

Kunsten at være et fællesskab

- Et bachelorprojekt om æstetiske læreprocessers virkning på klassefællesskab

‘‘Et individ kun kan være et individ, såfremt der findes fællesskaber, hvori individualiteten kan blomstre.’’

- *Elsebeth Jensen og Svend Brinkmann (2011)*

Skrevet af: Mathilde Karppinen (Lr20s095)

Professionshøjskolen Absalon

Vejleder: Nadia Bjerknæs Hassing Christensen

Afleveringsdato: 7 juni 2024

Anslag: 62.614 ~ 24,1 normalsider

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Problemformulering	5
Læsevejledning	5
Forskning	5
Teori	7
Fællesskab - En definition	7
Demokratisk dannelse	8
Fællesskabende didaktikker.....	9
Æstetisk læring	9
Æstetisk fordobling	11
Sammenfatning.....	12
Præsentation af empiri og metode.....	12
Videnskabsteoretiske afsæt	12
Baggrund for undersøgelsen.....	13
Metoder.....	13
Interviewmetoden.....	13
Kritik af interviewmetoden	14
Observationsmetoden.....	14
Kritik af observationsmetoden	15
Spørgeskemametoden	15
Kritik af spørgeskemametoden	16
Analyse og diskussion.....	16
Facilitering af drama i undervisningen.....	17
Fællesskabet for individet.....	20

Individet for fællesskabet	22
Opsamling.....	26
Konklusion	26
Handleperspektiv	28
Litteratur.....	30
Bilag	32
Bilag 1 - Elevbesvarelser	32
Bilag 2 - Interview	36
'Rosa'	36
'Jakob'	38
'Alberte'	40
Bilag 3 - Observationer	43
Bilag 4 – Udtaleleser fra lærerne	44

Indledning

Det er efterhånden alment kendt, at vi i folkeskolen står overfor en mistrivselsskrise. Den årlige trivselmåling fra Børne- og Undervisningsministeriet viser at andelen af børn og unge i høj trivsel siden 2020 er faldet fra 30,4% til 23,6%. Samtidig er andelen af børn med lav trivsel i samme periode steget fra 15,6% til 18,8% (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Mistrivsel er utrolig kompleks, og der findes ikke bare én årsag eller én løsning. Dog peger en rapport fra Børns Vilkår på, at der er en stærk sammenhæng mellem unge, der føler sig uden for fællesskabet og de unge der er i mistrivsel (Børns Vilkår, 2019). Men hvad er fællesskab? Og hvordan kan man som lærer sørge for at en tilfældigt sammensat gruppe af børn går fra at være klasse til at være et klassefællesskab?

Når fællesskabet er så vigtigt, hvorfor er der så ikke mere fokus på det i skolen? I Elsebeth Jensen og Svend Brinkmanns bog *Fællesskab i skolen* beskriver de en stigende tendens i samfundet til at prioritere individet over fællesskabet (Jensen og Brinkmann, 2011). Dette kan dog blive et problem, når man kigger på den stigende mistrivsel. En udfordring vi står overfor som lærere, er at vi paradoksalt nok ønsker at danne og uddanne vores elever til at deltage aktivt i et demokratisk samfund, samtidig med at vi ser undervisningen og de pædagogiske tiltag bliver mere og mere individualiserede. Vi kan ikke have et stærkt fællesskab uden stærke individer, og vi kan heller ikke have individuel udvikling uden et fællesskab, der kan kultivere den. Inspireret af John Dewey beror mit projekt på en fællesskabsforståelse, der gør op med dikotomien mellem individet og fællesskabet.

I sommer var jeg til en talk med skuespiller og tidligere teaterchef Lone Hertz, der passioneret fortalte, at hun ikke var i tvivl om, at teatret var svaret på ungdommens mistrivsel. Hun mener, at det store fokus samfundet har på sport og konkurrence skal erstattes med teatrets fællesskabende væsen. En mening som hun selv viderebygger i et læserbrev i Information, hvor hun tilmed foreslår at drama burde være et obligatorisk fag på alle skolens trin (Hertz, 2022). Jeg har selv en personlig baggrund inden for teater, og har prøvet på egen krop hvad det kan gøre for følelsen af samhørighed. Jeg blev derfor nysgerrig på hvad teater og drama kan for fællesskabet i en klasse. Denne nysgerrighed blev starten på mit bachelorprojekt.

I mit projekt ønsker jeg derfor at undersøge, hvorvidt æstetiske læreprocesser gennem dramaundervisning kan have en indflydelse på fællesskabet i en klasse, herunder også individet i fællesskabet og deres personlige udvikling. Jeg vil også komme ind på hvordan læreren kan facilitere denne undervisning, og hvilke overvejelser der er nødvendige før man går i gang med at bruge æstetiske læreprocesser i sin undervisning. Til min undersøgelse har jeg udarbejdet følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan påvirker teater og drama fællesskabet i en klasse, herunder individets rolle i fællesskabet og deres personlige udvikling? Og hvordan kan man som lærer facilitere denne undervisning?

Læsevejledning

I dette projekt ønsker jeg at undersøge drama og teaters potentiale som værktøjer i fællesskabende didaktik og hvordan man som lærer kan facilitere denne. Først vil jeg redegøre for udvalgt forskning, der knytter sig til emnerne i projektet. Dernæst en afklaring på det teoretiske udgangspunkt jeg har i opgaven, herunder John Deweys opgør med fællesskabets og individets dikotomi, Helle Vilains syn på fællesskabende didaktik, samt Bennyé Austring og Merete Sørensens redegørelse for kollektive æstetiske læreprocesser. Herefter præsenteres projektets empiri, samt hvilke metoder jeg har brugt til indsamling af empiri og et kritisk blik på disse. Herefter vil jeg analysere min empiri med den valgte teori, ud fra tre overemner, facilitering af drama i undervisningen, fællesskabet for individet og individet for fællesskabet. Til sidst vil jeg opsummere mine fund, og på baggrund af disse konkludere på projektets hovedspørgsmål, dertil kommer et handleperspektiv, som er mit bud på hvordan mine fund kan bruges i praksis.

Forskning

For at underbygge mit projekts relevans, vil jeg i dette afsnit kort præsentere nyere forskning inden for emnerne mit projekt omhandler. Der er tale om en rapport om ensomhed udført af Børns Vilkår, og to forskningsprojekter omkring indvirkningen af drama og teater hos unge, en national og en international. Jeg vil undervejs i min opgave inddrage denne forskning, både for at understrege nogle pointer fra min teori, og for at sammenligne mine egne forskningsresultater.

Hvordan styrker vi positive fællesskaber blandt børn og unge? er en rapport udvikling af Børns Vilkår og omhandler børn og unges oplevelse af ensomhed. Rapporten viser, at børn der føler sig ensomme, ofte klarer sig dårligere i skolen og har lav livstilfredshed. Mange unge oplever ikke at de har nogen at snakke med om ensomheden. Ydermere viser rapporten at man kan forebygge ensomheden ved at styrke de fællesskaber børnene indgår i. Anbefalingerne lyder på at man skal skabe en motiverende undervisning, hvor alle elever føler sig trygge og har mulighed for at deltage ligeværdigt med hinanden (Børns Vilkår, 2019).

Andre horisonter er et projekt startet af teatret Opgang2 i 2018 - 2020. Projektet bestod af 63 workshopforløb, hvoraf størstedelen blev udført i udskolingen og enkelte på ungdomsskole. Baggrunden for projektet var manglen på positive fællesskaber blandt unge og risikoen for at disse unge skulle komme ud på et sidespor. Formålet med projektet var at unge på kanten skulle inspireres til at danne positive og konstruktive fællesskaber gennem teater workshops. Resultaterne lå hovedsageligt i fællesskabet blandt de unge, herunder også i nye relationer og dynamikker. Der ses også en udvikling hos individet, idet de oplever at træde i nye roller. Rapporten gør det klart at ikke alle resultater af forløbet vil kunne ses nu, men det vil være noget de unge tager med sig i deres udvikling (Opgang2, 2020).

Drama Improves Lisbon Key Competences in Education forkortet til DICE var et internationalt forskningsprojekt støttet af EU i 2008-2010. Hensigten med projektet var at undersøge de dannelsesmæssige og uddannelsesmæssige fordele ved at integrere drama og teater i undervisningen. Hypotesen var, at uddannelsesbaseret drama og teater ville have en betydelig positiv indflydelse på de Lissabon-kompetencer EU definerede i 2000. Vigtigst af alt var elevernes universelle menneskelige kompetence. Undersøgelsen blev udført med tæt på 5000 elever i alderen 13 - 16 år, fordelt i tolv lande. Resultaterne viste blandt andet at eleverne, der deltog i projektet, var mere selvsikre i deres kommunikation, var mere empatiske, var gladere for at gå i skole og håndterede psykiske udfordringer bedre (DICE Consortium, 2010).

