

”DET FEDESTE VED FÆLLES- SKABET ER, AT DU LIGESOM ER ET STORT HOLD OM AT GØRE DE HER TING”.

SYV BÆRENDE ELEMENTER I ELEVERS MØDER MED SCENEKUNSTFORLØB I FOLKESKOLENS UDSKOLING

*Anne Mette W. Nielsen, lektor, ph.d., Center for Ungdomsforskning,
Aalborg Universitet & Rikke Platz Cortsen, lektor, ph.d.,
Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole*

Artiklen præsenterer en undersøgelse af elevers deltagelse i et scenekunstforløb i folkeskolens udskoling. Den bygger på et kvalitativt studie, hvor vi gennem tre år har fulgt et samarbejde mellem en national teaterorganisation og tre folkeskoler i en større, dansk provinsby. Omdrejningspunktet for samarbejdet har været udviklingen af en årlig, fælles forestilling på tværs af skolernes 8. klasser med fokus på at styrke elevernes relationer og fællesskaber. Med afsæt i et ungeperspektiv (Pless & Sørensen, 2018) belyser artiklen elevernes oplevelser med at deltage i scenekunstforløbet, og hvordan det efterfølgende virker ind på deres liv og hverdag. Undersøgelsen identificerer med teoretisk inspiration fra Pawson og Tilley (1997) syv bærende elementer, som eleverne fremhæver som særligt betydningsfulde, og belyser, hvordan de gør en forskel i forhold til de problemer, drømme og håb, der fylder for dem. Artiklen giver indsigt i, hvordan forløbet samlet set er anledning til, at eleverne oplever at blive del af et større og mere mangfoldigt ungemiljø, hvor de kan afprøve nye identiteter og nye måder at være sammen på. Afslutningsvist diskuterer artiklen, hvordan disse indsigter også kan bidrage i den kommende fagfornyelse af folkeskolen ved bl.a. at synliggøre et begreb om medbestemmelse, der fremhæver en større grad af gensidighed mellem undervisere og elever og lægger vægt på elevernes skaberkraft, virkelyst og iverigdom.

“ Den øgede opmærksomhed på unges fællesskaber og deres betydning for unges samlede trivsel har bidraget til en større bevågenhed på at styrke unges relationer og venskaber på måder, der kan bidrage positivt til deres oplevelser af at høre til, være accepterede og kunne folde sig ud i deres liv og hverdag.

INTRODUKTION

Det er en gennemgående pointe i ungdomsforskningen, at fællesskaber og gode, tætte relationer med andre unge er afgørende for unges trivsel og muligheder for at leve gode ungdomsliv (Sørensen et al., 2024). At have nære venner og være del af vennegrupper er kilde til glæde, sjov og gode oplevelser og med til at lette de vigtige overgange og tilblivelsesprocesser, der præger ungdomsårene, ligesom unge, der på forskellig vis mistrives og har svært ved at finde fodfæste i deres liv, ofte udpeger ensomhed, isolation og udenforskab som nogle af de problematikker, de tumler med (Ottosen et al., 2022; Katznelson et al., 2015). Forskningen peger også på betydningen af at kunne skrive sig ind i de mere abstrakte og ofte implicitte samfundsmæssige fællesskaber, der er med til at give unge afgørende ståsteder, forankring og identitet inden for kategorier som køn, etnicitet, klasse, uddannelses- og arbejdsstatus, osv. (Bruselius-Jensen et al., 2023). Fællesskaber – både de nære og konkrete og de mere abstrakte, implicitte og samfundsmæssige fællesskaber – er imidlertid også der, hvor unge kan opleve tvivl om deres plads og rolle, miste fodfæstet og erfare udgrænsninger. Hverdagens nære og konkrete fællesskaber kan være krævende, utrygge og gøre ondt. Ligesom de horisonter af samfundsmæssige kategorier, der orienterer dem, kan opleves så begrænsende eller svære at genkende sig selv i, at de ender med at kæmpe med en grundlæggende følelse af forkert-hed (Bruselius-Jensen et al., 2023). Den øgede opmærksomhed på unges fællesskaber og deres betydning for unges samlede trivsel har bidraget til en større bevågenhed på at styrke unges relationer og venskaber på måder, der kan bidrage positivt til deres oplevelser af at høre til, være accepterede og kunne folde sig ud i deres liv og hverdag. Samtidig er de i større grad end i de tidlige skoleår overladt til at skulle navigere i deres fællesskaber på egen hånd, og det synes at være en tendens, der er blevet intensiveret af et mere snævert og prøvfokuseret syn på faglighed i udskolingen, der i stigende grad har presset de bredere fællesskabsdannende aktiviteter i udskolingen (Storgaard, 2020; Mikkelsen, 2020; Pless, 2019), som både de praktisk-musiske fag og fælles teateropsætninger, elevkoncerter og udstillinger bl.a. har bidraget til tidligere.

Fra dansk og international forskning ved vi, at samarbejder mellem skoler og kunstnere ikke bare kan styrke elevernes faglige viden og deres kreative og kunstneriske færdigheder, men også deres relationelle kompetencer (Chemi, 2017; Sørensen & Haastrup, 2017; Kukkonen, 2020). Forskningen understreger også, at partnerskaber mellem skoler og kunstnere kan bidrage til, at lærere udvikler nye pædagogiske måder at arbejde på inden for deres respektive fagområder (Hall & Thomson, 2017; Morrissey & Kenny, 2023).

