortællinger om forløbet, så betyder det imidlertid ikke nødvendigvis, at de mødes og er sammen efterfølgende. I undersøgelsen gælder det særligt for eleverne i det første og i det tredje forløb (se model 2). Det første forløb blev afviklet som et ugeforløb for elever fra to afdelinger, og et ugeforløb for elever fra en afdeling, mens det tredje var placeret i begyndelsen af 8. klasse, hvor eleverne i deres fortællinger endnu ikke har taget de mange selvorganiserede samværsformer til sig.

Her fortæller Lui og Ella, hvordan det således primært bliver til et hurtigt hej, når de efterfølgende støder ind i andre elever på gaden, eller et add på sociale medier:

*L: Det var meget sjovt at være til C:NTACT, jeg lærte en masse nye mennesker at kende, og jeg snakkede med en masse mennesker. Hvis jeg ser nogen fra C:NTACT i dag, så hilser jeg på dem. Og jeg ser faktisk nogen, sådan, rimeligt tit. Jeg vil ikke sige, vi sådan er venner, men bare sådan... Vi ved godt, hvem vi er. Vi siger bare hej. Og så er der nogen, vi har på de sociale medier. Okay. Hvad er det for nogen sociale medier, man har hinanden på? E: TikTok, Snapchat, Instagram.*

Lui og Ella, skole 3

For eleverne er forløbet, som vi hører her, alligevel anledning til en stærkere fornemmelse af et lokalt ungemiljø, der rækker ud over ens klasse og ens afdeling, selvom de måske først kommer tættere på det på, når ungdomslivet for alvor begynder at folde sig mere ud senere i 8. klasse og i overgangene til ungdomsuddannelserne.

## ELEVERNE OPLEVER IKKE, AT DER SKER NOGEN ÆNDRINGER I DERES KLASSEFÆLLESSKAB

Mange af eleverne fortæller også, at selvom de oplever at indtage en ny rolle i et fællesskab undervejs i forløbet eller får øje på, at fællesskaber kan tage sig anderledes ud, end de er vant til, er det ikke noget, der nødvendigvis virker ind i deres klassefællesskaber efterfølgende. Freja og Zahra er nogen af de elever, vi i undersøgelsen interviewer tre gange – både undervejs, lige efter og et halvt år efter forløbet. Her fortæller de et halvt år efter:

*F: Altså, jeg synes, min rolle i klassen er sådan meget, meget den sure pige. Og det følte jeg lidt, man fik en pause fra der. Det synes jeg var dejligt. Hvad handler det om?*

*F: Det var sådan i mellemtrinnet, der havde jeg sådan en lille... Z: Fase. F: ...hvor jeg var sådan, jeg var meget sur, jeg ved ikke lige hvad der skete der, og så er det bare sådan lidt den rolle, jeg har gået i. Jeg har prøvet at komme ud af den, men det kan jeg ikke. Kan du genkende det, Zahra? Du grinede lidt, da Freja sagde 'den sure fase'.*

*Z: Nårh, ja. Det havde hun i mellemtrinnet, og så begyndte alle bare at kalde hende den sure pige.*

*F: Og psykopat. Z: Jaer, også psykopat, og ikke gad, du ved... De lavede bare sjov med hende.*

*F: Også emo. Z: Ja, og emo. Det fik hun meget at vide. Bare fordi hun gerne ville være alene, så kaldte de hende emo. F: Det er de heldigvis stoppet med. Har forløbet efterfølgende betydet noget for den måde, I er sammen på som klasse? Z: Nej. F: Næh.*

*Der er ikke noget, der... Z: Jeg synes bare, det var det samme bagefter.*

Freja og Zahra, skole 1

Freja og Zahra fortæller både i individuelle interviews undervejs og i et gruppeinterviews lige efter forløbet om at prøve at være sammen med andre elever på nye måder. De beskriver begge, hvordan de på forskellig vis slipper ud af nogle af de roller og positioner, de har i deres egen klasse, og som de begge er kede af at være fanget i. Selvom opdagelsen af nye måder at være sammen på fylder meget i deres fortællinger om forløbet, er der ingen af dem, der oplever, at de efterfølgende kan bringe dem i spil i deres klasse, hvor de sociale koder mellem eleverne ikke har forandret sig. De har i forløbet ikke været sammen i deres klasse, og de nye positioner og roller, de har vundet adgang til, er derfor heller ikke forankrede heri, og de fortæller, at det derfor heller ikke sådan lige er til selv at overføre dem efterfølgende.

### EFTER

Samlet set virker forløbet meget forskelligt ind i elevernes fællesskaber efterfølgende. For nogle elever gælder det, at de relationer, de udvikler til hinanden undervejs, fortætter sig så meget, at de fortsat ses meget med hinanden. En del elever fortæller også om at få et andet syn på sig selv og hinanden, som gør en forskel for dem bagefter. Nogle elever betoner, at det efterfølgende har været svært at trække på forløbet i deres klassefællesskaber, ligesom eleverne i særlig to af forløbene ikke bliver ved med at mødes efterfølgende.

