

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 71 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Ane Tyrrestrup og Hanne Pedersen

Elevers deltagelsesmåder når de sammen skaber animationsfilm i skolen

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan elever deltager i produktion af digitale animationsfilm i folkeskolen, og hvordan deltagelsen formes i mødet med materialer, teknologier og undervisningens rammer. Med afsæt i projektet »Same, same but different« og Gert Biestas agensbegreb udvikles en model for deltagelsesmåder i skabende praksis baseret på kvalitative analyser af lydoptagelser og observationer. Modellen identificerer seks måder, hvorpå elever deltager i skabende praksis: den udførende, tænkende, kommunikative, responsivt æstetiske, situationssensitive og modstandsbaserede deltagelse. Artiklen tilbyder analytiske indsigter, der kan danne grundlag for nye perspektiver på elevers deltagelse i (film)skabende sammenhænge. Den diskuterer desuden didaktiske, etiske og praktiske implikationer ved filmproduktion i skolens kontekst samt strukturelle betingelser, der muliggør og understøtter digital skabelse som en integreret del af skolens dannelsesopgave.

Nøgleord: Deltagelse; agens; animationsfilm; didaktik; skole; mobiltelefoner

Projektbaggrund

Genstandsfeltet for denne artikel er elevers deltagelse i animationsfilmproduktion i folkeskolen. Baggrunden er, at vi igennem et skoleår har gennemført et forsknings- og udviklingsprojekt med fokus på elevers sprog og deltagelse i det, vi kalder æstetisk-digital skabende praksis. Projektet, »Same, same but different« (2022-2024), involverede 70 elever fra fire 4. klasser på to mellemstore skoler og blev gennemført i samarbejde med lærere, en animator, en billedkunstner og børnebogsforfatter samt forskere fra VIA University College. Projektets didaktiske afsæt var, at det faglige indhold som udgangspunktet forblev uændret, mens animation blev anvendt som alternativ udtryksform og læringsmedie i danskundervisningen. Formålet med forløbet var at engagere eleverne i en kropslig og sanselig tilgang til ord og begreber gennem deltagelse i kunstneriske og animationsfaglige processer. Projektet blev støttet af Region Midtjyllands Kulturudviklingspulje, Undervisningsministeriet og Det Danske Filminstitut og resulterede i undervisningswebsitet *Grib begreber – med tegning og animation* (Tyrrestrup m.fl., 2024). Empirisk bygger artiklen på materiale fra otte animationsworkshopdage i projektet.

Artiklens problemfelt, formål og opbygning

Når elever producerer animationsfilm i grupper, må de gennem deltagelse handle og sammen forholde sig til både idéer, materialer og teknologier. Igennem artiklen viser vi, hvordan vi har undersøgt elevers deltagelse og agens, når de ved brug af en digital app skaber animationsfilm, og hvordan vi på den baggrund har udviklet en model for deltagelsesmåder i skabende praksis. Deltagelse i skolen er ikke blot et pædagogisk ideal, men også et menneskeretligt anliggende forankret i flere internationale aftaler. Bl.a. understreger FN's børnekonvention (Børnekonventionen FN, 1992, 16. januar) børns ret til deltagelse, til at blive hørt og til at tage del i beslutninger, der vedrører deres liv og læring. Ifølge den danske ordbog kommer ordet deltagelse fra det latinske *participare* og betyder at *være med i en aktivitet, at tage del*, og det uddybes med, *at NOGEN deltager i (NOGET)* (ordnet.dk). Formålet med undersøgelsen er at nuancere og udvide vores forståelser af elevers (NOGENs) deltagelse i filmproduktion (NOGET), hvor digitale teknologier indgår (MED NOGET). I artiklen skelner vi mellem deltagelsesmuligheder, forstået som de rammer og betingelser, undervisningen tilbyder, og deltagelsesmåder, som er de handlinger, eleverne i praksis udfører.

»Deltagelse« som pædagogisk begreb viser sig ofte i inklusionssammenhænge (f.eks. Poulsen, 2018; Hedegaard-Sørensen, 2021). Nationale undersøgelser viser, at kommuner og skoler iværksætter flere former for pædagogiske og organisatoriske tiltag med henblik på at fremme deltagelsesmuligheder for elever med forskellige forudsætninger (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022). I både fag- og forskningslitteratur på skoleområdet fremstår »deltagelsesmuligheder« som et centralt begreb, der både fungerer som analytisk kategori og som pædagogisk opmærksomhedsfelt¹. Samtidig peger nyere forskning på, at der fortsat er begrænset indsigt i, *hvordan* elevers deltagelse konkret manifesterer sig i praksis. Det gælder både i forhold til deltagelsens former, intensitet og betydning for elevernes oplevelse af tilhør og anerkendelse i undervisningsfællesskabet (Bruselius-Jensen, 2021). Denne viden er afgørende for at kunne kvalificere inklusionsindsatser, der ikke alene fokuserer på adgang, men også på elevernes reelle mulighed for at engagere sig og bidrage. For hvordan forstår vi deltagelse? Måske ser vi efter, hvem der er aktive, forstået som talende, i gang, styrende, med fare for at have en ureflekteret forforståelse af nogle som mere deltagende, eller mere legitimt

deltagende end andre. I artiklen knytter vi deltagelse til agens-begrebet, idet deltagelse ikke alene kan forstås som fysisk tilstedeværelse, men må ses som tæt forbundet med elevens mulighed for at handle meningsfuldt og intentionelt i faglige fællesskaber. Ved at inddrage agensbegrebet skærpes opmærksomheden på, *hvordan* elever forholder sig til og navigerer i de deltagelsesmuligheder, der stilles til rådighed, og hvordan de også selv skaber nye muligheder for deltagelse.

Vi tager afsæt i Gert Biestas (m.fl.) relationelle forståelse af agens (Biesta & Tedder, 2006; Priestley m.fl., 2015), hvor agens ikke forstås som noget eleven »har«, men som noget, der opstår i mødet mellem elev, kontekst og det, der kalder på handling. Vi undersøger, hvordan elever gennem æstetiske og filmiske processer træder frem som deltagere i faglige fællesskaber, og hvordan undervisning med animation kan skabe betingelser for, at eleverne »bliver kaldt på og får mulighed for at svare« (Biesta, 2024). Artiklen bidrager dermed til diskussionen om skolens dannelsesopgave og søger at identificere måder, hvorpå undervisningen kan fremme elevernes virkelyst, fantasi og tillid til egne muligheder samt deres deltagelse i undervisning præget af ligeværd og åndsfrihed (Folkeskoleloven, 2024, §1, stk. 2 og 3).