Der mangler imidlertid en mere systematisk viden om, hvad det er for bærende elementer, der fra et elevperspektiv er afgørende i de kunstneriske processer og forløb, der er omdrejningspunkt for samarbejder mellem skoler og kunstnere, og hvordan disse elementer virker bredere ind på deres liv og hverdag i skolen og udenfor.

Denne artikel undersøger på den baggrund, hvordan elevers deltagelse i scenekunstneriske processer kan bidrage til at udvikle og styrke deres fællesskaber og relationer i udskoling. I artiklen præsenterer vi nøgleresultater fra en treårig undersøgelse (Nielsen & Cortsen, 2025), hvor vi følger et samarbejde mellem en national scenekunstorganisation og tre folkeskoler i en stor provinsby. I projektet samarbejder alle skolernes 8. klasser en gang årligt om at skabe en stor fælles forestilling, som ved forløbets afslutning vises for skolernes yngre elever samt for familie og venner. Hen over to skoleuger deltager de i workshopgrupper på 10-20 elever ledet af yngre, professionelle scenekunstnere (i projektet og artiklen omtalt som 'trænere'¹⁾) inden for elektronisk musik, dans, rap og teater. Her udvikler de på tværs af skoler og klasser deres forskellige bidrag til forestillingen. Forløbet har et særligt fokus på at styrke elevernes indbyrdes relationer på tværs af tre meget forskellige skoler: en lille skole i et alment boligområde, en større skole i et bynært villakvarter og en mellemstor skole i bymidten. Artiklen synliggør, hvordan og i hvilket omfang forløbet gør en forskel for eleverne ved at identificere de særlige elementer og mønstre (Pawson & Tilley, 1997) i forløbets scenekunstneriske processer, der træder frem som afgørende fra et ungeperspektiv (Pless & Sørensen, 2018). Den belyser desuden forløbets virkning med særlig fokus på elevernes fællesskaber og relationer undervejs og efterfølgende og bidrager således med viden om, hvordan scenekunstforløb gør en forskel i de fællesskaber, eleverne har med hinanden. Med afsæt i scenekunstneriske processer undersøger artiklen således de bredere og mere formative dimensioner af unges deltagelse i kunstneriske processer (Sawyer, 2011; Fleming et al., 2015) med særlig interesse for de sociale, relationelle og identitetsmæssige aspekter (Burnard & Boyack, 2017; Hickey-Moody, 2013; Hickey-Moody et al., 2022). På den baggrund diskuterer artiklen afslutningsvist, hvordan kunstneriske processer kan bidrage til at styrke fællesskaber og relationer blandt elever i udskoling.

METODE, DESIGN OG DATA

Sociologerne Pawson og Tilley's forandringsteori (1997) har fokus på at oparbejde praksisnær viden om, hvilke processer og praksisser der virker ind på og gør en forskel i en given social kontekst, og hvordan de kan afgrænses og begrebsliggøres. I artiklen ser vi nærmere på de processer og praksisser, de særlige elementer, som

“ I analysen har vi været optaget af fællesnævnerne, forskelle og variationer (Haavind, 2000) og bestræbt os på at tydeliggøre nuancerne.

eleverne fremhæver som betydende i scenekunstforløbet, og hvori deres forandringsskabende potentialer består. Det er elementer, der optræder på tværs af forskellige elevers fortællinger og på tværs af scenekunstneriske udtryk, workshops og situationer i forløbet, men som bringes i spil på forskellige måder af forskellige trænere undervejs i forløbet og virker ind på og foldes ud af eleverne betinget af en række faktorer, herunder de skoler og klasser, de er del af, samt deres sociale, kulturelle og økonomiske baggrunde. Det sammenhængende og ensartede består således i, at der er tale om særlige tilbagevendende elementer, som imidlertid altid aktiveres og tilegnes relationelt og kontekstuel.