## OPSAMLING

I kapitel 4 belyste vi fra et ungeperspektiv syv elementer, der træder frem som bærende i elevernes fortællinger om deres møder med scenekunst som kreativ læringsproces. I dette kapitel har vi set nærmere på i hvilket omfang og på hvilke måder, forløbet styrker elevernes fællesskaber med hinanden på tværs af forskellige miljøer og baggrunde, og hvad der karakteriserer disse fællesskaber og relationer både undervejs i forløbet og efterfølgende. Kapitlet peger på, at der for alle elever sker forandringer i deres fællesskaber i forbindelse med forløbet, men også at det sker på meget forskellige måder for forskellige elever afhængig af, hvilken afdeling eleverne kommer fra, deres hidtidige skoleerfaringer, deres køn og deres sociale og kulturelle baggrund bredere set. Undersøgelsen ligger dermed i tråd med anden forskning på området, der peger på, at unge i møder med kunst og kultur får adgang til at knytte nye relationer og udvikle nye selvbilleder og tilhørsforhold (Tawell et al. 2015, Ennis & Tonkin 2018, Stauber 2007). Men også at det både sker på måder, der reproducerer forskelle og uligheder i elevgrupperne, og i form af mere deliberative processer, der kan gribe forandrende ind i deres liv og hverdag (Howard 2024, Hickey-Moody 2013, 2022, Willis 1998).

Undersøgelsen viser således, at der undervejs i forløbet åbner sig et større og mere mangfoldigt ungemiljø for eleverne, hvor de oplever at kunne afprøve nye identiteter og nye måder at være sammen på, men også at det virker forskelligt ind i deres fællesskaber. Mens det for nogen primært rykker ved de samfundsmæssige kategorier, de forstår sig gennem, sker der for andre en fortætning i de relationer, de bygger op med hinanden, så de udvikler sig til egentlige vennegrupper og venskaber. For nogen betyder forløbet dermed, at de finder sammen med elever fra andre afdelinger, som de efter forløbet ofte mødes med, mens andre elever overvejende fortæller, at det medvirker til, at deres syn på hinanden ændrer sig. Disse elever fortæller, at deres fordomme om andre elever mindskes, at andre får et nyt syn på dem, og at de ser på sig selv, på deres klasse og på deres skolehverdag på nye måder. Det gælder også i de tilfælde, hvor forløbet ikke umiddelbart manifesterer sig i synlige ændringer i deres fællesskaber.