Artiklen indledes med en kort introduktion til cut-out-animation som æstetisk-digital udtryksform samt en pædagogisk refleksion over valget af digital teknologi i en skolekontekst. Herefter præsenteres den teoretiske ramme med fokus på agensbegrebet, og den metodiske tilgang uddybes for at vise, hvordan elevernes deltagelse i filmproduktion er blevet undersøgt empirisk.

Analysen tager afsæt i elevers agens og leder frem mod udviklingen af en model for måder at deltage på i praksis. Modellen fungerer som artiklens analytiske omdrejningspunkt og har til formål at åbne for nye perspektiver på elevers deltagelse i samskabende og æstetisk orienterede processer med brug af digitale teknologier. Artiklen afsluttes med en diskussion af de didaktiske, etiske og praktiske implikationer, der opstår, når digitale teknologier integreres i skolens æstetiske praksis.

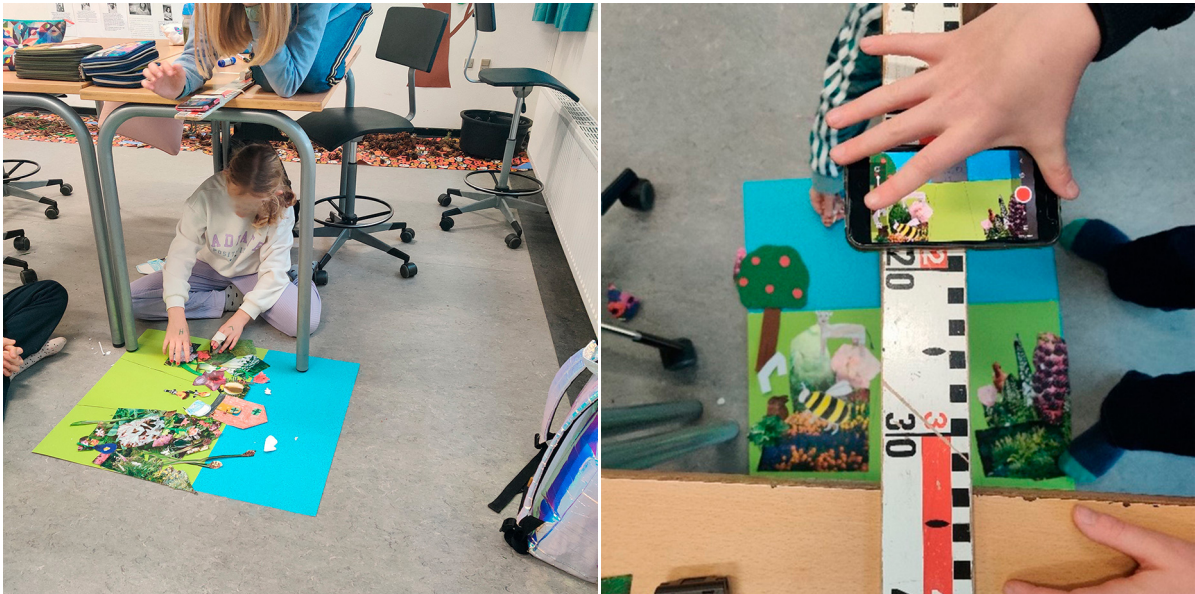
Artiklen henvender sig til professionelle, der arbejder med undervisning og udvikling i skolen, og tilbyder indsigter, der kan inspirere det pædagogiske og didaktiske blik på elevers deltagelsesmåder. Indsigterne bygger videre på eksisterende praksis og erfaringer og søger at understøtte den fortsatte udvikling af undervisningsformer med digitale teknologier, hvor elevernes skabende engagement og agens får mulighed for at udfolde sig.

Cut-out-animation og overvejelser om valg af digitale redskaber

Animere betyder at give liv, og eleverne skal gennem bevægelse af udformede figurer og artefakter skabe film (se eksempel på animationsfilm fra projektet [her](#)). I projektet foregår filmskabelsen ved, at eleverne i grupper på tre anvender en gratis stop-motion-app på en smartphone eller en tablet til optagelse af serier af stillfotos, der ved afspilning giver bevægelse, hvorigennem en fortælling, et visuelt udtryk, vokser frem. I cut-out-animation (på dansk *flyttefilm*) klippes figurer ud i karton, og der laves baggrunde/scener med brug af forskellige teknikker. Til dette knytter sig billedkunstfaglige og animationsfilmtekniske greb, som eleverne gradvist gennem undervisning og øvelse lærer at kende og tage i brug.

Mobiltelefonen som redskab er i cut-out-animationer god, da den kan bringes med overalt og sættes op som optager med malertape eller »lærertyggegummi« både i klasselokaler og udenfor. På billede 1 og 2 kan ses fotos af opstilling, hvor eleverne selv har fundet på at anvende den gamle tavlelineal som optageholder. I projektet valgte vi, at eleverne skulle

anvende deres egne smartphones med den installerede filmapp (installationen skete med samtykke fra forældre). Vores overvejelser bag brugen af elevernes egne mobiltelefoner var, at det er teknologier, som eleverne allerede er fortrolige med og har en kropsliggjort praksis omkring. Vi ville også gerne, at produktion af animationer ikke begrænsede sig til at skulle kunne laves i en danskundervisningskontekst, men at eleverne også fik mulighed for at lave film i andre fag eller i deres fritid. Samtidig var det ikke alle klasser, der havde skole-tablets (eller nok) til rådighed til, at eleverne kunne arbejde gruppevis.



Billede 1 og 2: Elever i folkeskolen, der er i gang med at lave animationsfilm (Foto: Ane Tyrrestrup)

Forståelser af agens

Priestley m.fl. (2015) peger på, at agens ofte enten forstås for snævert som et socialt produkt, hvor individets egne erfaringer overses, eller som en rent individuel kapacitet, hvor betydningen af kontekstuelle og strukturelle forhold underbetones. I en undervisningskontekst har denne kritik væsentlig betydning, da elevers deltagelse ikke alene må forstås som et udtryk for personlig motivation eller vilje, men som noget, der formes i spændingsfeltet mellem individuelle intentioner og de institutionelle, sociale og materielle rammer, der muliggør eller begrænser handling og forandring. Der tænkes ikke kun i menneskers agens. Flere teoretikere har interesseret sig for teknologiers agens med perspektiver, der tildeler også disse handlekraft og kulturkraft (Dalsgaard & Ryberg, 2022, s. 26; Hasse, 2015, s. 76-77; Dupret & Skov, 2015, s. 110). Ifølge Stenalt (2022) er undersøgelser af agens i digitale kontekster præget af to yderpunkter. Enten behandles teknologier som neutrale eller som determinerede. For at undgå denne enten-eller-problematik tager vi afsæt i agens i undervisningen i Biestas (2006, 2015) forståelse. Biesta har i tidligere tekster arbejdet med *The idea of 'agency'* (Biesta & Tedder, 2006, s. 5) i et livslangt læringsperspektiv og har videreført tænkningen i tekster om læreres udvikling af agens (Priestley m.fl., 2015). Centralt i denne økologiske forståelse er, at agens ikke betragtes som en individuel egenskab eller kapacitet, men som noget, der opstår og udvikles i interaktionen mellem individ og kontekst (Priestley m.fl., 2015, s. 2-3). Agens forstås som en situeret og relationel proces, der formes i spændingsfeltet mellem individets erfaringer, intentioner og de kulturelle, strukturelle og materielle betingelser, der gør sig