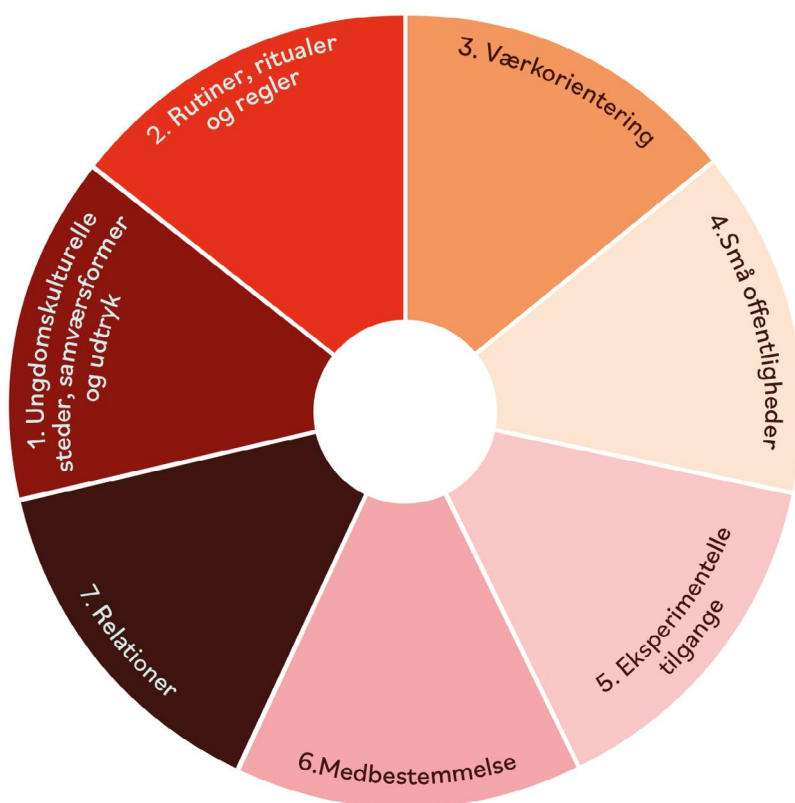
Det særlige ved vores brug af Pawson og Tilley's forandringsteori er, at vi overvejende anlægger et ungeperspektiv på scenekunstforløbet, hvilket indebærer, at det er elevernes oplevelser og fortællinger om deres deltagelse, vi bestræber os på at indfange (Pless & Sørensen, 2018). Vi fører således Pawson og Tilley's forandringsteori ind i en narrativ tradition, hvor sammenhænge mellem elevernes deltagelse i scenekunstforløbet og forandringer i deres fællesskaber og relationer foldes ud gennem elevernes egne fortællinger (Nielsen & Sørensen, 2017). I analysen har vi været optaget af fællesnævnerne, forskelle og variationer (Haavind, 2000) og bestræbt os på at tydeliggøre nuancerne. Analysen er udført gennem flere runder af kodning, der identificerede de bærende elementer i elevernes fortællinger om, hvordan scenekunstneriske processer virker ind på deres fællesskaber. Elementerne træder frem som betydende i elevernes fortællinger om forløbet på tværs af klasser og skoler og på tværs af elever, der er vant til at arbejde med musik, dans og teater og har set frem til forløbet, og elever, der fortæller, at de har haft store forbehold, enten fordi de ikke tidligere har haft positive erfaringer med at deltage i scenekunstneriske processer, eller fordi de har frygtet samværet med elever fra andre klasser og skoler.

Data stammer fra en undersøgelse, hvor vi hen over fire år (2022-2025) har fulgt et samarbejde mellem en hovedstadsbaseret scenekunstorganisation og tre skoler i en større provinsby. Undervejs har alle skolernes 8. klasser (100-120 elever) hvert år deltaget i et intensivt scenekunstforløb, hvor de i fællesskab har sat en forestilling op. I undersøgelsen har vi fulgt tre forløb: et i 2022 og to i 2023. Forløbene varierer fra hinanden i længde, skolekonstellationer, lokationer og tidspunkt på skoleåret, og vi har i det analytiske arbejde taget højde for disse variationer, ligesom disse variationer også har bidraget til at synliggøre, hvordan forløbets rammer og organisering virker ind på elevernes udbytte. Data inkluderer individuelle interviews og gruppeinterviews med 62 elever fordelt på skoler, klasser, køn, baggrund, positioner og forløbets workshops. Hovedvægten af data ligger på et forløb, hvor alle elever på tværs af de tre skoler er samlet på en hovedlokation og en mindre workshoplokation i ni hele dage i

foråret. I dette forløb har vi gennemført enkeltinterviews med elever fra hver workshop undervejs og udført observationer i alle workshops og fælles samlinger hver dag i hele forløbet. På dette og et andet forløb har vi også afholdt fokusgruppeinterviews med elever fra hver klasse på alle skoler umiddelbart efter forløbet, og i forbindelse med alle tre forløb har vi afholdt fokusgruppeinterviews med udvalgte elever på tværs af klasser på alle skoler seks måneder efter forløbet. Vi har desuden udført enkelte observationer i de to øvrige forløb. Hertil kommer individuelle og fokusgruppeinterviews med tre trænere og fem lærere samt deltagelse i møder mellem lærere, undervisere og koordinators (2022-2024). Alle fokusgruppeinterviews med eleverne har taget afsæt i metoden *journey mapping*, hvor eleverne som del af interviewet har fået tid til at skrive eller tegne de vigtigste oplevelser, situationer og begivenheder (Nielsen & Bruselius-Jensen, 2021). Deres indledende kortlægninger af forløbet fungerede derefter som afsæt for det efterfølgende interview understøttet af en semistruktureret interviewguide. Alle interviews med elever er foregået i skoletiden.