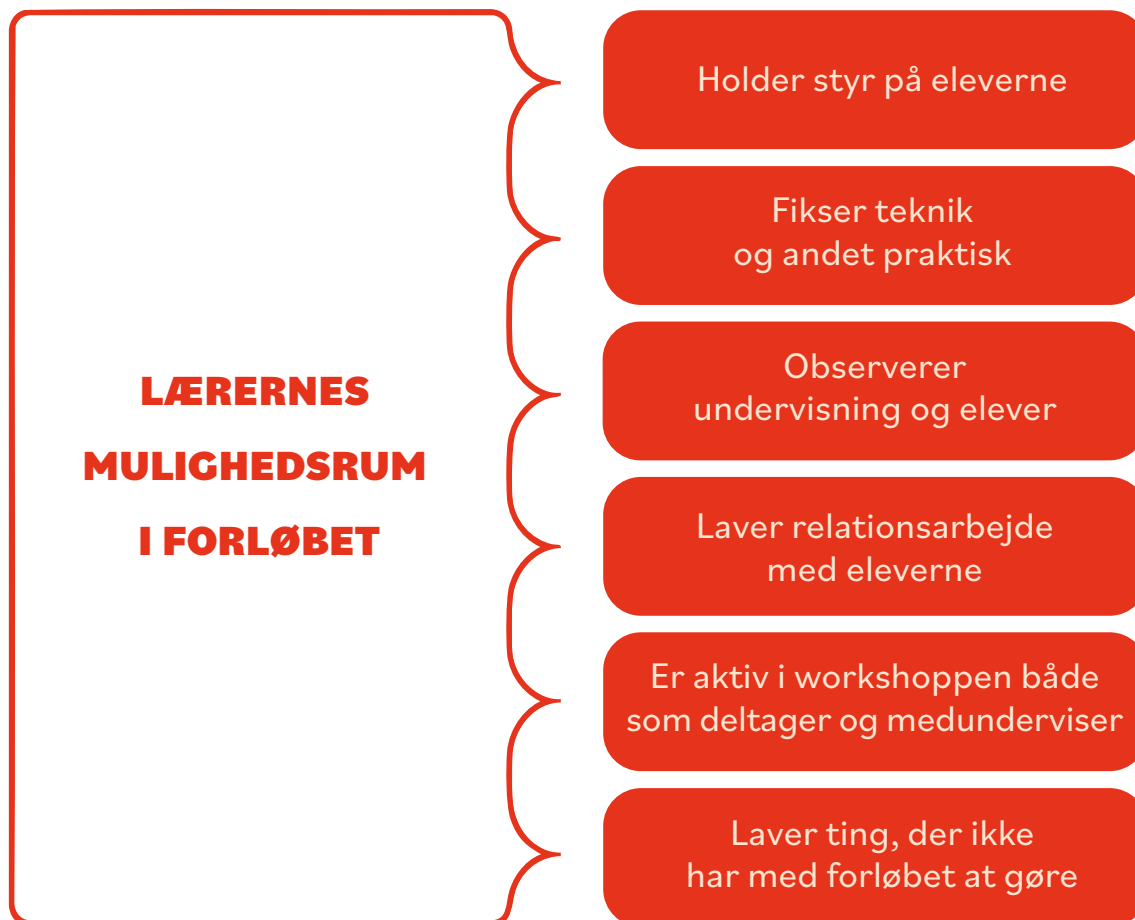
## 6. LÆRERNES MULIGHEDSRUM I FORLØBET

I undersøgelsen har vi også haft fokus på, hvordan forløbet styrker eleverne og lærernes relationer, samt i hvilket omfang lærerne bruger metoder og tilgange fra de kreative læringsprocesser i deres undervisning efterfølgende. Begge dele er afhængige af, hvordan lærerne har mulighed for at indgå i forløbet. Det ser vi nærmere på i dette kapitel fra et lærerperspektiv.



## LÆRERNES ROLLER I FORLØBET

Lærerne har mulighed for at indgå i forløbet på flere forskellige måder undervejs. I lærernes fortællinger og vores observationer tegner der sig seks forskellige roller og positioner (model 6), der giver adgang til forskellige handlinger og refleksioner (Harré & Moghaddam 2003). De seks roller og positioner udgør det mulighedsrum, der i forløbet er tilgængeligt for dem fra et lærerperspektiv.



Model 6: Lærernes mulighedsrum: seks roller og positioner i forløbet.

Fælles for de seks roller og positioner, vi identificerer i undersøgelsen, er, at de alle tager udgangspunkt i, at det er trænerne, der styrer de enkelte workshops og tilrettelægger forløbet, og lærerne, der assisterer. Fælles er også, at lærerne er fast tilknyttet én workshop i hele forløbet. Endelig er det fælles, at der ofte kun deltager et par af lærernes egne elever i den workshop, de er tilknyttet, mens resten af eleverne kommer fra parallelklasser eller andre afdelinger.

Den første rolle, som lærerne samstemmende fortæller, de indtager, og som vi også ser gå igen i vores observationer, er, at de *hjælper trænerne med at holde styr på eleverne*, når der er brug for det, lige som de også *indtager en rolle som praktisk hjælper*, der bl.a. sørger for at indsamle elevernes mobiltelefoner om morgenen og udlevere dem igen, når dagen er slut, sørger for teknik, stiller stole frem, hjælper med at rydde op, etc. Flere af lærerne nævner også, at det er blevet understreget for dem, at det er trænerne, der styrer workshopen. Mange af dem tolker det sådan, at de skal være på sidelinjen og *observere*. De beskriver ofte, at det er en svær position at indtage, fordi det normalt er dem, der står for undervisningen, men også at den kan åbne nogle nye muligheder for at iagttage eleverne.

Et par af lærerne fortæller desuden, at de bruger observationerne til at hente inspiration i trænerens måde at relatere sig til eleverne. Der er en del lærere, der fremhæver, at de bruger det at stå mere på sidelinjen og ikke have ansvar for et specifikt fagligt udkomme til at *lave relationsarbejde* med deres egne elever og elever fra andre klasser og afdelinger. I vores observationer ser vi også enkelte lærere, der *selv deltager aktivt* i workshoppen aktiviteter, enten på lige fod med eleverne eller som hjælpetrænere i de øvelser, træneren sætter i gang. Endelig kan de roller, der er tilgængelige i forløbet, ind imellem på forskellig vis opleves så begrænsede eller begrænsende af nogle af lærerne, at de laver andre ting, der ikke direkte har noget med det at gøre.

De seks roller, vi her har beskrevet, er dynamiske i den forstand, at lærerne hen over dagen og det samlede forløb ofte flytter sig mellem flere af dem, lige som de også kan indtage flere af rollerne på samme tid. Samlet set udgør de fra et lærerperspektiv det mulighedsrum, forløbet åbner for dem. I det følgende belyser vi, hvordan lærerne i forlængelse heraf oplever at få anledning til at styrke deres relationer til eleverne, samt hente inspiration fra forløbets kreative læringsprocesser til deres egen undervisning.