Teori

Jeg vil i følgende afsnit redegøre for de teoretiske perspektiver, jeg vil bruge til at analysere min empiri. Det første afsnit vil beskrive begrebet fællesskab og dets betydning for individer. Jeg vil tage udgangspunkt i Svend Brinkmanns udlæg af John Deweys forståelse af begrebet fællesskab. Jeg vil herunder også komme ind på Deweys forståelse af demokratiet som livsform, og dets betydning for folkeskolen. Jeg vil også inddrage Elsebeth Jensens udlægning af hvordan netop denne fællesskabsforståelse kan se ud i praksis. Jeg vil også komme ind på begrebet fællesskabende didaktik, beskrevet af Helle Vilain

I andet afsnit vil jeg beskrive hvad æstetiske læreprocesser er, og hvorfor og hvordan det giver mening at integrere dem i sin undervisning, herunder hvilke kriterier og overvejelser der er for læreren inden man går i gang. Derefter vil jeg beskrive Bennyé Austring og Merete Sørensens grundmodel for igangsættelse af æstetiske læreprocesser. Dertil vil jeg lave en redegørelse for begrebet æstetisk fordobling.

Fællesskab - En definition

Al pædagogik kan, lidt hårdt, opdeles i to grundlæggende opfattelser af forholdet mellem fællesskab og individ. Den første, den traditionelle pædagogik, sigter mod at tilpasse individet til samfundet; samfundets normer og værdier skal videreføres til den næste generation. Den anden, den kritiske eller antiautoritære pædagogik, søger at danne individer til at kunne overskride den nuværende verdensorden. Begge disse pædagogikker deler dog et normativt syn på fællesskab, da de beskriver fællesskab som noget statisk og som noget, der eksisterer uden for individet. Der er altså enten et fællesskab, der skal tilpasses individer, eller vice versa. Denne dualistiske måde at opdele fællesskab og individer har været grundlæggende for mange pædagogiske filosofier gennem tiden (Brinkmann, 2011).

John Dewey søgte derimod at gøre op med de traditionelle dualistiske forståelser, herunder fællesskab-individ-dualismen. Han anså individet som grundlæggende et socialt væsen, som ikke kan forstås uden for det fællesskab, de eksisterer i. Ligesom et fællesskab er noget, der konstant skabes og reformeres gennem de individer, der indgår i det. Der findes altså derfor ikke simple fællesskaber; de skal skabes. Derfor er det mere passende at bruge begrebet fællesskabelse, som beskriver de sociale processer, som individer er i konstant interaktion med (Brinkmann, 2011).

Som lærer er det en del af vores pædagogiske arbejde at forberede eleverne til at deltage i et demokratisk samfund. Dewey mente, at der var en stærk sammenhæng mellem de erfaringer elever

har med fællesskabelsesprocesser i skolen, og deres muligheder for deltagelse senere i livet. For at en klasse kan gå fra blot at være et organisatorisk fællesskab til en konstruktiv fællesskabelse, er der nogle afgørende kriterier. Det første er, at der må eksistere fælles værdier samt et fælles sprog. At tale respektfuldt til hinanden vil ikke altid have den samme betydning, og det er derfor vigtigt at der i fællesskabelsen bliver klargjort en fælles forståelse for de værdier og sprog der er. Det andet kriterie er, at alle skal have muligheden for at blive hørt og deltage ligeligt i både deres egen og fællesskabets udvikling. Det sidste er, alles ret til at ytre forstås som en gensidig respekt for hinanden og ikke som en rettighed. Overordnet sagt, kan man måle et fællesskab ud fra den enkeltes mulighed for at udtrykke sig åbent og blive mødt af anerkendelse (Jensen, 2011).

For at eleverne skal have mulighed for at deltage på lige fod med hinanden, er det vigtigt at man som lærer stilladsere den ligeværdige relation, dette gælder både mellem lærer-elev og elev-elev.

Den norske pædagog og professor Berit Bae opstiller tre grundelementer for den anerkendte relation. At *lytte aktivt*, her skal man have fokus på sin nonverbale kommunikation. At *udtrykke bekræftelse*, selvom det ikke er ens egen oplevelse, må man udvise accept for den andens perspektiv. At *vise forståelse*, må man sætte sig ind i den andens følelser og acceptere deres ret til disse (Jensen, 2011).

Demokratisk dannelse

Fundamentet til disse kriterier ligger dels i Deweys forståelse af demokratiet som en livsform. Han mente, at demokratiet er et udtryk for et helt samfunds fællesskab og kultur. Demokrati er en privilegeret livsform, for det er en livsform, hvori mennesket har erkendt, at det er afhængigt af andre og gennem inkluderende kommunikation søger at udvide og udvikle den fælles menneskelige erfaring (Brinkmann, 2011). Så når der ifølge folkeskolens formålsparagraf står at:

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (Børne- og undervisningsministeriet, 2023)

Mener Dewey, at skolen skulle opbygges omkring samarbejdende fællesskaber, netop med henblik på at danne eleverne til at indgå i det makroskopiske fællesskab, samfundet. Det skal ske gennem fælles erfaringsdannelse (Brinkmann, 2011).

Fællesskabende didaktikker

Helle Vilain peger på, at når børn er i mistrivsel, er det ofte ikke iboende i barnet selv, men snarere en advarsel om, at der er noget galt i uddannelsessystemet. Vilain pointerer desuden at børn og unges stigende mistrivsel er direkte proportionalt med samfundets fokus på faglige mål og test i undervisningen, hvilket har ledt til en yderst individorienteret tilgang, samt tårnhøje forventninger til vores unge. Denne individorienterede tilgang hænger dårligt sammen med det ellers alment accepterede faktum, at mennesket er socialt og bedst udvikler sig i samråd med andre (Vilain, 2023). Vilain ser altså en stærk sammenhæng mellem fællesskab og mistrivsel, hvis vi vil forebygge mistrivsel blandt børn og unge, må vi derfor fokusere vores undervisning på fællesskabende i stedet for individorienteret.

Den grundholdning Vilain udlægger i bogen *bæredygtig pædagogik* er at man i planlægningen af sin undervisning medtænker de sociale relationer. At dannelse af eleverne ikke kun lægger i undervisningens indhold, men også i de relationer vi opbygger. Hun har udviklet en didaktisk model, som inspiration til arbejdet med fællesskabende didaktik. Man skal huske at elevens faglige og alsidige, dannelsesmæssige udvikling ikke er adskilt, men skal ses som en helhed, i praksis betyder det at man kan tilgå undervisningen fra forskellige vinkler og med forskellige arbejdsmetoder. Samtidig skal man inddrage eleverne i planlægningen, med fokus på elevernes deltagelsesmuligheder (Vilain, 2023).

Æstetisk læring

Når man lærer gennem arbejde med de kunstneriske udtryksformer, det kan både være sang, billede, film, dans eller rollespil, betegnes det som æstetiske læreprocesser. Disse arbejdsformer er ikke nye, og eleverne vil sikkert have stødt på dem i de æstetiske fag som håndværk og design eller musik, men også uden for disse fag rummer der særlige, og i mange tilfælde uudnyttede, muligheder for læring (Jakobsen, 2020). Det er denne type læring der er i fokus når man arbejder med teater og drama og dermed også den der danner rammen om mit undervisningsforløb.

Æstetisk kommer fra græsk og betyder erkendelse gennem sansning. Når vi lærer gennem æstetikken, har vi fokus på en skabende praksis. Eleverne skal ikke kun bruge deres intellekt, men også deres krop og følelser til at tilnærme sig erkendelsen. Lektor i dansk og drama Vibeke Boelt, mener at det er vigtigt som underviser at tilrettelægge undervisningen netop så den udfordre både krop og sind. Hun peger derudover på, at for at imødekomme elevens alsidige udvikling må man have øje for at der findes mange måder at lære på (Boelt, 2007).

Den æstetiske kompetence udvikles når man bearbejder sanselige indtryk: føle, høre, se, smage og lugte, og derigennem skaber et kunstnerisk udtryk. Her er det vigtigt at læreren har et indgående kendskab til det valgte æstetiske formsprog, så eleverne kan opbygge en viden om hvilke muligheder den give udtryksform har, det kunne være drama. Eleverne skal lære færdighederne inden for den kunstart, der er valgt, ikke fordi at alle elever skal uddannes til kunstnere, men fordi det er vigtigt at de får kendskab til den kunstneriske proces (Boelt, 2007). For at æstetiske læreprocesser skal lykkes, må man som lærer derfor lave en del forarbejde.

Indenfor de æstetiske formsprog er drama unik, idet det er kroppen selv der er det udtryk vi forsøger at skabe. Derfor er der også helt særlige kompetencer, der kommer i spil, når vi arbejder med drama og teater. *Empatisk kompetence*, gennem teater og drama får eleverne en indgående forståelse for andre, idet de sætter dem selv ind i en anden rolle. *Ekspressiv kompetence*, eleverne lærer at bruge deres krop og stemme til at udtrykke deres tanker og følelser. *Social kompetence*, eleverne lærer at samarbejde idet teater og drama er en kollektiv kunstnerisk proces (Boelt, 2007). Bennyé Austring og Merete Sørensen argumenterer yderligere for at æstetisk virksomhed er en uerstattelig del af vores socialisering. Det er en måde hvorpå eleven, og andre, kan få en endnu dybere forståelse for sig selv og omverdenen. At det blandt andet er gennem æstetiske læreprocesser, at vi udvikler vores følelsesintelligens. Samtidig kan æstetiske læreprocesser spille en stor rolle i det enkelte individs identitetsdannelse (Austring og Sørensen, 2006).