gældende i konkrete situationer (Biesta & Tedder, 2006; Priestley m.fl., 2015). I en nyere tekst *From the point where I stand to the place where I can be found: The critique of perspectival reason as philosophy for education*, skriver Biesta (2024) en forståelse frem af forholdet mellem menneske og verden i relation til undervisning, som vi finder egnet som supplement til den beskrevne økologiske agens-tænkning. I artiklen udfordrer han forestillingen om, at elever deltager i undervisning ved at udtrykke deres individuelle perspektiver. I skolen betyder det, at elevernes deltagelse (og dannelse) ikke blot handler om at dele synspunkter, men om at stå i »appellens rum« og agere på det, der kalder (Biesta, 2024, s. 12).

Metoder og analysetilgang

Undersøgelsen bygger på et kvalitativt forskningsdesign, hvor vi har arbejdet med deltagerobservation og lydoptagelser som centrale metoder. Lydoptagelserne blev foretaget med små optagere placeret på arbejdsbordene ved elevernes filmproduktion (se bordet på billede 3). Formålet var at indfange den spontane og uformelle kommunikation, som ofte udspiller sig i det kreative rum mellem idé, handling og refleksion. Videooptagelser blev fravalgt dels af hensyn til GDPR og dels af hensyn til den praktiske og etiske balance mellem dokumentation og deltagelse. Med inspiration fra Davies (2016) begreb »emergent listening« gav den auditive tilgang os mulighed for at lytte intensivt til elevernes dialoger uden forstyrrelser af andre sanser. I denne artikel inddrager vi transskriptioner af udvalgte lydoptagelser samt situationsbeskrivelser fra observationer af elevernes deltagelse i animationsarbejdet. Vores observationspositioner har varieret fra det tilbagetrukne blik, hvor vi har iagttaget elevernes interaktioner uden at gribe ind, til det deltagende nærvær, hvor vi har været en del af undervisningen og de æstetisk-skabende processer (Szulewicz, 2015, s. 83). Den fleksible og kontekstsnære tilgang havde til hensigt at gøre det muligt at indfange både det spontane og det strukturerede, det sagte og det sansede.



Billede 3: Der laves animationsfilm.
Lydoptageenhed på bord ved siden af mobiltelefon
(Foto: Ane Tyrrestrup)

Modellen for deltagelsesmåder i skabende praksis, som artiklen præsenterer, er vokset frem i flere former og ad flere omgange. I den første analysefase vi her fremstiller, har vi bestræbt os på med åbent og datadrevet blik at undersøge og tematisk kategorisere, hvad der viser sig i elevernes deltagelse uden at lade os styre af forudgående teoretiske forståelser (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 45-47). Vi er dog bevidste om, at dette blik aldrig er neutralt, men præget af vores egne erfaringer, positioner og de diskurser, vi er en del af. I den videre analysefase har vi bevæget os mod en mere abduktiv tilgang, hvor vi pendler mellem teori om agens og empirien som analytisk vej til at nuancere blikket på elevernes deltagelsesmåder og videreudvikling af deltagelsesmodellen. Brinkmann påpeger, at der i de fleste kvalitative undersøgelser er et abduktivt aspekt, som handler om det »...*kreative moment i fortolkningsprocessen*«, en proces, der aldrig afsluttes (Brinkmann, 2014, s. 80-81). Denne bevægelse mellem det empiriske, det teoretiske og det uafsluttede har været afgørende for at kunne åbne blikket for de mange deltagelsesmåder, som ikke nødvendigvis træder frem som fagligt relevante eller synlige i en travl skolehverdag.

Analyse: Deltagelsesmåder og en deltagelsesmodel, der vokser frem

I analysens første del undersøger og kategoriserer vi de konkrete deltagelsesmåder, vi ser. Altså hvad det voksne blik umiddelbart opdager, når vi observerer og lytter til eleverne, når de arbejder sammen om filmproduktionen.

Deltagelsesmåder, der ligger lige for

Det, vi ser og opdager, der sker under filmskabelsen, har vi kategoriseret under tre overskrifter, der hver indeholder forskellige deltagelsesmåder:

Deltagelse gennem udførelse – at udføre (handle, gøre, afprøve, justere osv.). Det ser vi,...

*...når de klipper figurer ud til filmen,
...når de gør mobilen klar og justerer afstanden,
...når de afprøver, hvordan figurerne skal bevæge sig – hurtigt, langsomt
...når de sletter billeder, hvor en hånd har sneget sig med,
...når de tegner, maler,
...når de lytter efter lyde til filmen og prøver dem af, fx en tordenlyd
...når de trykker på optageknappen – og venter,
...når de henter ting, de skal bruge,
...når de indretter et sted, et rum, et hjørne, hvor filmen kan finde sted.*

Deltagelse gennem tænkning og forestilling – at udtænke (tænke, reflektere, overveje osv.). Det ser vi,...

*...når de selv og sammen får idéer til filmen,
...når de planlægger, hvem der gør hvad,
...når de ser på set-up'et – baggrund og figurer – og vurderer, hvordan det virker,
...når de overvejer næste skridt i filmskabelsen, og hvad der skal ske i fortællingen,
...når de reflekterer over, om filmen giver mening for andre,*

*...når de forestiller sig, om der skal laves kontinuitetsklip – og hvordan,
...når de tænker over, hvordan slutningen skal være,
...når de sammen forestiller sig form og handling.*

Deltagelse gennem kommunikation – at kommunikere (tale, lytte, spørge, forklare, forhandle osv.). Det ser vi,...