## RELATIONERNE MELLEM LÆRERE OG ELEVER STYRKES

Mange af lærerne fortæller, at de bruger forløbet til på forskellig vis at styrke deres relationer til eleverne. Flere udtrykker, at de nyder at have så meget tid sammen med eleverne og samtidig ikke have ansvar for et specifikt fagligt udbytte. Det gør det muligt at fokusere på at snakke med eleverne om det, de laver, og støtte dem, hvis der er noget, der er svært. Lærerne fortæller også, at de får et nyt syn på nogle af eleverne, når de lykkes med at overvinde noget, de ved, eleverne ellers er bange for at gøre, eller ikke tror, de magter. Desuden fremhæver de undervejs at se nogle af de elever, der har svært ved at finde mening i skolehverdagen, folde sig ud på nye måder. Og de fortæller om at blive stolte af deres elever både undervejs i forløbet, og når de ser forestillingen den sidste dag.

Søren er en af de lærere, der værdsætter, hvordan den megen tid sammen med eleverne giver ham mulighed for at komme tættere på eleverne og vise dem, at han ser dem:

*Man har al tid til at gå rundt og relationsdanne med sine unger. Og de føler sig virkelig set på en anden måde, når man har tid til bare at stå og snakke med dem, og der er ikke noget 'vi skal lige kigge på de her udsagnsord, eller vi skal lige...' Vi snakker rent faktisk bare om det, de har lavet, hvor hyggeligt det har været, og det har man god tid til.*

Søren, skole 2



Den megen tid sammen i et forløb, hvor eleverne udvikler sig meget, betyder også, at flere af lærerne oplever, at de undervejs i forløbet kan opbygge nye og stærke fælles erfaringer med eleverne, som de efterfølgende kan referere tilbage til. Her er det Betina, der fortæller:

*Jeg siger til dem: 'Det er ikke altid, at man er tryk i det, man skal, men det er vigtigt, at man prøver noget nyt for også at få de kompetencer med sig videre', og det resulterede i, inden vi tog afsted, der var der tre elever, der næsten var grædefærdige over, at de for eksempel skulle synge eller danse eller optræde. Og hvor vi tog snakken: 'Jamen, prøv at hør. Vi tager en dag af gangen, vi prøver. Jeg er der. Jeg mingler rundt, jeg kommer, jeg hjælper dig, jeg synger med, hvis det er det og så videre, og det endte med, at de synes, det var fedt, var megafedt, og de sang med, og de fik indspillet sange, og de fik lavet deres skuespil, og hende, som ikke ville være hovedrollen, hun var en af hovedrollerne, og hende, som overhovedet ikke ville danse, hun stod alligevel til sidst og dansede både med pinden og hat og alt muligt altså. Det var en kæmpe succes, at de fik rykket deres grænser og faktisk fik muligheden for at få de kompetencer med. Fordi så har man som lærer også det, at man senere kan sige: 'Prøv at høre, kan du huske dengang? Det gik skidegodt, så nogle gange så skal man gøre noget, man ikke er helt tryk ved.'*

Betina, skole 3

Nogle af lærerne oplever, at det kan være svært at veksle den megen tid til relationsarbejde, når de kun er sammen med så få af deres egne elever i en workshop. Enkelte fortæller imidlertid, at forløbet gør, at de kan skabe vigtige relationer til elever fra parallelklasser og andre afdelinger, som på forskellig vis spiller en rolle i deres egne elevers liv fx i forbindelse med konflikter, kærestesorger eller andre sociale omstændigheder, der kan gribe ind i elevernes hverdagsliv.

Samlet set beskriver mange af lærerne, at de i forløbet kommer tættere på deres egne og andre elever, at de ser nye sider af dem, og at det sker på måder, som rummer potentialer, de på forskellig vis kan aktivere sammen med eleverne lang tid efter, at forløbet er slut, således som vi også så det fra et elevperspektiv i kapitel 5.

## DE KREATIVE LÆRINGSPROCESSER I UNDERVISNINGEN

I vores interviews med lærerne spørger vi desuden til, hvorvidt og hvordan de efterfølgende forestiller sig at bruge inspiration fra forløbets kreative læringsprocesser i deres egen undervisning. Det er der ganske få af dem, der forestiller sig. Gennemgående fortæller hverken lærere eller elever, at det sker. Forskningen peger på, at der er flere grunde til, at samarbejder mellem skoler og kunstnere således risikerer at få karakter af isolerede begivenheder uden varig indvirkning på den undervisning, der efterfølgende finder sted i skolen (Hanley 2003, Pringle 2008, Galton 2010). Den peger bl.a. på de roller og positioner, som lærere ofte tildeles eller vælger at indtage i dem (Christophersen 2013). Men både lærere og elever forklarer også, at den viden og de metoder og tilgange, de kreative læringsprocesser knytter an til, er på grænsen af eller endog helt udenfor den faglighed, de forbinder med udskolingen.