Når man skal arbejde med æstetiske læreprocesser, har Austring og Sørensen udviklet en grundmodel til igangsættelsen af arbejdet. Modellen består af syv trin: Impuls, optakt, eksperiment, udveksling, fordybelse, præsentation, og evaluering.

Impulsfasen fokuserer på, at gruppen skal have en fælles oplevelse, som inspirerer og udfordrer eleverne. Det er afgørende for deltagernes engagement og læringens kvalitet, at den æstetiske proces igangsættes, således at eleverne får behov for at skabe deres eget udtryk.

Optaksfasen indebærer at elevernes opmærksomhed indrettes efter et fælles tema. Dette kan for eksempel gøres via et positivt ladet ritual. Det er i denne fase, der stilles skarpt på det æstetiske formudtryks overordnede tema.

I *eksperiment-, udvekslings-, og fordybelsesfasen* arbejder eleverne med at udvikle deres æstetiske formudtryk, til et produkt de kan fremvise. Elever arbejder med afprøvning af forskellige udtryk, undervejs laver eleverne små visninger til hinanden. Her er det de andre gruppemedlemmers arbejde at fremme den æstetiske virksomhed, ved at støtte op om og guide hinanden.

Præsentations- og evalueringsfasen. I arbejde med teater er det oplagt at afslutte med en præsentation, dette kan enten være for resten af klassen eller for et eksternt publikum. Til sidst er der evaluering, hvor eleverne reflekterer over deres egen proces og udvikling (Austring og Sørensen, 2006).

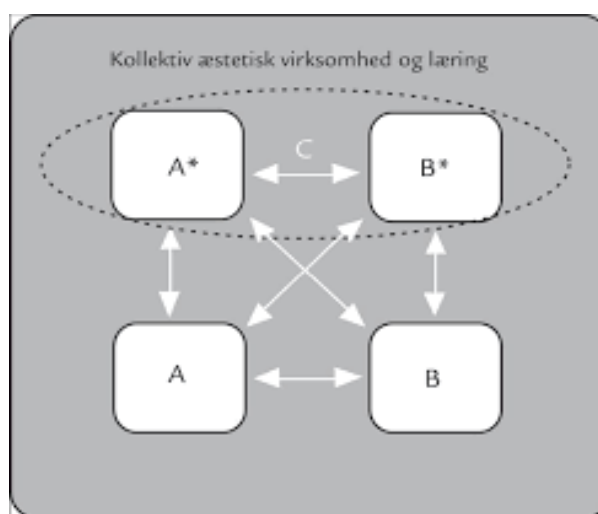
I udarbejdelsen af mit undervisningsforløb, har jeg været inspireret af denne model.

Æstetisk fordobling

Janek Szatkowski lancerede i 1980'erne begrebet æstetisk fordobling, der skulle fungere som et udtryk for den kollektive æstetiske proces, der foregår for eksempel i en dramaprocess. Fordoblingen opstår, når de enkelte deltagere i løbet af processen støtter og komplementerer hinanden, således at nye formudtryk kan udvikles. Den kollektive proces adskiller sig dermed den solistiske, i det den fremstår akkumulativt.

Szatkowskis oprindelige model blev i 2003 videreudviklet af Aud Berggraf Sæbø, modellen er illustreret her:

I modellen er illustreret to subjekter A og B samt deres individuelle formudtryk A* og B*. Pilene i modellen illustrerer kompleksiteten i den kollektive æstetiske virksomhed. Når A's og B's roller interagerer med hinanden får de muligheden for at reflektere over de reaktioner de hver især oplever gennem deres roller (A* ↔ B*). Samtidig arbejder A og B sammen i virkeligheden om at skabe et fælles formudtryk (A ↔ B). Derudover vil der også være en erfaringsdannelse for hver af subjekterne i



deres eksperiment med rollen ($A^* \leftrightarrow A$). Sidst vil de komme frem til et fælles formudtryk C (Austring og Sørensen, 2006).

I denne model er der kun to subjekter, det er givet at jo flere deltagere, desto flere erfaringsudvekslinger, som vil lede til et større læringspotentiale. Derfor vil samarbejde i større grupper, ifølge modellen, være ideelt for læringspotentialet. Processen er akkumulativ ikke kun i summen af den erfaring der bliver dannet, men også i den karakter processen har, alle deltagerne er forbundne og forholder sig til de ideer og udtryk der bliver skabt (Austring og Sørensen, 2006).

Sammenfatning

Helle Vilain peger på, at en af de måder man kan arbejde fællesskabende, er ved at inddrage de æstetiske læreprocesser i sin undervisning (Vilain, 2023). Dette er fordi, som Austring og Sørensen påpeger, at æstetiske processer altid er kollektive, eleverne har brug for hinanden og samarbejdet for at kunne løse opgaven. Samtidig vil man gennem den kunstneriske proces danne et fælles sprog, som netop er det, Dewey sætter som et af sine krav for et fællesskab fungere.

Det er gennem teoretiske perspektiver, der vil danne grundlaget for analysen af min empiri.

Præsentation af empiri og metode

Jeg vil i følgende afsnit redegøre for mit projekts videnskabsteoretiske afsæt. Derefter vil jeg komme med en beskrivelse af min empiriindsamling, herunder hvilke metoder jeg har anvendt, samt en diskussion af disse.

Videnskabsteoretiske afsæt

I denne opgave har mit videnskabsteoretiske afsæt ligget i fænomenologien. Mit fokus er elevernes oplevelse af klassens fællesskab, samt at undersøge hvilke erfaringer eleverne har gjort sig under forløbet. Med fænomenologien ønsker man netop at forstå menneskers oplevelse af et bestemt fænomen, som det optræder i bevidstheden. Ved at bruge fænomenologien kan jeg dermed nærme mig en forståelse af elevernes subjektive oplevelse af forløbet, set fra deres livsperspektiv (Bak, 2017). Dette vil også afspejles i mit valg af metode.

Baggrund for undersøgelsen

Den empiriske baggrund for mit projekt udspringer af et undervisningsforløb, som jeg selv planlagde og gennemførte i en syvende klasse på en almindelig folkeskole. Forløbet strakte sig over fem uger med to lektioner hver uge. Jeg valgte specifikt denne syvende klasse, på baggrund af en klasseomlægning i forbindelse med skiftet fra sjette til syvende. Ifølge rapporten fra Børns Vilkår er det netop denne overgangsfase, hvor der er brug for ekstra fokus på opbygningen af klassens fællesskab (Børns Vilkår, 2019).

Jeg har under forløbet foretaget observationer og samlet notater om mine erfaringer. Jeg har samtidig også snakket med klassens lærere efter hver undervisningsgang og fået deres perspektiv på undervisningsgangene. Jeg har i mine bilag tilføjet udtalelser fra lærerne, disse udtalelser er nedskrevet umiddelbart efter undervisningen, men er stadig fra min hukommelse, og er derfor parafraserede og ikke direkte citater.

Efter hver undervisningsgang har eleverne fået spørgsmålet *“Hvad tager du med dig fra i dag?”* som de har besvaret på sedler, som jeg har indsamlet. Denne metode minder om spørgeskemametoden, og lægger sig derfor op af den kvantitative metode. Jeg har derudover lavet en kvalitativ undersøgelse i form af semistrukturerede interviews med tre elever fra klassen. I det jeg gør brug af både kvalitative og kvantitative greb er der tale om en mixed methods-forskning (Engsig, 2017), jeg valgte netop at anskue min undersøgelse fra flere vinkler for at få en dybere forståelse af fænomenet.

Metoder

Interviewmetoden

Da jeg grundlæggende er optaget af elevernes opfattelse og erfaringer med dramaundervisningen, samt deres oplevelse af klassens fællesskab, har jeg valgt den kvalitative metode interview, som den primære metode i min opgave. Med den kvalitative metode ønsker man at undersøge et fænomen i dybden, ud fra individets forståelse. Det er derfor ikke mængden af informanter, men hvor dybdegående interviewet er, der er afgørende (Bak, 2017). Semistrukturerede interviews lægger op til, at man stiller åbne spørgsmål inden for nogle på forhånd valgte temaer og så følger op på baggrund af informantens svar (Bak, 2017). Derfor valgte jeg semistrukturerede interviews, da jeg fik mulighed for at styre samtalens overordnede tema, samtidig med at eleverne kunne svare ud fra deres personlige oplevelse.

Jeg udførte tre elevinterviews, med udgangspunkt i Kvaales syv trin for et godt interviewprojekt (Bak, 2017). Jeg startede med at klarlægge hvilke temaer jeg ville have skulle være omdrejningspunkt for interviewet og bagefter udarbejdede jeg spørgsmål til hvert tema. Temaerne for mine interviews var oplevelsen af dramaundervisningen, relationer i klassen og personlig udvikling.