SYV BÆRENDE ELEMENTER I DET SCENEKUNSTNERISKE FORLØB FRA ET UNGEPERSPEKTIV

I undersøgelsen identificerer vi på tværs af elevernes fortællinger syv bærende elementer i forløbet. De syv elementer spiller sammen i elevernes fortællinger, og de skal derfor forstås som analytiske snit, der tillader os at belyse nærmere, hvordan de scenekunstneriske processer virker fra de involverede elevers perspektiv. Elementerne fylder ikke lige meget i alle elevers fortællinger, ligesom de rummer nuancer og variationer i forhold til, hvordan de sætter sig igennem for forskellige elever. Det gælder også, at elementerne understøttes og faciliteres på forskellig vis i de forskellige workshops og af de forskellige trænere. I elevernes fortællinger og i vores observationer er der således workshops, hvor alle syv elementer og deres særlige kvaliteter foldes ud af trænere på nuanceret og kvalificeret vis, mens det i andre workshops sker mindre systematisk. I det følgende har vi kun fokus på at gennemgå de syv elementer og vise eksempler på, hvordan de sætter sig igennem i forløbet. Af pladshensyn er disse forskelle derfor ikke en del af denne artikel.



Model 1: Syv bærende elementer i scenekunstneriske processer fra et ungeperspektiv (Nielsen & Cortsen, 2025)

1. Ungdomskulturelle steder, samværsformer og udtryk

Det første element, som træder frem i elevernes fortællinger, vedrører forløbets særlig kulturelle udtryk og placering. Forløbet foregår særlige steder for urban ungdomskultur, som flere af eleverne allerede kender og bruger i deres fritid. Stederne er præget af store graffiti-inspirerede vægmalerier, rå, industrielle bygninger og haller og udeområder, der lægger op til et uformelt og flydende samvær, som er let at blive fanget ind i og glide ud af. Der er store åbne rum, som giver plads til kroppenes bevægelser og interaktioner i de forskellige aktiviteter, hvor eleverne står i en stor rundkreds og imiterer hinandens bevægelser eller er placeret på lange rækker ved siden af hinanden og gentager den samme koreografi igen og igen med musik pumpende i kroppen. Andre gange eksperimenteres der med at bevæge sig i fuld fart på et løbehjul tværs gennem en flok dansere eller etablere mere intime rum af kroppe tæt ved siden af hinanden, hvor tegn, ord og sætninger kan glide ubesværet fra den ene til den

“ De ungdomskulturelle referencer forstærkes af de scene-kunstneriske udtryk, eleverne arbejder med i forløbet (moderne dans, elektronisk musik, rapmusik og livsteater), den musik, de møder (som fx Tobias Rahim), og de populærkulturelle referencer, de selv bringer i spil i de forskellige workshops.

anden og ideer til en scene tage form i mindre grupper. I pauserne giver rummene mulighed for at skate, spille basket, hænge ud, drive rundt eller trække sig væk for en tid og betragte det, der sker, fra store tribune-kasser langs væggene.

De ungdomskulturelle referencer forstærkes af de scenekunstneriske udtryk, eleverne arbejder med i forløbet (moderne dans, elektronisk musik, rapmusik og livsteater), den musik, de møder (som fx Tobias Rahim), og de populærkulturelle referencer, de selv bringer i spil i de forskellige workshops. Ligesom de præger de temaer (fx 'Distance' eller 'Bryd ud'), som eleverne har valgt til forestillinger, hvor de kan trække på oplevelser og refleksioner fra deres egen erfaringsverden: møder med autoriteter, forældres skilsmisser, misbrug og fravær, konflikter i deres relationer, frygt for social udgrænsning, mod til at drømme eller fare vild i drømmene for fremtiden og miste gnisten, lysten og troen på den. Eleverne fortæller, hvordan disse kunstneriske og kulturelle udtryk er anderledes end dem, de ellers møder i skolen: "I skolen har vi også musik, hvor vi går ud i grupper, men det er mere instrumenter. Det er nærmest kun rocksange 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 kun Guns N' Roses og AC/DC, og hvad hedder de nu ... alle dem der." (Emil, skole 2).

Når de ungdomskulturelle steder, samværsformer og udtryk betones som vigtige i elevernes fortællinger, er det, fordi de etablerer et attraktivt miljø, hvor de lettere kan indgå og bringe deres værdier og referencer produktivt i spil. De giver dem samtidig adgang til at afprøve nye selvfremsstillinger og indtage andre roller og positioner i de fællesskaber, de indgår i. I deres fortællinger værdsætter eleverne dem, fordi de samlet set understøtter de tilblivelsesprocesser, de går igennem i deres liv, herunder afsøgninger af og fortællinger om, hvem de er, og ikke mindst hvem de gerne vil være.

2. Rutiner, ritualer og regler

Det andet element, der træder frem i elevernes fortællinger, er de rutiner, ritualer og regler, der hurtigt etablerer en anden hverdag for eleverne. De omfatter en lang række praksisser, der med små variationer finder sted på nogenlunde samme måde forløbet igennem. Dermed skaber de en særlig rytme, forudsigelighed og genkendelighed, ligesom de får forløbets mange skiftende aktiviteter til at glide ubesværet afsted:

”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 med nogen af mine gamle og nye venner. Og så gik vi tilbage i vores workshops bagefter.” (Villiam, skole 3).