*...når de taler sammen om, hvad de gør, vil gøre eller skulle have gjort,
...når de med gestik, mimik og øjenkontakt viser, at de er klar, eller at noget ikke fungerer,
...når de ser på filmen og taler om fortællingens udvikling, farver og visuelle udtryk,
...når de lytter til hinandens forslag,
...når de spørger ind til en handling i filmen,
...når de forklarer noget til hinanden,
...når de forhandler om, hvem der gør hvad,
...når de hjælper hinanden,
...når noget på mobilen eller i app'en driller – og de finder løsninger.*

De tre mest synlige deltagelsesmåder udgør analytiske greb til at indfange den kompleksitet, der kendetegner elevernes virken og deltagemåde i digital-æstetisk skabende praksis. I praksis fremstår disse måder ikke som adskilte, men som sammenvævede og gensidigt konstituerende. Første del af analysen peger mod, at elevernes deltagelse udspiller sig i et dynamisk felt og på måder, hvor rettet mod materialer, teknologier, den anden, egne handlinger og fortællingen konstant skifter og overlapper. I lydoptagelsen nedenfor, hvor en gruppe arbejder på en animationsfilm, kan eksempler på de tre deltagelsesmåder fremanalyseres:

Elev 1: »Der skal være to tårne. Lige som i Shrek«.

Deltagelse gennem tænkning og forestilling. Her ser vi en reference til en kendt fortælling, som eleven bruger til at forestille sig filmens univers og æstetik.

Elev 3: »... og Lukas skal redde mig? Jeg ved ikke, hvorfor det blev Lukas, der skal redde mig?«

Deltagelse gennem hhv. tænkning og kommunikation. Eleven reflekterer over og kommunikerer om rollefordeling og narrativ logik, hvilket viser en kritisk tænkning om filmens fortælling.

Elev 2: »Lukas er ham, der rider på hesten. Vi laver også en hest lige om lidt. Så kan Lukas ride hele vejen over til dig«.

Deltagelse gennem kommunikation. Eleven forklarer narrativ struktur og planlægger fremadrettet deltagelse gennem handling sammen med gruppen.

Elev 3: »Der er noget jeg ikke har forstået? Så det her vindue skal du klippe ud på en eller anden måde? Fordi det er derinde, jeg skal stå?«

Deltagelse gennem kommunikation. Eleven søger afklaring og viser, hvordan forståelse af opgaven sker i dialog med andre.

Elev 2: »Ja«

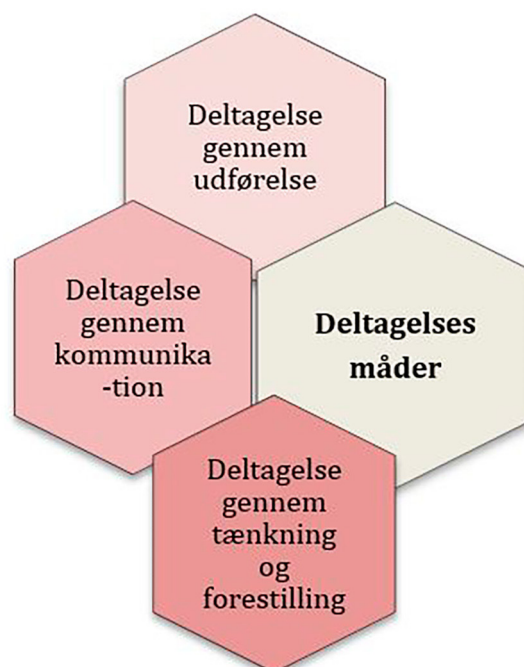
Elev 1: »Eller er det en stige, jeg lige skal lave? For der skal være en måde, Lukas kan komme op til prinsessen på. Så nu klipper jeg lige hurtigt en stige«.

Deltagelse gennem tænkning og forestilling. Eleven forestiller sig en løsning på en narrativ udfordring og udtænker en konkret visuel handling.

Deltagelse gennem handling. Eleven går fra tanke til handling og udfører en konkret opgave, som er en del af filmens visuelle konstruktion.

Lydklipet illustrerer, hvordan elevers deltagelse i digital filmskabelse er en kompleks praksis, hvor tænkning, forestilling, kommunikation og udførelse væves sammen.

Første del af modellen (model 1) ser nu således ud:



Model 1: Model for deltagelsesmåder i skabende praksis, version 1

Tolket i lyset af Biestas forståelser af agens og appel fremstår ovenstående deltagelsesmåder som en samarbejdspraksis, hvor eleverne både handler og responderer på de situationer, materialer og relationer, der kalder på deres opmærksomhed og engagement. Agens ses ikke i lydeksemplet ovenfor som individuel handlekraft i snæver forstand, men som en både individuel og fælles evne til at svare på det, der viser sig som betydningsfuldt og muligt i den fælles filmskabelsesproces.

Elevs agens i mødet med det visuelle og æstetiske

I den næste del af analysen bevæger vi os ind i et mere abduktivt spor med udgangspunkt i skiftevis det empiriske materiale og de teoretiske perspektiver. Denne tilgang har gjort det muligt at se nuancer, vi ikke umiddelbart fik øje på i den første analysefase. Afsættet er en workshopssituation, hvor eleverne arbejdede med Garmanns Gade (Hole, 2010). Forfatteren Stian Hole benytter klassiske fortællevirkemidler, som også ses i eventyr. Skoven, det uoverskuelige vildnis, optræder som den udviklingszone, helten Garmann skal igennem, og hvor han møder noget, som skal overvindes. Motivet for Garmann er, at han gerne vil have nogle blomster til sit herbarium. Det driver ham på trods af usikkerhed mod Frimærkemanden og ind i hans have. Tegne- og animationsøvelserne går ud på at lave en parafrase over dette tema.

I denne del af animationsforløbet observerede vi, hvordan eleverne gennem de visuelle udtryk, de sammen skabte, det være sig både figurer, tegninger og kompositioner, ikke blot udtrykte sig, men lod sig påvirke, bevæge og finde af det, der opstod i processen. Biesta (2024, s. 3) argumenterer for, at eleven ikke først og fremmest er en, der har et perspektiv på verden, men en, der kan blive adresseret af verden. I denne optik bliver det visuelle ikke blot en platform for selvudtryk, men en anledning til udvikling af både egen og fælles agens, som et sted, hvor verden viser sig og kalder på elevernes svar. Det blev tydeligt i en episode, hvor en udklippet figur af Garmann mistede hovedet ved et tilfældigt klip for meget (billede 4 og 5). I stedet for at kassere figuren indledte eleverne en samtale om sorg og tab, og figuren blev en katalysator for en fælles eksistentiel refleksion i gruppen. Her trådte verden frem som appel, altså som noget, der krævede et svar. Elevernes respons var ikke planlagt, men opstod i mødet med det uventede i situationen. Deltagelse blev her ikke et individuelt anliggende, men en praksis, hvor eleverne indgik i et sanseligt og meningsskabende samspil med materialer, stemninger og hinanden.