Her er det en lærer, Johan, der fortæller:

*Man må altid gøre det lidt op imod, hvor meget vi vinder ved det her i forhold til, hvad vi skulle have haft, ikke også. (...) Vi gør det i de små klasser, synes jeg, rigtig meget. Der kunne man se meget mere alternative former for undervisning, men i de store klasser er vi bare hængt op.*

Johan, skole 3

Selvom lærerne gennemgående fortæller, at deres elever er meget glade for forløbet – 'Mine elever har bare knuselsket det her forløb. De var klar til at tage to uger mere', som en af lærerne, Kristian (skole 2), fortæller til en efterfølgende evaluering – er det ikke altid helt tydeligt for lærerne, hvad der sker i elevernes møder med de kreative læringsprocesser i forløbet. De lægger mærke til, at eleverne er glade, udvikler sig og tør nye ting, og at elever, der ellers har meget fravær eller sjældent deltager aktivt i undervisningen, er tilstede under hele forløbet. Her er det Grethe, der fortæller:

*Men altså jeg må sige, at lige meget hvad, så er mine elever kommet alle sammen hver eneste dag. Ikke en eneste sygemelding. Og det er altså ikke hver dag.*

Grethe, skole 1

Det er ikke særskilt for lærerne i dette forløb, at de har svært ved at identificere, hvad der sker i de kreative læringsprocesser, og bringe inspiration fra dem ind i deres undervisning efterfølgende. Forløbets fokus på elevernes fællesskaber overskrider ofte de traditionelle fagområder (Jorgensen 2008), lige som flere undersøgelser peger på, at der i forlængelse af det prøvefokuserede, reproducerende og facitorienterede sigte, der er kommet til at dominere udskolingens fagsyn, de senere år er opstået et mere snævert syn på faglighed (Storgaard 2020, Mikkelsen 2020, Pless 2019). Det er et fagsyn, der jo tættere vi kommer på 9. klasse, er med til at begrænse både lærere og elever i forhold til at se, hvordan de kreative læringsprocesser, de møder i forløbet, også kan være relevante ind i den almindelige, daglige undervisning i udskoling.

Samtidig bliver det tydeligt i den mundtlige evaluering mellem lærere, trænere og projektleder det sidste år (2025), at det at have samarbejdet om forløbet i mange år betyder, at forløbet alligevel tillægges en særlig værdi, selvom det konkurrerer både med de beskrevne ændringer i udskolingens fagsyn og de mange andre aktiviteter som brobygning, praktikker og lejrskoler, der er presset sammen i 8. klasse. Lærerne i det fjerde og sidste forløb har således alle med undtagelse af to været med før, mange af trænerne går igen, og eleverne har glædet sig til forløbet, fordi de har set forestillingen, da de gik i 7. klasse. Alle ved, hvad der skal ske, og projektlederen fra C:NTACT peger i evalueringen på, at det element har gjort det til en helt anden oplevelse at gennemføre forløbet, ligesom en af skolelederne fremhæver, at forløbet for eleverne er blevet en særlig tradition, som de ser frem til.

Samlet set beskriver lærerne, at de har svært ved at forestille sig at bruge de kreative læringsprocesser i deres undervisning, men også at de kan se, at forløbet er med til at styrke deres elever på flere områder.

## OPSAMLING

I kapitel 4 og 5 belyser rapporten forløbets kreative læringsprocesser og deres betydning for elevernes fællesskaber fra et elevperspektiv. I dette kapitel har vi fra et lærerperspektiv set nærmere på lærernes mulighedsrum og har i forlængelse heraf peget på, hvordan lærerne oplever at styrke deres relationer til eleverne og hente inspiration i forløbets kreative læringsprocesser.

Indledningsvist peger vi i kapitlet på, at der i lærernes fortællinger og vores observationer tegner sig seks forskellige roller og positioner, der giver anledning til forskellige typer af handlen og refleksion. Vi foreslår at forstå dem som lærernes mulighedsrum i forløbet fra et lærerperspektiv. Dernæst peger vi på, at lærerne oplever, at forløbet styrker deres relationer til eleverne på forskellige måder. Både når de danner relationer til elever fra andre klasser og afdelinger, og når de kommer tættere på deres egne elever, oparbejder nye fælles erfaringer med dem og måske får et nyt syn på dem på måder, som begge parter kan tage med tilbage i klasseværelset efterfølgende.

Afslutningsvist peger vi på, at lærerne kun i ganske få tilfælde forestiller sig at bruge inspiration fra forløbets kreative læringsprocesser i deres egen undervisning. Det ligger i forlængelse af eksisterende forskning, der peger på, at det ikke er noget, der sker som en afledt effekt af samarbejder mellem skoler og kunstnere, men primært finder sted, når disse samarbejder har som deres hovedfokus at udvikle lærernes og kunstnernes praksis (se kapitel 3). I kapitlet peger vi imidlertid på, at det også handler om et stadig mere prøvekonsenteret, reproducerende og facitorienteret fagligt sigte i udskolingen, der har placeret de kreative læringsprocesser på grænsen af eller endog helt udenfor hvad, der anses som almindelig og relevant faglighed.