Jeg valgte at optage mine interviews og derefter transskribere dem, så jeg kunne fokusere på min relation til eleverne (Bak, 2017). Uddrag fra interviewene findes i bilag. Alle elevernes navne, samt navne eleverne måtte nævne i interviewet, er blevet anonymiseret.

Kritik af interviewmetoden

Jeg valgte selv at udføre mine interviews. Jeg er opmærksom på at dette måske kan have farvet elevernes svar, da de ikke ønsker at såre mig. Derudover er elever til interview blevet udvalgt af lærerne, og selvom der var fokus på at få en divers gruppe, var det nødvendigt for opgaven at det også var elever der var deltagende og havde muligheden for at formulere deres oplevelser, dermed kan der være blevet fravalgt nogle elever, som måske havde haft en anden oplevelse. Jeg ønskede ikke at komme med ledende spørgsmål til eleverne, men da de alle tre var ret generte og ikke sagde meget, har det været nødvendigt for mig at skubbe dem lidt i gang.

Da den kvalitative metode aldrig vil kunne være objektiv, er det vigtigt også at have med, at der altid vil indgå tolkninger, når mundtlighed oversættes til skrift (Bak, 2017). Det vil ikke være muligt at få elevens kropssprog eller tonation med. Jeg har i transskriptionen prøvet at være så objektiv som muligt.

Observationsmetoden

Jeg har under mit undervisningsforløb foretaget observationer. Dette var blandt andet fordi jeg ikke kendte klassen på forhånd, og derfor brugte mine observationer som en formativ evaluering af undervisningen, så jeg kunne tilpasse den undervejs. Jeg ønskede samtidig at få et indblik i de elever, der ikke sagde så meget, oplevelse. Derudover ville jeg gerne have en dybere forståelse for kompleksiteten i de relationer der eksisterede i klassen. Observationer er, ligesom interviews, en kvalitativ forskningsmetode, den er især god hvis man vil have en oplevelse af en gruppes hverdag som måske ikke ville komme til udtryk i et interview. Det er derfor en metode der ofte bruges sammen med interview, enten for at betone en anden vinkel end det de interviewede oplever, eller

for at underbygge denne (Østergaard, 2017). Jeg har i mit projekt fokus på relationer mellem eleverne, og derfor var det vigtigt for mig også at have nogle observationer af deres interaktioner med som en del af min empiri.

Charlotte Østergaard beskriver forskellige roller, man kan påtage sig som forsker i et observationsstudie. Disse forskellige roller er et kontinuum i forhold til forskeres involvering med de observerede. Da jeg selv stod for undervisningen, var jeg i højere grad en *deltager der observerede*. Eleverne var fra starten klar over, at jeg ville observere dem, og at formålet med forløbet var, at jeg skulle skrive en opgave om fællesskab. Alle observationerne var ustrukturerede, da der ikke på forhånd var valgt enkelte elever eller temaer, der skulle fokuseres på (Østergaard, 2017). Alle mine observationer er nedskrevet og uddrag fra dem findes i bilag, navne der indgår i uddraget er anonymiserede og derfor ikke elevernes rigtige navne.

Kritik af observationsmetoden

Mit hovedfokus under forløbet var gennemførelse af undervisningen, og jeg ønskede at eleverne skulle leve sig så meget ind i det som muligt, jeg havde derfor ikke mulighed for at notere mine observationer undervejs, og de blev først nedskrevet efterfølgende. Jeg er opmærksom på at dette gør mine observationer mindre objektive. Meget af undervisningen foregik desuden udenfor, og det var ikke muligt for mig at observere alt. Østergaard pointerer ydermere at når man foretager en deltagende observation, er man i en unik position, fordi man som forsker får en relation til de observerede, og dermed kan påvirke deres ageren. Dette sætter høje krav til forskerens, min, integritet, både i forhold til dataens gyldighed, men også etisk i forhold til eleverne (Østergaard, 2017). Jeg har skrevet mine observationer ned, så objektivt som jeg kan, og lige efter undervisningen for at bevare dem så friske i hukommelsen som muligt. Jeg har også fra starten gjort det tydeligt for eleverne, at jeg var der for at observere dem, og at hvis der var nogen der af den grund ikke ønskede at deltage, var det muligt at sidde over.

Spørgeskemametoden

Jeg har i min opgave prøvet at få et så bredt perspektiv på fænomenet fællesskab som muligt. Jeg har derfor efter hver undervisningsgang stillet det samme spørgsmål, '*Hvad tager du med fra i dag?*'. Eleverne skulle i stilhed besvare spørgsmålet i hånden. Dette gav eleverne en mulighed for at reflektere over hvad de havde oplevet på dagen og jeg fik indsigt i elevernes tanker. Jeg har valgt

at kalde det et spørgeskema, jeg er dog opmærksom på at der kun er tale om et spørgsmål, der er gentaget fire gange.

Reimer og Sortkær udlægger, at når man skal konstruere spørgsmål til en undersøgelse, skal spørgsmålet være tydeligt og ikke ledende (Reimer og Sortkær, 2017). Derfor spurgte jeg ikke, hvad det bedste ved dagen havde været. Spørgsmålet er et holdningsspørgsmål, dette er spørgsmål, der henvender sig til respondentens subjektive oplevelse af et fænomen (Reimer og Sortkær, 2017).

Alle elevernes besvarelser er skrevet ned og findes i bilag, nogle af besvarelserne var tegninger og de er blevet beskrevet med asterisk. Den sidste fredag var der konfirmationer og derfor er der ikke lige så mange besvarelser som de andre gange.

Kritik af spørgeskemametoden

Selvom besvarelserne har flere respondenter end mine interviews, er der stadig kun tale om 22 elever, så mit felt er stadig smalt og jeg vil derfor ikke konkludere noget ud fra det, men nærmere pege på en tendens der kunne være. Således vil jeg ikke klassificere undersøgelsen som en kvantitativ undersøgelse, men i stedet sige at den har en kvantitativ kvalitet. Derudover har mit spørgsmål været meget bredt, og selvom det giver eleverne mange muligheder for at udtrykke sig, kan man også se på besvarelserne, at det ikke er alle der vidst hvad de skulle skrive.

Analyse og diskussion

I dette afsnit vil jeg gennem den præsenterede teori analysere min empiri. Først vil jeg gennemgå opmærksomhedspunkter for facilitering af drama og teater i undervisningen, herunder hvordan man kan stilladsere optimal deltagelse, her inddrages Astring og Sørensens model for opstart af kollektive æstetiske læreprocesser. Derefter vil jeg, inspireret af det dialketiske forhold mellem individ og fællesskab, først undersøge individets selvforståelse i kraft af fællesskabet, hertil vil jeg inddrage mine elevinterview. Dernæst, vil jeg analysere fællesskabet i klassen som en helhed, herunder nye relationer der er opstået, i sammenligning med de resultater opnået i Opgang2s projekt *Andre horisonter*.

Facilitering af drama i undervisningen

Ifølge Austring og Sørensens model for opstart af den kollektive æstetiske proces, er det først og fremmest at sørge for at eleverne får fælles oplevelser, der virker inspirerende og motiverende. Helt afgørende er det at sørge for at alle har et fælles udgangspunkt, og man gennem opstartsøvelser får vækket elevernes udtryksbehov. Denne indledende fase mener Austring og Sørensen er den mest væsentlige, når man skal arbejde med æstetiske læreprocesser. Man kan se det som et overgangsritual, hvor eleverne skal ledes ind i det kunstneriske rum. Det essentielle ved dette ritual er ikke formen, men at alle deltagere oplever det som en fælles og positiv erfaring. (Austring og Sørensen, 2006). Jeg har med udgangspunkt i denne model, baseret mit undervisningsforløb på den samme faste struktur: impuls, fordybelse, fordobling og refleksion.

Eleverne var ikke vant til at arbejde med kroppen, så jeg ønskede at starte hver undervisningsgang med en let tilgængelig kropslig dramaøvelse. Den første gang var legen *ninja*, anden gang var det *navneleg* og tredje gang var det *mariehøne*. Selvom Austring og Sørensen argumenterer for at man laver et fast ritual, skulle jeg stadig lære klassen at kende og afprøvede derfor forskellige øvelser fra gang til gang, med henblik på at finde den mest optimale for denne klasse. Elevernes besvarelser peger på at dette var en god ting, da kun enkelte nævner *ninja* den første dag som noget godt (22/3, Bilag 1), hvorimod størstedelen af eleverne nævner *mariehøne* som en god oplevelse, '*Det var sjovt at lave det med mariehønen.*' (12/4, Bilag 1). Selvom legene havde det samme formål og den samme struktur, viser elevernes besvarelser at *mariehøne-legen* var mere effektiv i opbygningen af et fælles fokus, det vil derfor være gavnligt at arbejde videre med denne som fast ritual, hvis forløbet skulle forlænges.