Billede 4 og 5: Foto fra animationsprojektet. Cut-out-figur lavet af Garmanns tabte hoved.
(Foto: Ane Tyrrestrup. Fotobrug af Garmanns hoved er godkendt af Stian Hole)

Det visuelle udtryk blev et fælles referencepunkt, som eleverne orienterede sig mod og omkring. App'en muliggjorde optagelse, redigering og lydsætning, men introducerede samtidig en visuel afgrænsning, som eleverne aktivt forhandlede: »Giver det ikke mening, hvis vi gør sådan her?«, spurgte én, mens en anden undrede sig: »Jeg forstod ikke, hvad der skete med helikopteren?« Spørgsmålene peger mod, at teknologien ikke blot blev et redskab, men også blev en medspiller i en kollektiv meningskabelse og en ramme for agens i praksis. I animationsarbejdet så vi, hvordan eleverne var dybt fokuserede på de visuelle udtryk og forsøgte at svare gennem form, bevægelse og fortælling. I de sidste workshops observerede vi, hvordan eleverne gradvist havde tilegnet sig flere filmiske greb og udviklet en kritisk viden, der gjorde dem i stand til at træffe æstetiske og narrative valg. De begyndte at vurdere, hvornår et nærbillede kunne understøtte en sindsstemning, hvordan en pause kunne skabe intensitet, og hvordan et kontinuitetsklip kunne markere et scenskift.

Denne del af analysen peger på, hvordan digitale teknologier kan fungere som medierende aktører i elevernes deltagelse. Eleverne lader sig kalde af det visuelle udtryk, der vokser frem, og svarer gennem æstetiske og narrative valg. Agens viser sig som en voksende æstetisk dømmekraft og en skabende responsivitet, mens eleverne producerer animationsfilm, hvilket leder frem til endnu en deltagelsesmåde: Responsiv æstetisk deltagelse.

Elevers agens i mødet med digitale teknologier

Det blev dog tydeligt i flere lydklip og observationer, hvordan eleverne blev udfordret af oplevede teknologiske barrierer. Elevdialogen nedenfor illustrerer, hvordan teknologiens tilstedeværelse og modstand former elevers handlemuligheder og oplevelse af kontrol over den opgave, de er stillet:

Elev 1: »Hvad med hvis vi lige tænder og slukker den? Det er lidt dårligt det her ... hvad er det her?«

Elev 2: »Prøv at se filmen, og så se om den gider?«

Elev 1: »Det ved jeg så ikke lige...«

Elev 3: »Skal jeg prøve?«

Elev 2: »... og så bare tag den helt hen i hjørnet her?«

Elev 1: »Og så tag den lige op... Vi har altså brug for hjælp her!«

Elev 3: »Den gider ikke. Vi kan ik' tage billeder«.

I lydklippet fremgår det, hvordan eleverne i en gruppe konfronteres med en teknisk udfordring, de ikke umiddelbart kan løse: »Vi har altså brug for hjælp her!«. Situationen synliggør, hvordan teknologien, i dette tilfælde elevernes egne mobiltelefoner, både fungerer som adgangsbillet til deltagelse og som potentiel barriere. Når teknikken svigter, og ingen i nærheden har den nødvendige viden til hjælp, opstår en form for stilstand, hvor handlemulighederne indsnævres. Selvom eleverne anvendte egne mobiler, så vi i flere tilfælde, at de manglede grundlæggende kendskab til funktioner og indstillinger. Vi så også, at lærere ofte ikke havde de nødvendige tekniske kompetencer. Enkelte elever trådte frem som uformelle it-eksperter, men deres egne skabende processer blev afbrudt, når de skulle assistere andre. I nogle tilfælde blev skolens pædagogiske it-vejleder tilkaldt, men opgaven blev yderligere kompliceret af, at elevernes enheder varierede i type og funktionalitet. I den sammenhæng blev teknologiens »absent presence«, (Dupret & Skov, 2015, s. 112) tydelig. Usynlige, men

virksomme faktorer, som manglende teknisk viden, uforudsete systembegrænsninger eller uigennemskuelige brugerflader, fik direkte betydning for, hvad der kunne lade sig gøre. Samtidig blev elevernes arbejde med animation og fortælling forstyrret af notifikationer og beskeder, der kaldte på deres opmærksomhed midt i den kreative proces. Vi så de digitale afbrydelser som konkurrerende appeller, der trak elevernes opmærksomhed væk fra det fælles æstetiske og narrative arbejde. Set i lyset af Biestas (2024, s. 8-9) forståelse af agens som evnen til at svare, *eller* undlade at svare, på det, der kalder, bliver det didaktisk relevant at undersøge, hvordan eleverne forholder sig i disse situationer. Animationsmediet bliver således en platform, hvor elevers agens kan udfolde sig, men også en arena, hvor teknologiens magt og elevers afhængighed af voksne og hinandens hjælp bliver tydelig. Samtidig viser animationens potentiale sig i det øjeblik, teknologien fungerer. Her kan børnene konkretisere abstrakte begreber og følelser, og deres forestillingskraft får liv. Biesta argumenterer for, at »...actors always act *by means* of their environment...« (Pristley m.fl., 2015, s. 3).

Det leder frem til næste deltagelsesmåde, der betoner elevernes evne til at aflæse, vurdere og handle ansvarligt i forhold til situationens krav og muligheder – både teknologisk, socialt og æstetisk: Situationssensitiv deltagelse (i digitale kontekster).

Elevers agens i mødet med skolens rammer

I en undervisningsopgave valgte en elevgruppe at udforme en umiskendelig Trump-figur. Det kan ses som et kreativt og selvstændigt valg forankret i elevernes medieerfaringer. Læreren syntes dog ikke, at gruppen havde løst opgaven, og hun mente, det var upassende med en Trump-figur i animationsfilmen. Uden yderligere samtale eller nysgerrighed i forhold til valget afvistes Trump-figuren. Læreren afvisning af figuren illustrerer, hvordan udvikling af elevagens potentielt kan begrænses, når deres svar på og engagement i verden ikke bliver mødt.

Et andet eksempel viser, hvordan en dreng, der aldrig tidligere har tegnet, opdagede en passion for det kreative arbejde. Han brugte timer på at tegne. Da læreren kritiserede hans store tudse (billede 6) som værende for stor til at være med i filmen, trådte klassefællesskabet til og anerkendte hans bidrag. Tudsens blev til »monstertudsens«, og den blev lånt ud til andre grupper, der anvendte den i deres film. Vi observerede flere gange, hvordan eleverne eksperimenterede og delte idéer og materialer i processerne omkring filmskabelsen. Der opstod på den måde en generøs stemning i en kollektiv praksis, hvor en fælles klasse-agens trådte frem.