# 7. ANBEFALINGER OG OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

Undersøgelsen synliggør fra et ungeperspektiv en række vigtige potentialer ved elevers møder med scenekunst som kreativ læringsproces i forhold til at styrke fællesskaber i skolen. Der er tale om potentialer, der med fordel kan inspirere et videre arbejde i krydsfeltet mellem scenekunst og skoler. Til det arbejde har vi identificeret fem anbefalinger og opmærksomhedspunkter:

1

## Scenekunst som kreativ læringsproces kan understøtte et mere mangfoldigt ungemiljø

Undersøgelsen viser, at når det lykkes at folde alle elementer i scenekunst som kreativ læringsproces ud, er de på tværs af forskellige elevers fortællinger anledning til en vifte af kropslige, mentale og sociale oplevelser. Samlet set understøtter de et mere mangfoldigt ungemiljø, hvor eleverne kan afprøve nye identiteter og nye måder at være sammen på i udskolingen.

*Undersøgelsen peger på, at der er tale om syv bærende elementer, der med fordel kan informere og inspirere udviklingen af mere mangfoldige ungemiljøer gennem scenekunstforløb for elever i udskolingen.*

2

## Scenekunstforløb kan virke ind i unges fællesskaber på vidt forskellige måder

Undersøgelsen viser, at scenekunst som kreativ læringsproces virker forandrende ind i flere forskellige former for fællesskaber i elevernes liv. For nogle af eleverne rykker møderne og samarbejdet med andre elever primært ved de samfundsmæssige kategorier, de forstår sig selv gennem, såsom køn, klasse, kultur, etc. For andre elever fortætter de relationer, de bygger op med hinanden undervejs i forløbet, sig til nye vennegrupper og venskaber, som de efterfølgende holder fast i.

*Undersøgelsen peger på, at der er forskel på, hvor synlige ændringerne i elevernes fællesskaber er, men at de alle fra et ungeperspektiv er vigtige og væsentlige.*

## 3

### Unge kan have ulige betingelser for at bringe forandringer i spil efterfølgende

Undersøgelsen viser, at forløbet ikke kun virker frisættende ind i elevernes fællesskaber, men også reproducerer forskelle og uligheder mellem dem. Forløbet virker således forskelligt ind i forskellige elevgrupper, lige som eleverne efterfølgende har meget forskellige muligheder for at kunne bringe de ændringer, forløbet er anledning til, i spil i deres fællesskaber i skolen og i fritiden.

*Undersøgelsen peger på, at skoler med fordel kan imødegå forskelle og uligheder i elevgruppen ved at sikre, at det ikke efterfølgende overlades til den enkelte elev at forløse de potentialer, scenekunstforløbet er anledning til.*

## 4

### Lærernes mulighedsrum i forbindelse med scenekunstforløb kan fremstå begrænsende for nogle

Undersøgelsen viser, at lærernes roller og positioner i scenekunstforløbet indimellem fremstår begrænsende for nogle lærere. De seks roller og de måder, hvorpå lærerne ofte mere eller mindre frivilligt glider ud og ind imellem dem, kalder på en fælles opmærksomhed omkring lærernes mulighedsrum i forbindelse med samarbejder om scenekunstforløb i skolen.

*Undersøgelsen peger på, at lærere og trænere med fordel kan overveje positioner og rollefordeling før og undervejs i forløbet i fællesskab med henblik på at identificere faldgruber og mulige metoder og tilgange.*

## 5

### Lærerne kan have svært ved at bringe inspiration fra de kreative læringsprocesser i spil efterfølgende

Undersøgelsen viser, at lærerne kan have svært ved at bringe inspiration fra scenekunstforløbets kreative læringsprocesser i spil efterfølgende. Det vedrører det mulighedsrum, de har adgang til undervejs, der kan virke begrænsende ind, men også, at et stadig mere prøvefokuseret og facitorienteret sigte i udskolingen har placeret kreative læringsprocesser på grænsen af eller endog helt udenfor, hvad mange af lærerne og nogle af eleverne anser som almindelig faglighed.

*Undersøgelsen peger på, at skoler og kunstnere med fordel kan arbejde med at tydeliggøre de kreative læringsprocessers viden, metoder og tilgange i undervisningen, hvis de skal kunne udvide det fagsyn, der er kommet til at dominere i udskolingen.*

## 8. KONKLUSION

I undersøgelsen har vi anlagt et ungeperspektiv på samarbejdet mellem C:NTACT og Urbanskolen omkring årlige scenekunstforløb for alle 8. klasser på tværs af skolens tre afdelinger. Med afsæt i observationer i tre forløb og kvalitative interviews med elever undervejs og efter, samt supplerende interviews med lærere og trænere har undersøgelsen sat fokus på, a) hvad der kendetegner elevernes møder med scenekunst i forløbet, og b) hvordan disse møder styrker elevernes fællesskaber. Vi har også set nærmere på, c) hvordan forløbet styrker relationerne mellem elever og lærere, samt d) i hvilket omfang forløbets kreative læringsprocesser inspirerer undervisningen efterfølgende.