Når man bruger æstetiske læreprocesser i sin undervisning, er det vigtigt at man ikke tager deltagelsen for givet. Drama og teater rummer mange muligheder, men det er ikke alle elever, der kaster sig over opgaven. At skulle sætte sig selv og sin egen krop i spil, kan for mange, og da især for teenagere, være angstprovokerende. Man skal derfor som lærer overveje forskellige deltagelsesmuligheder (Jakobsen, 2020). Man må som lærer finde balancen mellem at udfordre eleverne tilstrækkeligt for at den æstetiske læring bliver gavnlig, uden at man presser eleverne så langt væk, at deres deltagelse bliver hæmmet.

Austring og Sørensen beskriver denne balancegang mellem det understimulerede - kedsomheden - og det overstimulerede - angsten - med begrebet flow (Austring og Sørensen, 2006).

Jeg kendte ikke eleverne på forhånd, og jeg var derfor opmærksom på i min planlægning ikke at lave en dramaundervisning der var for grænseoverskridende. Eleverne skulle den første dag vise tableauer for klassen i grupper, frem for at skulle fremføre replikker. Senere i forløbet, da der blev arbejdet med tekst, skulle eleverne fremvise for hinanden i små grupper og ikke for hele klassen.

Opnåelse af flow afspejles dels i besvarelserne fra eleverne på papir, hvor de fleste giver udtryk for at det var sjovt, nogen skriver endda at det var passende udfordrende. *‘Det var sjovt at gætte hvem hinanden er og blive udfordret.’* (19/4, Bilag 1). I mine interview med eleverne, spurgte jeg også ind til om de synes det havde været grænseoverskridende, og her svarede en af eleverne, *‘Første gang, da vi skulle lave det der med billederne, der var det lidt, men ellers vænnede man sig til det.’* (Rosa, Bilag 2), da der blev spurgt ind til om det havde været grænseoverskridende på en god eller dårlig måde, svarede hun, *‘(...) Man får flyttet grænsen lidt, så det er en god en.’* (Rosa, Bilag 2). En af de andre elever svarede allerede til spørgsmålet om, hvad hun synes om forløbet, at det havde været udfordrende, men ikke for grænseoverskridende, *‘Det blev sværere og sværere. (...) Så jeg blev udfordret lidt, men jeg synes det var fedt.’* (Alberte, Bilag 2). Begge elever beskriver en oplevelse af at have fået flyttet deres grænser, men uden at de er blevet overtrådt. Det fremgår også at begge elever har opnået en tilfredsstillelse ved forløbet. Opfattelsen af at noget er sjovt, samtidig med at det er udfordrende, er netop det som kendetegner en proces i flow (Austring og Sørensen, 2006).

De to elever, der er repræsenteret ved elevinterviewet, deltog begge meget aktivt i undervisningen. Der var dog også elever, som ikke var ligeså meget med. En del af det at være lærer er at tilrettelægge undervisningen således at alle elever får mulighed for at deltage. I et forløb med drama og teater, kan det være svært for nogle elever, da de oplever det som grænseoverskridende. Jakobsen beskriver Jean Lave og Étienne Wengers begreb *legitim perifer deltagelse* som er en måde hvorpå de elever der ikke kan eller vil deltage fuldt ud, stadig kan være en del af læringsfællesskabet, det er et mål med denne type af deltagelse at eleverne skal arbejde sig hen i mod fuld deltagelse (Jakobsen, 2020). Jeg var under hele forløbet bevidst om at ikke alle ønskede at stå foran klassen, men prøvede også så vidt som muligt at skabe mellemvej for elevernes deltagelse. Et eksempel på dette kan være fra sidste dag. Eleverne skulle arbejde med karakterer og derefter, i grupper, vise hvordan denne karakter stod, gik, sad og snakkede. Der var en gruppe, der ikke ønskede at fremvise deres karakter, mellemvejen for dem blev at de i stedet måtte sidde på stolene foran klassen og sidde som karakteren. *‘Da det var deres tur, spurgte jeg om de havde lyst til bare*

at sidde som karakteren, det ville de gerne og to fra gruppen rejste sig derefter op og stod som karakteren” (5, Bilag 3) Her fik gruppen mulighed for at deltage på deres egne vilkår, i stedet for at blive helt udelukket. De var derfor stadig en del af læringsfællesskabet.

Ifølge Helle Vilain bør man som lærer anskue sin planlægning fra en anden vinkel. Når man tilrettelægger sin undervisning, vil de fleste lærere starte med spørgsmålet, *"Hvad skal eleverne lære?"*, måske ikke så mærkeligt, når der længe har været et politisk ønske om, at børn skal lære mere og at der skal være et øget fokus på faglighed. Men i stedet for at have fokus på fagligheden, bør vi, ifølge Vilain, lade elevernes virkelyst, motivation, og kreative udfoldelse være omdrejningspunkt for undervisningen. Hun påpeger at hvis vi lærer børnene at arbejde i ligeværdige arbejdsfællesskaber, så vil vi skabe det bedste miljø for læring. Eleverne oplever større motivation, når de indgår i sociale relationer. Samtidig skal eleverne have en oplevelse af at lære noget nyt og føle sig kompetente (Vilain, 2023).

I mit projekt er formålet at inspirere eleverne til at danne nye relationer og til at udforske og blive klogere på dem selv, ved at styrke klassens læringsfællesskab. Jeg skriver derfor heller ikke i et fag, da disse kompetencer knytter sig til elevens alsidige udvikling. Undervisningens indhold har dermed ikke været opbygget på baggrund af fælles mål for et fag, men ud fra et princip om at eleverne skulle udvikle sig kreativt, og opbygge en motivation for at deltage i klassens fællesskab. Det centrale spørgsmål har ikke været, *hvad skal eleverne lære?*, men *hvordan skal eleverne lære?* og svaret har været med sanserne. I mine interviews spurgte jeg elever om hvad de synes om at arbejde på en anden måde: *“(…) Det har været mega fedt, at vi ligesom har kommet ud og lavet noget andet, og som sagt udfordret os selv”* (Alberte, Bilag 2). Alberte giver udtryk for at hun har nydt at få et afbræk fra den normale undervisning, og det var spændende at lave noget de ikke plejer. En anden elev svarer *“Det var meget sjovt, fordi sådan man skulle bruge kroppen til at lave noget andet”* (Jakob, Bilag 2) Han bekræfter, at det har været interessant at arbejde på en ny måde. Dewey pointerer yderligere at vores tidligere erfaringer er med til at farve vores kommende (Jensen, 2011). Så når eleverne har fået en positiv oplevelse i skolen, vil det være med til at påvirke deres syn på skolen fremover.

Fællesskabet for individet

For at kunne forstå andre mennesker er det et vilkår, at vi først forstår os selv. Jeg har tidligere nævnt at der er en dialektisk sammenhæng mellem individet og fællesskabet. I det menes det at vi som mennesker, for at kunne kende os selv og udvikle os, har brug for sociale relationer. Samtidig kan et fællesskab kun eksistere, hvis der er et fælles sprog og en fælles forståelse mellem deltagerne i fællesskabet (Jensen, 2011).

Vilain beskriver sin forståelse af fællesskab som havende en indgående dobbelthed: det handler både om at fællesskabet skal kunne tage vare på den enkelte, herunder at den enkelte i fællesskabet lærer om sig selv, samt at de enkelte lærer at tage hånd om fællesskabet. Vores selvværd er afhængigt af den anerkendelse vi får, samt vores følelse af at indgå i et fællesskab. Et højt selvværd er kendetegnet ved en god forståelse for en selv og en indre ro. Vores selvtillid er derimod vores tro på os selv. Begge dele næres, af vores relationer til andre, samtidig lægger selvværdet og selvtilliden til grund for vores evne til at indgå i disse relationer (Vilain, 2023). Der er altså en vekselvirkning mellem vores relationer til andre og vores indre oplevelse af selvværd.

Denne vekselvirkning bliver yderligere fastslået af Børns Vilkårs rapport om ensomhed blandt børn og unge, hvor rapporten konkluderer at børn der indgår i positive fællesskaber sjældnere oplever at være i mistrivsel (Børns vilkår, 2019).

Fællesskaber kan dermed have en styrkende kraft for de individer, der indgår i dem. Selvværd og ensomhed er dog meget personligt, og ikke noget der ændrer sig pludseligt, og man vil selvfølgelig ikke have løst alle problemer med mistrivsel gennem et forløb på fire uger. Det er dog muligt at se begyndende forandring hos eleverne og kunne pege på at arbejdet med drama og teater har igangsat en personlig udvikling hos eleverne. Dette var tilfældet for Louise, som af lærerne bliver beskrevet som en meget reserveret og lidt genert pige. Klasselæreren udtalte efter forløbet, at det var interessant at se hvordan eleverne levede sig ind i opgaven. Hun beskrev derudover, at Louise, som ellers ikke plejer at deltage, råbte sine replikker højt (Bilag 4). Når man viser en styrke udadtil peger det på en øget selvtillid. Louise viser en udvikling i sin måde at agere på i klassen, hvis Louise bliver mødt med ros og anerkendelse, vil dette føre til en fast øgning i hendes selvtillid. Udviklingen af selvtillid og selv styrke er knyttet til vores ydre forståelse af os selv (Vilain, 2023).