Billede 6: »Monstertudse« udarbejdet i projektet
(Foto: Ane Tyrrestrup)

Skolens organisering med lektioner og frikvarterer blev også et forhold, hvor elevernes agens viste sig. Nogle elever fortsatte arbejdet med animation trods lærernes opfordringer til at »gå til frikvarter«. De var midt i noget, de ikke kunne slippe, men blev til stadighed bedt om at gå til frikvarter. Vi så elever, der trods dette blev i klasselokalet og arbejdede videre. Agens viser sig her i form af »modstand«, og det udvikledes i samspillet mellem de udarbejdede materialer til filmen og interaktionerne mellem elever og lærere, og altså ikke som individuel vilje. Agens så ud til at forme sig og blive muligt i mødet med det, der betød noget.

Et sidste eksempel viser, hvordan eleverne valgte at fortsætte deres idé, selvom læreren tilbageviste den:

Lærer: »Hvilken figur hernede er det, der er anderledes?«

Elev 1: »Det er kongen. Han er nemlig ond.«

Lærer: »Så det er slet ikke, hvad vi snakkede om?«

Elev 1: »Hvad snakkede vi om?«

Lærer: »...at det er i relation til vores mr. Georg i bogen.

Vi snakkede om, at der er én, der skal være anderledes.«

Elev 1: »Ja, men kongen er da anderledes?«

Lærer: »Men problematikken med, at han gerne vil være med, den er der ikke. Kan I se det?«

Elev 2: »Vi synes da, det er en god idé.«

(Pause – læreren går videre)

Elev 1: »Jeg synes, det var en rigtig god idé.«

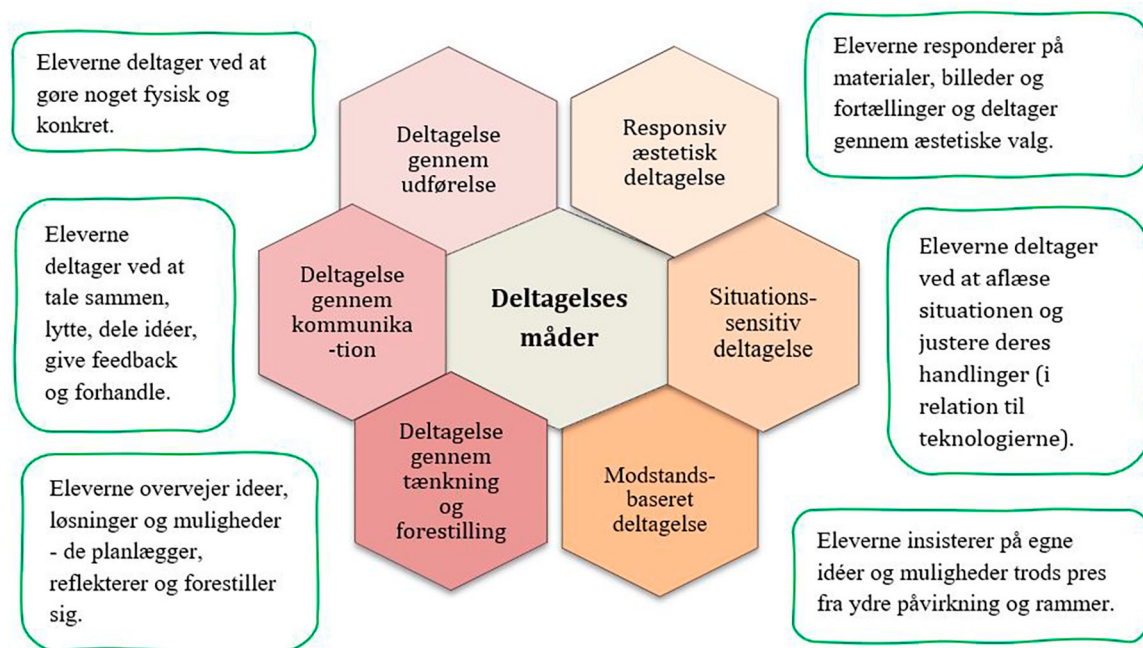
Elev 2: »Sjov og god.«

Elev 1: »Så det gør vi – vi går videre.«

Elev 2: »Jeg begynder at klippe.«

Det er en situation præget af fravær af dialog, men hvor eleverne alligevel insisterer på at svare på det, der kalder på dem i arbejdet. I eksemplerne ovenfor insisterer eleverne på egne idéer og handler på trods af manglende anerkendelse og institutionelle begrænsninger. Agens opstår som modstand og vedholdenhed i mødet med skolens rammer, hvilket fører til den sidste deltagelsesmåde: modstandsbaseret deltagelse.

Modellen for deltagelsesmåder i skabende praksis (model 2) vokser nu med yderligere tre deltagelsesmåder, som ved første øjekast er knapt så synlige eller umiddelbart genkendelige (her suppleret med kendetegn for fremanalyserede deltagemåder):



Model 2: Model for deltagelsesmåder i skabende praksis, version 2

Samlet set fremstår elevers deltagelse i filmskabelse som et komplekst samspil mellem indre processer, såsom forestilling, refleksion og følelsesmæssig involvering, og ydre, socialt og situerede handlinger. En dynamik, der danner et deltagelseslandskab præget af flertydighed og foranderlighed, hvor elevernes agens kommer forskelligt til udtryk afhængigt af de kontekstuelle betingelser i de faglige fællesskaber.

Undersøgelsens indsigter peger ind i et nuanceret deltagelseslandskab med didaktiske, praktiske og etiske implikationer for denne type af undervisning. Dette vil vi i det følgende belyse og diskutere yderligere.

Didaktisk, digital-etisk og praktisk diskussion

Igennem analysen har vi vist, hvordan elever på mellemtrinnet gennem filmskabelse deltager på mange måder og får mulighed for at udvikle agens i de faglige fællesskaber som både meningssøgende »consumers« og meningsskabende »producers« (Gee, 2001). Det betyder, at »forbedring« af deltagelsen ikke kun handler om at få »flere med«, men om at udvide blikket for, hvad deltagelse kan være, og hvordan den kan komme til udtryk i praksis. Det indebærer at kunne genkende og værdsætte deltagelse, også når den ikke er synlig, verbal eller målbar og at turde give plads til det uventede og det modstridende. Modellen, vi har skitseret,

er ikke tænkt som afsluttet eller endelig, men skal ses som et dynamisk redskab, der løbende kan udbygges med nye »vinduer«. Da deltagelse forstås som kontekstuel og foranderlig, kan modellen udvikle sig i takt med, at det professionelle blik hos de voksne bliver mere kritisk-refleksivt (Cunliffe, 2004).