På tværs af fælles samlinger og workshops er der få enkle, men tydelige regler i forløbet: Ud over at aflevere mobiltelefoner, så eleverne ikke skal frygte for, at andre deler billeder af dem under arbejdet med forestillingen, fortæller de, at reglerne går ud på, at de skal følge med, høre efter og respektere hinanden. Det samme gælder i de enkelte workshops, hvor der ofte startes på nogenlunde samme måde hver dag med en særlig øvelse, der fungerer som en slags rite til dagens arbejde. Fx at lytte til musik, mens træneren guider deres vejtrækning og beder dem om at mærke forskellige steder i deres krop. I den relativt rutineopdelte og regelbundne hverdag er der desuden faste, fælles pauser, hvor eleverne hurtigt opbygger deres egne rutiner og ritualer med hinanden på tværs af forskellige workshops.

Når rutiner, ritualer og regler er vigtige i elevernes fortællinger, er det, fordi de etablerer en forudsigelig og genkendelig rytme i dagen og samtidig sætter en tydelig retning for deres samvær. De etablerer en stærk ramme, der kan rumme udsving, justeringer og tilpasninger og muliggør, at eleverne også kan udvikle deres egne rutiner og ritualer med hinanden undervejs i forløbet.

3. Værkorientering

Det tredje element, som eleverne fremhæver som bærende, er den fælles forestilling, de skal vise for andre elever og for deres familie og venner. Der er tale om en i forløbet indbygget værkorientering, der udmønter sig i praksisser, hvor eleverne arbejder hårdt for at skabe og færdiggøre deres forskellige bidrag i form af koreografier, tekster, scener og musik frem mod visningen. For de fleste af eleverne gælder, at de ikke til hverdag beskæftiger sig med scenekunst, og inden forløbet er det for flere af dem forbundet med lave forventninger eller stor usikkerhed, at forløbet skal slutte med en forestilling. Eleverne fortæller imidlertid, at de i løbet af de første dage får lavet de første skitser, som de derefter arbejder med at sammensætte, forfine, justere og lave tilføjelser til i gentagne og ofte meget arbejdskrævende processer frem mod forestillingen.

“ 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).

Værkorienteringen fungerer dermed som en implicit præmis i forløbet, der orienterer dets opbygning og udvikling. Den rummer store fælles koreografier, der indleder og afslutter forestillingen, såvel som de delproduktioner, eleverne udvikler inden for de enkelte workshops. Undervejs fokuserer værkorienteringen elevernes engagement og deltagelse og giver dem en fornemmelse af en progression, som de har en vigtig rolle i. Emma fortæller:

”Jeg har skrevet ’mødestabilitet’, fordi man ligesom 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).

Når værkorienteringen er vigtig i elevernes fortællinger, er det for det første, fordi den strukturerer og motiverer de mange gentagne justeringer og gennemspilninger, som er afgørende for, at eleverne oplever, at deres bidrag løfter sig undervejs i en grad, så de bliver stolte af forestillingen. For det andet, fordi den skaber et fælles orienteringspunkt for de mange mindre workshop-opdelte produktioner og fremvisninger undervejs i forløbet, hvor eleverne deler det, de har lavet, med de andre.

4. Små offentligheder

Det fjerde element, der i forlængelse heraf træder frem i elevernes fortællinger, er de mange små og større offentligheder, som forløbet etablerer, og hvor eleverne kan dele erfaringer, perspektiver, teknikker og produktioner med hinanden og med andre. I forløbet findes forskellige typer af små offentligheder som nævnt ovenfor. For det første de 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, og øver sig i at vise det for et publikum. For det tredje de små begivenhedsoffentligheder, hvor eleverne viser deres forestilling til andre elever samt familie og venner ved forløbets slutning.

I elevernes fortællinger kræver det stort mod at kaste sig ud i de scenekunstneriske processer, hvor de deler andre typer af oplevelser og perspektiver med hinanden og udfolder sig kropsligt og verbalt på måder, de ikke 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.

“ 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.

Trænerne arbejder inden for 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, ligesom 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. For flere af eleverne gælder, at de udvikler en ny tillid til sig selv og andre undervejs i forløbet. Zahra fortæller:

”Er der nogle særligt vigtige oplevelser, du 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, 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.’” (Zahra, skole 1).

De små offentligheder er vigtige i elevernes fortællinger, fordi de gør det muligt for eleverne at træde frem for sig selv og for andre på nye måder. 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 lærer at støtte hinanden, både når de står i en fælles fremførelse, og når de er publikum til andres fremvisninger.

5. Eksperimentelle tilgange

Det femte element, der træder frem på tværs af elevernes fortællinger, er de eksperimentelle tilgange. I forløbet er der tale om greb og praksisser, som eleverne fortæller, muliggør, at de kan prøve sig frem, tilegne sig de nødvendige teknikker og forfine deres bidrag gennem mange justeringer og gennemspilninger. Eleverne forklarer, hvordan de eksperimentelle tilgange både rummer en anerkendelse af, hvor svært det er for mange af dem at træde frem 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, 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.

Eleverne kobler de eksperimentelle tilgange til en særlig professionalisme og fortæller, hvordan den måde at arbejde på både gør dem mere fokuserede og understøtter en mere legende proces, hvor deres bidrag næsten kan komme af sig selv, også selvom de indimellem handler om svære erfaringer i deres liv. Niklas fortæller her om at lave en tekst om sin far, der har forladt familien og er flyttet langt væk:

”Vi satte os ned, og så efter vi havde lært om teknikkerne, så følte jeg 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).