Når det derimod er vores tanker og følelser, der udvikler sig, er der en indre udvikling. I mine interviews spurgte jeg eleverne om de havde oplevet nogle nye sider af dem selv, og til det svarede Alberte: *‘Ja, jeg har øhm, (...) jeg har haft noget svært ved det her med at stå foran andre, og det har faktisk hjulpet lidt.’* (Alberte, Bilag 2). Hun beskriver, hvordan hun har haft det svært med for

eksempel at fremlægge fordi hun ikke kan lide at stille sig frem. Dette er et tegn på, at hun før forløbet ikke har haft en indre ro - hun uddyber: ‘‘(...) Når jeg er nervøs, så begynder jeg at ryste lidt, og øh, det er blevet meget bedre synes jeg.’’ (Alberte, Bilag 2). Alberte udviser en stor forståelse for sine egne følelser, samtidig med at hun også er ved at udvikle en indre balance mellem at lade følelserne - hendes nervøsitet - styre, og være den der styrer følelserne. Dette peger på, at hendes selvværd er styrket. Når Alberte oplever at hendes nervøsitet er blevet bedre, peger det på at klassen har opbygget et tryggere fællesskab, da vores selvværd netop er bygget op omkring vores følelse af anerkendelse og fællesskab.

Børns Vilkårs definition af højt selvværd understreger denne forståelse, de definerer højt selvværd, som uenig i udsagnet ‘‘Nogle gange føler jeg, at jeg ikke dur til noget.’’ (Børns vilkår, 2019). De peger desuden på, at børnenes handlekompetence har indflydelse på elevernes overordnede trivsel. Elever der har lav handlekompetence vil oftere være i mistrivsel (Børns vilkår, 2019). Sidst i mit interview spurgte jeg eleverne om der var noget ved forløbet der havde overrasket dem, og hertil svarer Alberte:

Altså (...) jeg har altid, som sagt, det der med, at jeg er nervøs. Øhm. Der har jeg sådan virkelig forandret mig og fundet ud af, at det ikke er så slemt, alt det her med at kunne stå foran andre og sige ting, man normalt egentlig ikke siger. (Alberte, Bilag 2)

Alberte har fået en oplevelse af mestring, hun dur til noget. Hendes handlekompetence er også øget, i det hun for fremtiden vil have en overbevisning om, at hun godt kan, når det kommer til at skulle fremlægge foran de andre i klassen. Alberte bruger desuden det forstærkende ord - virkelig - som peger på at denne udvikling er mærkbar for hende. Dette vil for hende være en positiv erfaring, hun kan tage med sig og som vil blive ved med at forme de nye erfaringer hun danner.

Når vi arbejder med æstetiske læreprocesser er det ikke kun vores selvtillid og selvværd, der bliver påvirket, men også vores identitetsdannelse. Austring og Sørensens udredning af de æstetiske læreprocessers indflydelse på identitetsdannelsen er stærkt inspireret af Kirstens Drotner. Drotner beskriver tre niveauer, hvori den æstetiske læring opererer, det *individuelle* niveau, det *sociale* niveau og det *kulturelle* niveau. På *individuel* niveau vil elevens udtryk være et eksperimenterende

rum, hvor eleven vil bearbejde sine egne følelser og erfaringer. På det *sociale* niveau vil udtrykket være et medie for fælles refleksion. Sidst er vi som mennesker et resultat af vores kulturelle ophav, og vores æstetiske formudtryk vil være en sum af vores erfaringer og vores kultur, der vil derfor altid være et *kulturelt* niveau i udviklingen af æstetisk formudtryk (Austring og Sørensen, 2006).

I mit interview med eleven Jakob, forklarer han at han synes arbejdet med karakterer har været udfordrende, netop fordi hans egen selvforståelse bliver sat på prøve, “(...) *Jeg kan godt sådan lide at være min egen karakter. Så at prøve at være en anden, det syntes jeg var meget svært, men jeg synes det var sjovt nok.*” (Jakob, Bilag 2). At arbejde æstetisk er meget abstrakt og Jakobs oplevelse af at det er svært at påtage sig andres følelser, er heller ikke unik. I projektet *Andre horisonter* udtalte en af deltagerne, “*Jeg synes, det var lidt grænseoverskridende. Fordi man skal ligesom stå og sådan ikke være sig selv på en eller anden måde. Man skal ligesom leve sig ind i en anden rolle, og det synes jeg er lidt svært.*” (Opgang2, 2020). Selvom den unge udtrykker at det har været grænseoverskridende, beskriver deres lærer, at stemningen efterfølgende var god og at de fleste deltagere gik derfra med positiv erfaring (Opgang2, 2020). Dette er også den oplevelse jeg havde da jeg interviewede Jakob, for selvom det havde været svært, havde det måske været tilpas udfordrende da han beskrev hele forløbet som en positiv oplevelse. Drotner beskriver æstetikens potentielle rum som et frirum, hvor der skal eksperimenteres med egne følelser og erfaringer. Dette er en *søgeproces*, og det kræver derfor øvelse og gentagelser (Austring og Sørensen, 2006). Man skal trænes i at skabe en bro mellem den indre og ydre verden. Det er ikke noget man nogensinde gør færdigt, derfor kan man ikke sige at hverken Jakob eller den anden unge deltager har dannet deres identitet, men derimod at de er i gang med at skabe dem selv.

Individet for fællesskabet

Som nævnt er der også i æstetiske læreprocesser et *socialt* niveau. Dette kommer især til udtryk i den *kollektive æstetiske læreproces*. Når eleverne arbejder med drama i fællesskab, sker der en æstetisk fordobling, idet de udvikler en dobbelt bevidsthed. Eleverne er både til stede i arbejdet som sig selv og som den rolle de påtager sig. Elevernes personlige *søgeprocesser* vil være i en konstant interaktion med hinanden og udfordre den enkeltes fortolkning. Kendetegnet ved denne erfaringsudveksling er en gensidig dybere forståelse af verden (Austring og Sørensen, 2006). Under forløbet skulle eleverne arbejde med nultekster - et manuskript uden regibemærkninger, navne eller handlingsafklaring - med det formål selv at eksperimentere med karakterernes følelser og relationer til hinanden. Flere af besvarelsene fra den dag nævner arbejdet med nultekster, hvilket afspejler en

interesse fra eleverne, udtalelser fra eleverne lyder blandt andet: *‘Hvis man måske siger jaa med en lav stemme er det fx et måske, så det påvirker ordet med måden man siger det på’* (Bilag 1) og *‘Måden man siger noget på betyder noget’* (Bilag 1). Eleverne har både i meningsforhandling med de andre, og interaktion mellem dem selv og rollen har fået en dybere forståelse for undertekst, og dets betydning for hvordan vi kommunikerer med hinanden. Denne forståelse tydeliggøres i Albertes udtale i interviewet:

Jeg synes, det er fedt nok, fordi jeg vidste jo ikke rigtigt (...) hvad nultekster og sådan noget var før. (...) Man får at vide nye ting også, hvis du for eksempel sidder og ser en film, og så kan man jo ligesom vide om der var nultekster [red: undertekst] (...). (Alberte, Bilag 2)

Med en solistisk kunstnerisk proces kan vi lære at forstå os selv, ved kollektiv kunstnerisk proces kan vi derimod lære at forstå andres forståelse, ved at spejle vores egne fortolkninger i deres (Austring og Sørensen, 2006). Alberte, og de andre elever, demonstrerer en dybere forståelse af verden, som en sum af de erfaringsudvekslinger de har haft med hinanden.

Vibeke Boelt påpeger desuden at en af de unikke kvaliteter ved drama og teater er at eleverne udvikler deres *empati kompetence* (Boelt, 2007). Dette underbygges af Austring og Sørensen, der fremhæver, at idet man gennem de kollektive æstetiske læreprocesser bliver klogere på andres opfattelse af verden, netop udvikler empati (Austring og Sørensen, 2007). Denne kompetence kan ses i Albertes relation til Mikkel i en episode fra undervisningen. Mikkel er ordblind og har derfor svært ved at læse replikker, han siger at han ikke kan nå at læse det han skal sige samtidig med at han følger med i det de andre siger. Derudover har han sværere ved at huske sine replikker, da han bruger meget energi på at læse. Alberte foreslår at hun kan kigge hen på ham hver gang det er hans tur, på den måde behøver han ikke følge med i teksten og kan fokusere på sine egne replikker (3, Bilag 3). Alberte udviser stor empati med Mikkel i denne situation, hun beskriver selv hændelsen i interviewet:

Jeg har oplevet, hvordan de [red: de andre fra klassen] reagerer på situationer, de nok ikke lige er i normalt (...) Mikkel, og sådan nogle, de er jo ordblinde, og der fik man sådan at vide

hvordan de sådan læser og hvordan de, hvordan de gør i situationer de ikke rigtig er i normalt. (Alberte, Bilag 2)

Hun bekræfter desuden at hun mener hun har opnået en bedre forståelse for de andre i klassen og de udfordringer de har. Alberte ser en ny side af Mikkel og det er med til at udvikle hendes forståelse for Mikkels forståelse af verden. Et andet eksempel er fra første undervisning. Eleverne skulle i grupper lave tableauer fra film og vise dem til klassen. En af pigerne, Sara, udtrykte, at hun ikke havde lyst til at deltage. Jeg oplevede som lærer hendes tøven som generthed. En af de andre piger, Ida, i gruppen tog hende i hånden, og sagde at hvis de kunne, så kunne hun bestemt også, hele gruppen endte med at vise deres tableau (2, Bilag 3). Ved at tage Sara i hånden udviser Ida en forståelse for at det er svært, samtidig med at hun presser Sara en smule. Jeg har ikke interviewet Sara, så jeg er opmærksom på at jeg ikke kan sige noget om hendes oplevelse, jeg kan dog nævne at Sara deltog i alle undervisningsgangene.