Digital filmproduktion kan altså på den ene side forstås som en pædagogisk praksis, der åbner for elevers deltagelse. Når de sammen skaber film, træder de ind i et æstetisk og kommunikativt fællesskab, hvor deres idéer og erfaringer får form og betydning. På den anden side er deltagelsen ikke uden betingelser. Filmproduktion i skolen foregår inden for institutionelle rammer, hvor teknologier, tid, ressourcer og didaktiske mål sætter grænser for, hvad der kan lade sig gøre. Elevers digitale skabelse er på den måde indlejret i magtrelationer, hvor lærere, skoleledelse og teknologiske forhold har indflydelse på, hvilke udtryk der får plads, og hvilke der marginaliseres. Det rejser spørgsmål om, hvorvidt elevernes agens reelt styrkes, eller om den blot kanaliseres ind i allerede eksisterende praksisser og politiske forventninger.

Siden skolereformen i 2014, har læringsmål, tests og digitaliseringskrav haft stor vægt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025a), og aktuelt skal lærerne nu igen navigere i en ny og kompleks reformtid med afsæt i »folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse« (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025b). Den politiske ambition om at styrke børn og unges dannelse gennem teknologiforståelse (Digitaliseringsministeriet, 2024) og samtidig begrænse digital distraktion (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024) skaber et krydspres i lærernes professionelle praksis. Kravene til både teknologisk kompetence og digital-didaktisk dømmekraft er store. Ud over at skulle tilegne sig og didaktisk begrunde brugen af stadigt nye digitale teknologier (aktuelt AI), forventes lærerne også at håndtere de etiske implikationer, som følger med.

Siden 2014 har flere kommuner og skoler arbejdet med strategien »Bring Your Own Device« (BYOD) (Antorini, 2014; Skole & Forældre, 2020), hvorfor mange lærere reelt set ikke har haft indflydelse på valg af teknologier til undervisningen. Interessant er det, at Lieberoth og Bjerres (2025) systematiske optælling af hverdagens skærmb brug i danske klasselokaler viser, at mobiltelefoner stort set ikke er i undervisningen. Brugen af elevernes egne mobiltelefoner i undervisningen rejser upåagtet en række dataetiske spørgsmål, som ikke alene handler om teknisk funktionalitet, men om børns rettigheder, deltagelsesvilkår og skolens ansvar. I projekt »Same, same but different« blev mobiltelefonen, som nævnt, valgt som redskab af praktiske og didaktiske årsager. Men med valget følger også en række dilemmaer. For det første er der spørgsmålet om samtykke og informeret deltagelse. Selvom der i projektet blev indhentet forældresamtykke, er det ikke givet, at eleverne selv forstår, hvordan de kan undersøge, om der indsamles data via en app, eller hvordan deres digitale spor behandles. Modsat rummer brugen af en app også mulighed for, at lærerne og eleverne sammen kan undersøge og forstå spørgsmål om indsamling og deling af brugerdata. For det andet opstår der ulighed i adgang, når undervisningen baseres på private enheder. Ikke alle elever har samme teknologiske udstyr, og forskelle i funktionalitet kan skabe barrierer for deltagelse, som vi også så i projektet.

Endelig placeres læreren i en ambivalent position, hvor hun både skal facilitere æstetisk skabende processer og håndtere tekniske udfordringer, ofte uden tilstrækkelig viden eller støtte. Forskningsprojektet *Animated Film Learning – animationsfilmsproduktion som kreativ læringsvej i folkeskolen* (Gjedde & Hecht, 2018) viste, at elevers arbejde med

animationsfilm har en positiv indvirkning på deres læring. Projektet peger på, at tilgangen både kan fungere som redskab til inklusion og differentiering og understøtte kreativ og kollaborativ læring. En af de store udfordringer for de deltagende lærere i projektet viste sig dog at være af teknisk karakter samt håndteringen af mere åbne og kreative processer, hvilket vores projektfund også peger i retning af.

Spørgsmålet for skolerne er, hvordan de kan gå nogle skridt tilbage uden at gå tilbage didaktisk og mulighedsmæssigt? Hvad har vi lært gennem de sidste 15 år med øget digitalisering i skolen, og hvem har ansvaret for en balanceret nutidig og ansvarlig udvikling? Hvis den lette tilgængelighed med BYOD forsvinder, kan vi være nervøse for, at produktion af (animations) film bliver nedprioriteret af lærerne. For når der laves film i skolen, følger også en række praktiske implikationer om arbejdsdeling og ansvar i håndteringen af digitale produktioner (jf. teknologiens »absent presence«). Hvis skolens digitale udstyr skal anvendes, så er det en forholdsvis stor praktisk/logistisk opgave for den enkelte lærer at booke og holde styr på elevgrupperes optagelser på de enkelte enheder, sikre at elevernes film gemmes korrekt og slettes ansvarligt mv. På samme tid skal lærerne også være på højde med, om de analoge redskaber (sakse, papir, malertape, maling, farver, karton mv.) er i orden og klar til brug. Hvis vi vil filmanimation, må der skabes strukturelle betingelser i skolen, der gør det muligt for både lærere og elever at arbejde både tilgængeligt, klogt, kreativt og kritisk med digital skabelse i praksis. Det kræver tid og adgang til egnede teknologier og mulighed for konkret teknisk og pædagogisk-didaktisk støtte og sparring. Her kan læreren ikke stå alene i sine valg. Det kræver en skoleledelse, der træder ind i de afledte etiske og praktiske implikationer af at anvende digitale redskaber. Det kræver også, at den nyligt »frisatte skole« anerkender æstetisk-digitalt skabende praksis som en legitim del af undervisningen, og som en vej til meningsfuld deltagelse for alle elever.

Konklusion

I artiklen har vi undersøgt, hvordan elevers deltagelse i digital animationsfilmsproduktion i folkeskolen tager form i samspillet med materialer, teknologier, undervisningens rammer og de relationer, der opstår mellem børnene undervejs i processen. Med afsæt i projektet »Same, same but different« og en relationel forståelse af agens har vi fulgt elevernes arbejde tæt og set, hvordan deres deltagelse ikke blot handler om at udføre opgaver, men om at engagere sig, forestille sig og svare på det, der opstår i processen.

Den model, der er vokset frem med seks identificerede deltagelsesmåder, søger at åbne for nye perspektiver på, hvordan elever deltager i æstetisk-digital skabende praksis. Modellen synliggør, at deltagelse kan tage mange former, nogle mere umiddelbart synlige end andre, og den inviterer til refleksion over, hvordan vi som professionelle kan forstå og understøtte dette mangfoldige elev-engagement.