De eksperimentelle tilgange er vigtige, fordi de giver eleverne mulighed for at tilegne sig redskaber og teknikker, så de kan dele noget, de har på hjerte, og 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 større kontrol over den og en ny lethed ved den. Dermed anviser de også et alternativ til de faglige og sociale præstations- og perfektionskulturer (Pedersen & Krogh, 2021), som flere af eleverne beskriver indimellem overtager deres hverdag, og hvor de i vid udstrækning fokuserer på at undgå fejl og ofte underpræsterer, fordi de er bange for at gøre eller sige noget forkert.

6. Medbestemmelse

Det sjette bærende element, der træder frem i elevernes fortællinger, er medbestemmelse. I forløbet handler det om greb og praksisser, hvor eleverne 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, koreografier, sætninger og scener. Det er en væsentlig pointe i deres fortællinger,

“ 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.

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. Medbestemmelsen er samtidig noget af det, som gennemgående overrasker eleverne mest ved forløbet. Her er det Oscar, der fortæller:

”Jeg gik jo ind til det her [forløb] 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 selve manuskriptet. Det var bare sådan noget småt teater i vores klasse, det kunne jeg slet ikke lide.” (Oscar, skole 2).

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. For nogle af eleverne er det at blive inviteret ind i processer, hvor de selv kan være med til at definere, hvad der skal ske, anledning til en helt ny og uventet fornemmelse af skaberkraft, virkelyst og iderigdom og kilde til glæde og engagement.

7. Relationer

Det syvende og sidste afgørende element, som træder frem i elevernes fortællinger om forløbet, er de relationer, som det faciliterer undervejs. Forløbets scenekunstneriske processer er afhængige af elevernes samarbejde og fælles handlinger, men det fokuserede arbejde med elevernes relationer er også anledning til, at eleverne lærer hinanden bedre at kende på tværs af klasser og skoler, og til, at de kan bryde med nogle af de svære relationsmønstre eller konflikter, nogle af dem bringer med sig ind i forløbet. Der er meget, der skal overvindes, og eleverne fremhæver samstemmende, at trænerne forstår den nervøsitet og usikkerhed, de kæmper med, og at de går langt for at hjælpe dem og anvise, hvordan de kan støtte hinanden. Særligt de første dage i forløbet væver navnelege og tillidsøvelser sig ind i forløbets scenekunstneriske processer og hjælper eleverne til at komme tættere på hinanden. Aisha og Noah fortæller:

”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 bånd på en måde, og man har ... vi havde i hvert fald dansemakkere, så jeg blev også gode venner med min dansemakker, altså det bliver man jo, når man arbejder sammen.” (Aisha og Noah, skole 3).

Når forløbets arbejde med elevernes relationer er vigtigt, er det, fordi relationerne er afgørende for, at eleverne kan stå frem foran hinanden, byde ind med deres ideer og perspektiver og række ud efter hjælp, når der er noget, de ikke forstår eller har svært ved at gøre. Relationsarbejdet er også med til at skabe en god stemning, hvor der er plads til latter og sjov, der kan give dem ny energi, hvis de indimellem mister gnisten. Arbejdet med at bryde svære relationsmønstre og opbygge andre måder at være sammen på er også med til at ændre på de billeder, eleverne har af hinanden på tværs af klasser og skoler. I elevernes fortællinger betyder det meget særlig for de elever, der i skolehverdagen lider under de sociale relationer i deres klasser, og som i forløbet beskriver at kunne folde sig ud på nye måder, der gør dem gladere og bedre tilpas.

FORLØBETS BETYDNING FOR ELEVERNES FÆLLESSKABER OG RELATIONER

Den samlede undersøgelse peger på, at når de syv elementer bringes i spil, bidrager de i elevernes fortællinger til en vifte af kropslige, mentale og sociale oplevelser, som virker ind på deres udbytte af forløbet undervejs og efter (Nielsen & Cortsen, 2025). I undersøgelsen fortæller eleverne for det første, at deres fællesskaber og relationer styrkes undervejs i forløbet, fordi de møder så mange nye elever. Ikke bare fra andre klasser, men også fra andre skoler i deres område. For det andet fortæller de om, at deres venskaber og vennegrupper både fortætter sig og udvides. De fremhæver også, at deres syn på andre elever, som de har negative eller perifere relationer til, ændrer sig undervejs i forløbet. Og endelig fortæller de om at få et anderledes syn på sig selv og på, hvordan de kan være sammen med andre, som påvirker, hvordan de socialt og fagligt forstår sig selv i de fællesskaber, de er del af. For nogle elever gælder, at deres fællesskaber styrkes på alle eller flere af de nævnte måder, mens det for andre primært er deres selvforståelse og tilhørsforhold, der ændrer sig. Det betyder, at forløbet ikke altid manifesterer sig som synlige ændringer i elevernes relationer, men også ved at deres fordomme om andre elever mindskes, at andre får et nyt syn på dem, og/eller at de forstår sig selv, deres klasse og/eller deres skolehverdag på nye måder.