Denne empati har også stor betydning for klassens fællesskab. John Dewey mener at man kan måle kvaliteten af et fællesskab ud fra hvor mange og hvor varierede fællesskabets interesser er, og med det menes der ikke at alle skal gå til fodbold, men at det der har betydning for én person, også har betydning for alle andre i fællesskabet (Brinkmann, 2011). Så når Alberte udviser empati over for Mikkel, er det et udtryk for en fælles interesse, nemlig interessen for at Mikkel har det godt og føler sig kompetent i skolen. I episoden med Sara og Ida, er det Saras deltagelse, der agerer fælles interesse. Ser man, som Dewey, demokrati som en kulmination af de menneskelige fællesskaber, vil eleverne her også have tilegnet sig erfaringer med demokratiet, som vil være værdifuldt for dem i fremtiden. Dewey mente, at skolen skulle tilrettelægges om samarbejdende fællesskaber, da vores sociale interaktioner og fælles meningsdannelse er helt grundlæggende for den menneskelige oplevelse (Brinkmann, 2011).

På samme måde som Dewey fremhæver vigtigheden af den sociale interaktion som vilkår for fællesskabelsesprocesser, beskriver Thomas Ziehe de øjeblikke hvor alle i en gruppe er opslugt af det samme - han kalder disse for *øer af intensitet*. Disse *øer* er afgørende for at der kan eksistere meningsfulde fællesskaber i skolen, for selvom man godt som individ kan opleve at blive opslugt af en opgave, er Ziehes definition bundet til den fælles erfaringsdannelse (Jensen, 2011). Disse

sociale interaktioner kan ses som kortvarige, intense fællesskaber. I mine undervisningsforløb opstod disse *øer af intensitet* især under en øvelse, hvor eleverne skulle gå ind og ud af en rundkreds synkront uden at snakke sammen. I begyndelsen var der meget snak og fnisen, men efter noget tid begyndte alle eleverne at være stille og fokuserede. Efter flere omgange, gik eleverne ind og ud synkront (4, Bilag 3). De havde fået etableret en nonverbal kommunikation, og var alle opslugt af øvelsens succes. De fleste af undervisningsgangene havde jeg en øvelse med, hvor eleverne skulle tælle til ti uden på forhånd at have aftalt, hvem der skulle sige hvilket tal, og hvis et tal blev sagt af to elever, startede legen forfra. De første gange var det svært for dem, og der var mange kommentarer, når det ikke lykkedes. Eleverne blev dog bedre til det, og til sidst kunne de starte forfra uden kommentarer. Klassens lærer kommenterede, at det var imponerende at se eleverne så koncentrerede (Bilag 4). *Øer af intensitet* er kendetegnet ved at være kortvarige og intense. De to eksempler varede ikke mere end fem minutter hver, men var til gengæld meget intense, og man kunne tydeligt mærke en koncentration og vilje hos eleverne.

I forlængelse af elevernes *empati kompetence* er det også relevant at kigge på hvordan vi som mennesker opbygger relationer til hinanden. Da mennesket er et socialt væsen, er det et grundvilkår for vores udvikling at vi lærer hvordan man nærer gode relationer. Dette kan ikke ske ud fra enkeltstående interaktioner, men gentagne mønstre i vores måde at være i samspil med andre. For at vores relationer kan udvikle sig, må vi kontinuerligt opleve en gensidig anerkendelse, det vil sige at vi ikke bare skal føle os anerkendte, men også selv kunne udvise anerkendelse (Vilain, 2023). Dette leder igen tilbage til den fællesskabsdefinition, der er omdrejningspunkt for denne opgave, at et fællesskab kan måles ud fra den enkeltes mulighed for at realisere sig selv og blive anerkendt (Jensen, 2011). Projektet *Andre horisonter* peger på at nye relationer netop er dér, de ser en stor udvikling efter forløbet. Teatret beskriver, at den alternative arbejdsform, de unge oplever gennem teatret, giver dem en nærkontakt, som faciliterer en indlevelse i de andres perspektiv (Opgang2, 2020). Dette giver de unge en dybere forståelse for hinanden, som udvikler en empati for de andre deltagere, og derigennem får de et stærkt fundament til opbyggelse af nye relationer. Denne sammenkobling mellem teater og drama øvelser og elevernes muligheder for nye relationer bliver yderligere etableret i mine elevinterview. Her udtaler Rosa: *‘Ja, altså sådan i starten, der var jeg sådan mest sammen med nogle bestemte fra klassen, og så efter det, så har jeg sådan begyndt at snakke mere med de piger, som jeg snakkede med, der lavede det der.’* (Rosa, Bilag 2) Undervisningen har faciliteret at Rosa har kunne skabe nye relationer i klassen, det samme gælder for Alberte: *‘(...) Jeg har, altså, jeg har, jeg har snakket lidt med Andreas før, men nu er jeg*

begyndt at snakke rigtig, rigtig meget med ham, siden vi har lavet det her.” (Alberte, Bilag 2).
Relationer opbygges langsomt ved gensidig anerkendelse, det må derfor gøre sig gældende, når begge piger oplever nye relationer, at de gennem undervisningsforløbet har oplevet at blive anerkendt af de andre i klassen, og dermed har opnået nye relationer.

Opsamling

Gennem min analyse er jeg nået frem til at drama og teater i skolen kan have en positiv indvirkning for fællesskabet i klassen. Det er dog essentielt, at man som lærer er forberedt, og overvejer forskellige deltagelsesmuligheder, da det for nogle elever kan være grænseoverskridende at arbejde med kroppen. Det er dog ikke en grund til at lade vær, da det viser sig at drama og teater rummer mange muligheder både for fællesskabet og for individet. I min analyse står det klart at æstetiske læreprocesser, faciliteret gennem drama og teater, både giver individet mulighed for at opnå en større selvforståelse, samtidig med at relationer til de andre i fællesskabet styrkes. Gennem disse anerkendende relationer, vil der også, med Deweys kriterier for fællesskab, være etableret et fællesskab der går udover det rene organisatoriske.

Konklusion

Jeg har med dette projekt haft et ønske om at undersøge værdien af kollektive æstetiske læreprocesser og deres indvirkning på fællesskabelse i folkeskolen. Jeg ville samtidig undersøge den sammenhæng der er mellem den enkelte elevs personlige udvikling og fællesskabet i klassen. Jeg har derudover haft facilitering af dette i fokus, da lærerens viden og interesse for det kunstneriske arbejde har stor betydning for elevernes engagement.

Undersøgelsen understreger vigtigheden af et godt fællesskab, som modspil til den stigende mistrivsel. Selvom Deweys forståelse af fællesskab er gammel, så er den, ligesom hans opgør med dikotomien mellem individ og fællesskab, stadig relevant i dag. Muligvis i endnu højere grad i dag end tidligere, hvor vi står overfor en folkeskole der i stigende grad flytter fokus til individet. I projektet har jeg også fundet en dialektisk sammenhæng mellem individets personlige udvikling og de fællesskaber de er en del af. Derfor er det utrolig vigtigt, at vi som lærere har fokus på fællesskabende didaktikker i vores praksis.

Gennem en grundig analyse af min egen undervisning i syvende klasse, samt mine elevinterview kan jeg kun konkludere at kollektive æstetiske læreprocesser har en betydelig indvirkning på elevernes følelse af fællesskab, samt deres forståelse for deres egne følelser og motiver. Da jeg har haft en fænomenologisk tilgang, er det netop elevernes følelse og oplevelse af fællesskab, der har været i fokus. Jeg er opmærksom på at mit undersøgelsesfelt er smalt, og derfor vil jeg ikke generalisere, mine resultater peger dog på at der, i hvert fald for denne syvende klasse, er en stærk sammenhæng mellem fællesskab og teater og drama. Selv for de elever der har været mindre begejstrede for undervisningen har der været stor deltagelse, og eleverne tager godt imod det afbræk fra den almene undervisning, som drama og teater tilbyder.