Undersøgelsen viser, at forløbet rummer syv bærende elementer, der træder frem som betydende på tværs af eleverne fortællinger om scenekunst som kreativ læringsproces. De syv elementer gennemgås nærmere i rapportens kapitel 4. Elementerne dækker en bred vifte af forskellige kropslige, mentale og sociale oplevelser, der på nuancerede og varierede måder spiller sammen og virker positivt ind på elevernes deltagelse i og udbytte af forløbet. Når det lykkes at folde de syv elementer ud, fremhæver eleverne således, at forløbet er anledning til et større og mere mangfoldigt ungemiljø, hvor de kan afprøve nye identiteter og nye måder at være sammen på. Hvordan det finder sted, gennemgås nærmere i rapportens kapitel 5. Her peger undersøgelsen på, at forløbet styrker elevernes fællesskaber undervejs, men også virker forskelligt ind i forskellige elevens fællesskaber, og at eleverne efterfølgende har varierende betingelser for at folde de forandringer, som forløbet er anledning til, ud i deres liv og skolehverdag.

Eftersom forløbet fungerer som et indstik i den øvrige skolehverdag, er det sidste bl.a. afhængig af, hvorvidt og hvordan skolerne og lærerne efterfølgende bringer forløbet i spil. Det ser vi nærmere på i rapportens kapitel 6. Her peger undersøgelsen på den ene side på, at mange af lærerne styrker deres relationer til eleverne og udvikler andre blikke på elevernes styrker og præferencer, som både de og eleverne oplever kan aktiveres længe efter, at forløbet er slut. På den anden side peger undersøgelsen på, at lærerne generelt ikke bringer inspiration fra de kreative læringsprocesser med ind i deres egen undervisning. Det skyldes både de roller og positioner, der er tilgængelige for dem undervejs i forløbet, og at de ser de kreative læringsprocesser på grænsen af eller endog helt udenfor det fagsyn, der er kommet til at dominere i udskolingen. Med afsæt i undersøgelsen formulerer vi afslutningsvist i kapitel 7 en række anbefalinger og opmærksomhedspunkter, der med afsæt i et ungeperspektiv kan fungere som inspiration til den videre udvikling af samarbejder mellem skoler og scenekunst.



## 9. REFERENCELISTE

- Andrews, R. (2008). *The case for a National Writing Project for teachers*. Centre for British Teachers (CfBT) Educational Trust.
- Bamford, A. (2006). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Blackwell.
- Bamford, A. & M. Qvortrup. (2006). *The Ildsjæl in the Classroom. A Review of Danish Arts Education the Folkeskole*. Kunstrådet.
- Bruselius-Jensen, M. & Sørensen, N. U. (2017). *Unges fællesskaber: Mellem selvfølghed og vedligeholdelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N. U., & Katznelson, N. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet. Når de gør ondt og når de gør godt*. Aalborg Universitetsforlag.
- Burnard, P. & Boynack, J. (2017). Engaging interactively with children's group improvisations. I P. Burnard & R. Murphy (red.), *Teaching music creatively* (s. 26-38). Routledge.
- Chemi, T. (2017). Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler: Kulturens Laboratorium. Aalborg Universitetsforlag. ExCITE-serien Nr. 9.
- Chemi, T., & Du, X. (Eds.) (2017). *Arts-Based Methods in Education Around the World*. River Publishers. River Publishers Series in Innovation and Change in Education - Cross-cultural Perspective.
- Christophersen, C. (2013). Helper, guard or mediator? Teachers' space for action in The Cultural Rucksack, a Norwegian national program for arts and culture in schools. *International Journal of Education & the Arts*, 14.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. (2003). *Nye veje i evaluering*. Systime Academic.
- Elliot, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Ennis, G. M. & Tonkin, J. (2018) 'It's like exercise for your soul': how participation in youth arts activities contributes to young people's wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 21:3, 340-59.
- Fleming, M., Bresler, L. & O'Toole, J. (2015). The Routledge International Handbook of the Arts and Education. Routledge.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Routledge.