I undersøgelsen interviewer vi også eleverne et halvt år efter forløbet, og her fortæller en stor gruppe elever på tværs af to af skolerne, at de ofte fortsat ses i deres fritid. Flere elever fremhæver også, at det ændrede syn på sig selv og andre stadig gør en forskel i forhold til, hvordan de selv, men også andre elever og lærere forstår dem fagligt og socialt. For nogle af eleverne og særligt på en af skolerne er forløbets virkninger dog så tæt knyttet til det at være sammen på andre måder og med andre elever undervejs i forløbet. De fortæller, at de efterfølgende har haft svært ved at udfolde de forandringer, forløbet er anledning til, i deres vante rammer og hverdag.

“ I forlængelse heraf betones, at forløb af denne type kan styrke elevers fællesskaber og relationer undervejs og efterfølgende, men også at det sker afhængigt af, hvordan elementerne foldes ud i den enkelte workshop, og afhængigt af elevernes klasse, skole, baggrund og eksisterende fællesskaber.

Undersøgelsen synliggør således, at scenekunstforløb af denne type også indebærer, at forskelle mellem eleverne i forhold til køn, social og kulturel baggrund og skolekontekst slår igennem i forhold til det efterfølgende udbytte, og at disse forskelle forstærkes, hvis forløbets forandringskabende potentialer fx i forhold til deres fællesskaber og relationer overvejende overlades til eleverne selv at folde ud og ikke understøttes systematisk af lærerne og skolerne efterfølgende.

KONKLUSION OG DISKUSSION

I artiklen identificerer vi syv elementer, der træder frem som bærende i et scenekunstforløb for 8. klasser på tværs af tre skoler. Det er elementer, som artiklen peger på med fordel kan understøttes i andre lignende forløb, der søger at styrke elevers fællesskaber og relationer i udskoling. Artiklen synliggør, hvordan de syv elementer på forskellige måder og i forskellige konstellationer bidrager til at forandre elevers relationer, selvforståelse og tilhørsforhold. I forlængelse heraf betones, at forløb af denne type kan styrke elevers fællesskaber og relationer undervejs og efterfølgende, men også at det sker afhængigt af, hvordan elementerne foldes ud i den enkelte workshop, og afhængigt af elevernes klasse, skole, baggrund og eksisterende fællesskaber. Dermed peger artiklen i forlængelse af international forskning på, at elevers møder med de kunstneriske processer både rummer deliberative dimensioner og kan reproducere eksisterende uligheder og forskelle (Lund, 2024; Howard, 2022; Hickey-Moody et al., 2022; Hickey-Moody, 2013; Willis, 1998). Artiklen argumenterer således for, at elevers møder med kunstneriske processer også kræver støtte fra de institutionelle kontekster, de er del af, for at elever efterfølgende kan folde deres forandringskabende potentialer ud (Nielsen & Cortsen, 2025).

Med afsæt i indsigterne fra den samlede undersøgelse ser vi et potentiale i at tænke kunstneriske processer ind i undervisningen i udskoling i forløb, der udvikler elevernes fællesskaber og deres rolle i dem som en vigtig betingelse for deres deltagelse i skolehverdagen. I løbet af efteråret 2024 har en ekspertgruppe arbejdet med anbefalinger til arbejdet med fagfornyelsen af folkeskolen, og i 2025/26 udvikles og afprøves nye fagplaner, der skal implementere færre mål og have fokus på faglig fordybelse. Her står nogle af de bærende dimensioner i forløbet såsom medbestemmelse, elevinddragelse og faglige og sociale fællesskaber helt centralt i ekspertgruppens anbefalinger og det kommende afprøvningsarbejde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). I skrivevejledningen til de nye fagplaner, der angår alle fag, eksemplificeres de didaktiske principper for undervisningen på måder, der på væsentlig vis afspejler

de syv bærende elementer, vi finder i vores undersøgelse. Fx at undervisningen ”giver mulighed for at skabe produkter”, ”er kropslig og sanselig”, ”engagerer eleverne og knytter an til deres livsverden, interesser og forforståelser”, ”inviterer til, at eleverne bliver inddraget i tilrettelæggelse af undervisningens form og konkrete indhold”, og at undervisningen ”giver eleverne mulighed for at lege, skabe og gøre sig erfaringer sammen” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025b, s. 10). De syv elementer, vi opridses i artiklen, bidrager således med fra et elevperspektiv at belyse, hvordan kunstneriske processer på væsentlig vis kan bidrage i det fremtidige arbejde med fagplanerne. Elementer som rutiner, ritualer og regler, værkoriering, relationer og eksperimentelle tilgange understøtter alle fagfornyelsens ambitioner om større praksisorientering, stærkere fællesskaber og tættere vejledning. Centralt står imidlertid særligt den måde, hvorpå forløbet udpeger et begreb om medbestemmelse, der fremhæver medskabelse mellem undervisere og elever og lægger vægt på elevernes egen skaberkraft, virkelyst og iverigdom. Meningsfuld medbestemmelse fra et elevperspektiv viser sig ikke i forløbene, ved at eleverne bestemmer alt eller vælger mellem et snævert udvalg af forskellige, små områder, men ved at de deltager i processer og fællesskaber, hvor de oplever, at deres stemme anerkendes og gør en forskel, og hvor deres bidrag er vigtige i det endelige produkt.