Hvis animationsfilmproduktion skal have en fremtid i skolen, kræver det, at vi tør tage de praktiske og etiske udfordringer alvorligt og samtidig fastholder blikket for det potentiale, der ligger i elevernes skabende filmarbejde. Det handler ikke kun om teknologi, men om dannelse, deltagelse og at skabe rum, hvor elever kan udtrykke sig og blive hørt.

Noter

1. Ved søgning på VIA Bibliotekerne viser sig f.eks. 108 resultater på ordet *deltagelsesmuligheder*, mens listen er tom, når der søges på *deltagelsesmåder*. Søges på *deltagelsesformer* fremkommer 25 resultater. De fleste med et politisk-samfundsfagligt perspektiv.

Referencer

- Antorini, C. (2014). *Undervisningsminister Christine Antorinis skriftlige svar til medlem af Folketinget Lene Espersen (KF) på spørgsmål af 20. marts 2014 (nr. S 1174)*
<https://www.ft.dk/samling/20131/spoergsmaal/s1174/svar/1122792/1350317/index.htm>
- Biesta, G. (2024). From the point where I stand to the place where I can be found: The critique of perspectival reason as philosophy for education. *Educational Philosophy and Theory*, 1-15. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2435336>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). *How Is Agency Possible. Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement*. Working Paper Five, Exeter Teaching and Learning Research Programme.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (2. udg., s. 29-54). Hans Reitzels Forlag.
- Bruselius-Jensen, M. (2021). Et kontinuum over børn og unges deltagelsesformer. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomsforskning*, 11(1), 6-21. <https://doi.org/10.7146/fppu.v5i2.129127>
- Børnekonventionen FN (1992, 16. januar). *Bekendtgørelse nr. 6 af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder*.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Skærmbrug i grundskolen. Anbefalinger om begrænsning af digital distraktion og balanceret brug af skærme*. <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/2024/februar/240205anbefalinger-om-skaermbrug-klar-til-grundskoler-og-fritidstilbud/>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025a). *Aftaler fra 2013. Fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret: <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/lovgivning-og-politiske-aftaler/politiske-aftaler/politiske-oplaeg-og-aftaler/>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025b). *Aftaler fra 2024. Folkeskolens kvalitetsprogram*. Lokaliseret: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/politiske-oplaeg-og-aftaler>
- Cunliffe, A. L. (2004). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407-426. <https://doi.org/10.1177/1052562904264440>
- Dalsgaard, C., & Ryberg, T. (2022). *Digitale læringsrum*. Samfundslitteratur.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2022). *Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen. En kvalitativ analyse af tre organiseringsformer*. <https://eva.dk/udgivelser/2022/jun/mellemformer-inkluderende-laeringsmiljoeer-i-folkeskolen>
- Davies, B. (2016). Emergent listening. I: N. Denzin & M.D. Giardina (Red.), *Qualitative Inquiry Through a Critical lens* (s. 129-140). Routledge.
- Digitaliseringsministeriet (2024). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Socialistisk Folkeparti, Liberal Alliance, Danmarksdemokraterne, Det Konservative Folkeparti, Enhedslisten, Radikale Venstre, Dansk Folkeparti og Alternativet om en ambitiøs og ansvarlig strategi for Danmarks digitale udvikling*. <https://www.>

digmin.dk/Media/638493845971715073/Aftale%20om%20en%20ambiti%C3%B8s%20og%20ansvarlig%20strategi%20for%20Danmarks%20digitale%20udvikling.pdf.

- Dupret, K. & Skov, H. (2015). Komplekse veje. I: C. Hasse & L.S. Brok (Red.), *Teku-modellen. Teknologiforståelse i professionerne*. (s. 105-139). U Press.
- Folkeskoleloven (2024, 27. August). *Lovbekendtgørelse nr. 989. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/1100>
- Gee, J. P. (2001). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I: S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (s. 30-42). The Guilford Press.
- Gjedde, L. & Hecht, J. (2018). *Animated Learning. Kreative produktionsorienterede læringsfællesskaber som katalysator for udvikling af kompetencer til det 21. Århundrede*. Aalborg Universitet. <https://vbn.aau.dk/da/publications/animated-learning-kreative-produktionsorienterede-l%C3%A6ringsf%C3%A6llessk>
- Hasse, C. (2015). Engageret i situeret praksis. I: C. Hasse & L.S. Brok (Red.), *Teku-modellen. Teknologiforståelse i professionerne*. (s. 61103). U Press.
- Hedegaard-Sørensen, A. L. (2021). *Inklusion og eksklusion i undervisningen*. Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus Universitetsforlag.
- Hole, S. (2010). *Garmanns gade*. Gyldendal.
- Lieberoth, A. & Bjerre, E. (2025). *Skoletid / Skærmtid: En systematisk optælling af hverdagens skærmbrug i danske klasselokaler*. DPU. Aarhus Universitet.
- [Ordnnet.dk](https://ordnet.dk) (u.å.). Deltage: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=deltage&tab=for>
- Poulsen, C. H. (2018). *Inklusion: muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. [Ph.d.-afhandling, SDU]. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? I: R. Kneyber, & J. Evers (Red.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (s. 134-148). Routledge.
- Skole & Forældre (2020). *BYOD*. <https://www.skole-foraeldre.dk/byod>
- Stenalt, M. H. (2022). En metode til undersøgelse af digitale interaktioner fra de studerendes perspektiv. *Læring og medier*, 15(26), 1-21. <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.130397>
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udgave, s. 81-95). Hans Reitzels Forlag.
- Tyrrestrup, A., Pedersen, H., Gøttsche, N. B., Holmgaard, A., Andersen, J. S., Kristensen, A.-M. S., & Nørgaard, T. (2024). *Grib begreber – med tegning og animation*. Software, <https://www.animationoglaesning.dk/>.

Biografier

Ane Tyrrestrup er uddannet folkeskolelærer fra Silkeborg Seminarium, cand.pæd. i generel pædagogik og master i professionel vejledning fra DPU. Hun er lektor på VIA University College, Pædagoguddannelsen i Randers, og er tilknyttet Program for læring og it (LIT) ved VIAs Forskningscenter for didaktik og pædagogik. Ane fokuserer særligt på køn, kultur, kunst og kreativitet i krydsfeltet mellem pædagogik, didaktik og digitale teknologier.

Hanne Pedersen, uddannet animator og er tilknyttet Center for Animation, Film og Digitale Processer, Animated Learning Lab, The Animation Workshop, VIA University College i Viborg. Hanne har de sidste 30 år arbejdet og eksperimenteret med animation som læringsredskab, særligt i folkeskoler. Under produktionen af en animeret film sammen med eleverne har Hanne særligt fokus på kreativitet, gruppedynamikker og læringspotentialet i processen.