- Haavind, H. (red.) (2000). *Kön och tolkning. Metodiske möjligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hall, C. & Thomson, P. (2017) Creativity in teaching: what can teachers learn from artists?. *Research Papers in Education*, 32:1, 106-120.
- Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly – Arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 104:6, 11–20.
- Hickey-Moody, A. (2013). *Youth, Arts and Education: Reassembling Subjectivity Through Affect*. Routledge.
- Howard, F. & Nielsen, A.M.W. (2025). Categories and Dilemmas of Youth Arts Programmes in Denmark and England. *The International Journal of Art and Design Education*. Open Access.
- Howell, P. B., Faulkner, S. A., Jones, J. & Carpenter, J. (Eds.). (2018). *Preparing middle level educators for 21st century schools: Enduring beliefs, changing times, evolving practices*. Emerald Publishing.
- Jorgensen, E.R. (2008). *The art of teaching music*. Indiana University Press.
- Krøgholt, I. (2022). Engagement mellem usikkerhed og begejstring: Om drivkraft og læringsmodstand, når teatret bruges som didaktisk rum i læreres professionsudvikling. *DRAMA : Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 59:2, 76-83.
- Kukkonen, T. (2020) An ecological model of artist–school partnerships for policy makers and practitioners. *Arts Education Policy Review*, 121:2, 43-54.
- Mikkelsen, S. L. S. (2020). *Målstyring, lærerarbejde og undervisningskvalitet. Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og Københavns Kommune*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Morrissey, D. & Kenny, A. (2023). Teacher-artist partnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies*, 42:1, 59-77.
- Nielsen, A.M.W. & Sørensen, N.U (2017). *Når kunst gør en forskel: Unges deltagelse i kunst- og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nielsen, A.W. and Sørensen, N.U. (2018). Journey mapping som forskningsmetode. I Pless, M. & Sørensen, N.U. (red.). *Ungeperspektiver som metodisk tilgang i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.

- Nielsen, A.M.W. & Sørensen, N.U. (2024). *Unge, trivsel og kunstmuseer – 12 bærende pointer om unges deltagelse i længerevarende forløb på fem kunstmuseer i Danmark*. Center for Ungdomsforskning.
- Pless, M. & Sørensen, N. U. (red.) (2018). *Ungeperspektiver. Tænkninger og tilgange i Ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. I T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235-252). Kvan.
- Pringle, E. (2008). Artists' perspectives on art practice and pedagogy. In *Creative learning*, ed. J. Sefton-Green, (s. 41-51). Arts Council England for Creative Partnerships.
- Ottosen, M.H., Andreassen, A.G., Dahl, K.M., Lausten, M., Rayce, S.B. & Tagmose, B.B. (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage Publications.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. the collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Sawyer, K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Stauber B. (2007). Motivation in transition. *YOUNG*. 15:1, 31-47.
- Storgaard, D. S. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. Rapport. EVA.
- Sørensen, M. C. & Haastrup, L. (2017). *Undersøgelse af Huskunstnerordningen: Rapport + Caseanalyser*. Statens Kunstfond.
- Tawell, A., Thompson, I., Daniels, H., Elliott, V., Dingwall, N., Rubtsova, O. & Munk, K. (2015). *Being Other: The Effectiveness of Arts Based Approaches in Engaging with Disaffected Young People*. University of Oxford.
- Upitis, R., Smithrim, K. & Soren, B. (1999). When teachers become musicians and artists: Teacher transformation and professional development. *Music Education Research*, 1, (23-35).
- Willis, P. (2018). Cultural Production in Perpetuity. *Ethnography*, 19:4, 577-587.



I denne rapport præsenterer vi en undersøgelse af elevers møder med scenekunst som kreativ læringsproces i uddannelsen. I undersøgelsen har vi over tre år fulgt et scenekunstforløb for 8. klasser i et samarbejde mellem Urbanskolen i Esbjerg og C:NTACT. Forløbet omfatter hele 8. årgang af skolens tre afdelinger og søger på tværs af sociale, kulturelle og geografiske forskelle af styrke elevernes fællesskaber med hinanden og med deres lærere.

Rapporten belyser fra et ungeperspektiv de bærende elementer i forløbet og synliggør, hvordan det samlet set bidrager til forandringer i elevernes fællesskaber undervejs og efterfølgende. Den er udarbejdet af Center for Ungdomsforskning og støttet af LAURITZEN FONDEN.

Rapporten henvender sig til lærere, pædagoger og ledelse i relation til folkeskolen, samt kunstnere og andre praktikere, der arbejder i krydsfeltet mellem unge, kunst og skole. Bredere set retter den sig til forskere, studerende, beslutningstagere og institutioner indenfor skole- og kulturområdet.

### **Kreative læringsprocesser og nye fællesskaber**

*En undersøgelse af betydningen af scenekunstforløb i folkeskolen*

Af Anne Mette W. Nielsen og Rikke Platz Cortsen

Rapport fra Center for Ungdomsforskning, Institut for kultur og læring, Aalborg Universitet, Campus København.

**cefu** | Center for  
Ungdomsforskning

  
**INSTITUT FOR  
KULTUR OG LÆRING**  
AALBORG  
UNIVERSITET

**C:NTACT**

LauritzenFonden<sup>+</sup>