Derved peger artiklen også på et særligt dannelsespotentialer i elevers adgang til kunstneriske processer og forløb på baggrund af undersøgelsens materiale. Det er en central pointe i dansk og international forskning, at kunst kan stille nye måder at vide og være til på rådighed (Hickey-Moody, 2013; Nielsen & Sørensen, 2017; Howard, 2022). De kunstneriske processer tilbyder andre typer af måder og værensformer, hvor eleverne kan blive til, og hvor de kan udtrykke sig og være kritiske, men også håbefulde over for den verden og det samfund, de er en del af. Når fagplanerne skal afprøves, justeres og implementeres, kan man derfor med fordel skralæse ind i de syv elementer og hente inspiration, fordi de peger på, hvordan de praksisser og elevinddragende refleksionsrum, der efterspørges og stilles krav om, konkret kan konfigureres. Set fra elevernes perspektiv har de oplevet processer i dette scenekunstforløb, der for dem fremstår adskilt fra deres almindelige skolehverdag, som den ser ud, men som i høj grad flugter med den fremtidige skole, der tegner sig i fagfornyelsens bevægelse væk fra læringsmål og individfokus. Når eleverne (i flertalsform) og deres fælles kundskaber, engagement og myndighed er omdrejningspunkter i fagbeskrivelserne, er det netop, fordi der lægges op til et øget fokus på det, artiklens titel også antyder: at læring sker i fællesskab, og at ”det fedeste ved fællesskabet er, at du ligesom er et stort hold om at gøre de her ting”.

REFERENCER

- Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N.U. & Katznelson, N. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet. Når de gør godt, og når de gør ondt*. Aalborg Universitetsforlag.
- Burnard, P. & Boyack, J. (2017). Engaging interactively with children's group improvisations. I P. Burnard & R. Murphy (red.), *Teaching Music Creatively* (s. 26-38). Routledge.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240320-aftale-om-folkeskolens-kvalitetsprogram---frihed-og-fordybelse.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025a). *Råudkast: Fagplaner i dansk*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf25/sep/250923-dansk---raaudkast-til-fagplan.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025b). *Skrivevejledning til folkeskolens fagplaner*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf25/april/250410-skrivevejledning-til-folkeskolens-fagplaner.pdf>
- Chemi, T. (2017). *Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler: Kulturens Laboratorium*. Aalborg Universitetsforlag.
- Fleming, M., Bresler, L. & O'Toole, J. (2015). *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. Routledge.
- Hall, C. & Thomson, P. (2017). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120.
- Hickey-Moody, A. (2013). *Youth, Arts and Education: Reassembling Subjectivity Through Affect*. Routledge.
- Hickey-Moody, A., Kelly, P., Brook, S., Hulbert, T.W., Cornell, C. & Khan, R. (2022). Youth arts as popular education: cultural studies at the edges of the creative industries. *Continuum*, 36(5), 699-710.
- Howard, F. (2022). Artistic Production and (Re)production: Youth Arts Programmes as Enablers of Common Cultural Dispositions. *Cultural Sociology*, 16(4), 468-485.
- Haavind, H. (red.) (2000). *Kön och tolkning. Metodiske möjligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Katznelson, N., Jørgensen, H.E.D. & Sørensen, N. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?* Aalborg Universitetsforlag.
- Kukkonen, T. (2020). An ecological model of artist-school partnerships for policy makers and practitioners. *Arts Education Policy Review*, 121(2), 43-54.
- Lund, A. (2024). Laughter and civil repair: A stage-audience encounter. *Poetics*, 103(3).

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. & Bruselius-Jensen, M. (2021). JourneyMapping as a method to make sense of young people's participation. I M. Bruselius-Jensen, K. Tisdall & I. Pitti (red.), *Young people's participation – Revisiting youth and inequalities*. Policy Press.

Nielsen, A.M.W. & Cortsen, R.P. (2025). *Kreative læringsprocesser og nye fællesskaber: En undersøgelse af betydningen af scenekunstforløb i folkeskolen*. Center for Ungdomsforskning.

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.

Ottosen, M.H., Andreasen, A.G., Dahl, K.M., Lausten, M., Rayce, S.B. & Tagmose, B.B. (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage Publications.

Pedersen, A. & Krogh, S.C. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag.

Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. I T.N. Rasmussen & A. Søndberg (red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik*. Kvan.

Pless, M. & Sørensen, N.U. (red.) (2018). *Ungeperspektiver. Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.

Sawyer, K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Storgaard, D.S. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. Rapport. EVA.

Sørensen, M.C. & Haastrup, L. (2017). *Undersøgelse af Huskunstnerordningen: Rapport + Caseanalyser*. Statens Kunstfond.

Sørensen, N.U., Katznelson, N., Nielsen, M.L., Madsen, E.A. & Marstrand, B. (2024). *Levbare ungdomsliv: om unges bestræbelser på at trives*. Center for Ungdomsforskning.

Willis, P. (1998). Notes on common culture: Towards a grounded aesthetics. *European Journal of Cultural Studies*, 1(2), 163-176.

¹ 'Trænere' dækker i projektet over en bred vifte af professionelle musikere, dansere, koreografer, instruktører og skuespillere.