Her er det især lærerens viden inden for de kunstneriske metoder, samt fleksible deltagelsesmuligheder for eleverne, der har betydning for undervisningens succes. Et godt fællesskab betyder et trygt og anerkendende rum, det betyder at etablering af et trygt læringsrum altid må komme først.

I drama og teater er de æstetiske læreprocesser grundlæggende kollektive, og det er i dette samvær med andre, at eleverne udvikler en stærk følelse af empati. Mit projekt har vist, at der er en stærk sammenhæng mellem drama og teater i skolen og udviklingen af elevernes sociale, såvel som personlige, kompetencer. En sammenhæng der afspejles i resultaterne af det internationale projekt DICE, der fandt at teater og drama havde en positiv indvirkning på deltagernes interpersonale-, interkulturelle- og sociale kompetencer, samt kompetencer de selv har valgt at kalde *universel menneskelig kompetence* (Dice Consortorium, 2010).

Et andet væsentligt udbytte fra forløbet med drama og teater er elevernes nye relationer. Både i mit projekt og i Opgang2's ses en udvikling i elevernes relationer til de andre i fællesskabet. Relationer bygger i bund og grund på anerkendelse, ligesom at et godt fællesskab er kendetegnet ved et anerkendende og frit rum. Gennem mit undervisningsforløb har eleverne opnået en større forståelse for andre, og det har givet dem muligheden for at kultivere nye relationer i klassen.

Drama og teater kan derfor være en afgørende ressource for udviklingen af den enkelte elevs sociale kompetencer, og ikke mindst for kultiveringen af fællesskabet.

Handleperspektiv

Lone Hertz siger at teatret er en grunduddannelse i troen på sig selv, og jeg kunne ikke være mere enig (Hertz, 2022). Jeg har gennem mit projekt vist at teater og drama kan være et væsentligt værktøj, når man skal arbejde med fællesskaber hos børn og unge. Vi kan sikkert også alle sammen huske hvilken forestilling vi selv spillede i sjette klasse til skolekomedie. Teater og drama giver eleverne erfaringer for livet. Så hvorfor ses der en nedprioritering af drama i folkeskolen?

De seneste års øgede fokus på faglighed har gjort, at mange lærere ikke mener, de har tid til at lade eleverne fordybe sig i det kreative. Her kunne det være en fordel at dykke mere ned i hvilken indvirkning kollektive æstetiske læreprocesser kan have for den faglige udvikling. Motivation er en stærk faktor for hvor godt man klarer sig i skolen, og her er det vigtigt at man som lærer formår at skabe et inspirerende arbejdsrum med plads til fordybelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2023). Her ville det være oplagt at inddrage teater og drama som et frisk pust. Det er ikke fordi alle elever skal være skuespillere, man kan sagtens inddrage de dramapædagogiske metoder på faglig forsvarlig måde. Det kunne for eksempel være at inddrage karakterarbejde i historie, til udviklingen af elevernes historiske empati. Eller improvisationer i fremmedsprogsundervisningen i arbejdet med elevernes fluency.

Her handler det først og fremmest om at gøre lærerne opmærksomme på det enorme potentiale, der er i drama og teater. Dog er det en vigtig pointe i opgaven, at for at arbejdet med æstetiske læreprocesser skal lykkes, kræver det en viden om det kunstneriske formsprog fra læreren. Det vil kræve, at vi på læreruddannelsen får et skærpet fokus på potentialet i æstetisk læring, så lærerstuderende kan blive klædt på til at varetage denne type af undervisning.

Alternativt skal man udforske muligheden for at drama kan være et selvstændigt fag på linje med billedkunst og håndværk og design. Her det vigtigt at understrege at det ikke er hensigten at skære ned på de andre kunstneriske fag, tværtimod kan der være en pointe i at kombinere fagene. Drama har dog den fordel over de andre kunstneriske fag, at det altid vil være en kollektiv proces, hvilket er en fordel når vi står overfor en folkeskole, hvor flere og flere elever føler at de ikke er en del af fællesskabet.

Faget drama kunne også integreres gennem hele skolegangen ligesom idræt. Lone Hertz siger det bedst: *‘I idræt lærer eleverne at løbe hurtigt i drama lærer eleverne at løbe langsomt.’* (Hertz, 2022). Der har længe været et krav om 45 minutters bevægelse hver dag, så hvorfor ikke lave et krav om 45 minutters sanselighed? Det ville give eleverne en ro, de kan tage med ind i den anden undervisning.

Jeg håber at dette projekt kan inspirere flere skoler og lærere til at integrere de æstetiske læreprocesser i deres undervisningspraksis.

Litteratur

Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.

Bak, C.K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: T.T. Engsig (Red.), *empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzels Forlag.

Boelt, V. (2007). *Drama - kunst og pædagogik*. Gyldendal.

Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabens pædagogik. I: E. Jensen & S. Brinkmann (Red.), *Fællesskab i skolen: Udfordringer og muligheder* (s. 151-170). Akademisk forlag.

Børne- og undervisningsministeriet. (2023). *Folkeskolens formål*. www.uvm.dk. Lokaliseret den 2. juni 2024 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). Elevtrivsel. I: *Uddannelsesstatistik*. Lokaliseret den 3. juni 2024 på <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/19.aspx#>

Børns Vilkår. (2019). *Hvordan styrker vi positive fællesskaber blandt børn og unge?* Børns Vilkår og Trygfonden. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2019/11/BV_Ensomhed_Rapport_WEB.pdf

DICE Consortium. (2010). *The DICE has been cast*. DICE Consortium. https://www.dramanetwork.eu/file/policypaper_short.pdf

Engsig, T.T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed method-forskning. I: T.T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-182). Hans Reitzels Forlag.

Hertz, L. (2022, 29. september). Teatret er en hjertestarter – et livsvitamin i et børneliv. Gør det til et fag i folkeskolen [Læserbrev]. *Information*. <https://www.information.dk/debat/2022/09/teatret-hjertestarter-livsvitamin-boerneliv-goer-fag-folkeskolen>

Jakobsen, B. (2020). Teater og drama som eksempel på æstetiske læreprocesser i undervisningen. I: K. B. Braad & B. Jakobsen (Red.), *Undervisningskompetence: En grundbog til læreruddannelsen* (s. 181-196). Samfundslitteratur.

Jensen, E. (2011). Skolens fællesskaber: elever, lærere og forældre. I: E. Jensen & S. Brinkmann (Red.), *Fællesskab i skolen: Udfordringer og muligheder* (s. 21-43). Akademisk forlag.

Jensen, E. & Brinkmann, S. (2011). Indledning. I: E. Jensen & S. Brinkmann (Red.), *Fællesskab i skolen: Udfordringer og muligheder* (s. 9-18). Akademisk forlag.

Opgang2. (2020). *TEATER & DANNEELSE I FÆLLESSKAB: Evaluering af projekt og teaterforløb 'Andre Horisonter'*. [file:///C:/Users/Mathilde%20Karppinen/Downloads/AndreHorisonter-AfsluttendeEvaluering - SocialRespons-december2020.pdf](file:///C:/Users/Mathilde%20Karppinen/Downloads/AndreHorisonter-AfsluttendeEvaluering%20-%20SocialRespons-december2020.pdf)

Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I: T.T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-160). Hans Reitzels Forlag.

Vilain, H. (2023). *Bæredygtig pædagogik med fællesskabende didaktik*. Samfundslitteratur.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I: T.T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-46). Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1 - Elevbesvarelser

Den 22/3

- 1: Det var sjovt at vinde
- 2: Da vi skulle lave billeder
- 3: Flot, snacks med næste gang tak
- 4: Den med fødselsdag
- 5: Jeg synes det var sjovt :)
- 6: Det var fint :)
- 7: Det var mega sjovt: og det var sjovt at man udfordrede sig selv
- 8: Hot Dog :)
- 9: Ninja
- 10: At vi ikke skulle lave dansk og skrive rapportage
- 11: Jeg har lært at være ninja
- 12: Det var sjovt :) 🍀
- 13: Fint. Godt → Ninja. Mindre godt → 0-20
- 14: *Tegning af en glad tændstikmand*
- 15: Jeg faldt ned af stolen
- 16: Havenisse
- 17: Træ
- 18: *tegning af en cirkel*
- 19: Det var ikke sjovet
- 20: Kedeligt og røv syge lege
- 21: Det var ikke sjovt

Den 5/4

1: For det meste kan det betyde nej og måske

2: Jeg har ikke lært så meget

3: Måden man siger noget på betyder noget

4: Måden man siger det på gør en forskel

5: Jeg har lært navne og ord

6: Ikke noget

7: Jeg har haft det kedeligt

8: Giv mig kage

9: Giv mig kage

10: Hvis man måske siger jaa med en lav stemme er det fx et måske, så det påvirker ordet med måden man siger det på

11: Hvis man måske siger "ja" eller "nej", så har dit "mmm" forskellige undertoner. Ja kan lyde venligt og lyst, imens nej kan lyde mindre venligt og dybere, mere hårdt og irriteret.

12: Pluh

13: Vi har lært skuespil

14: Om undertekster

15: MMM = :(mmm = :)

16: Giv mig kage

17: Måske eller nej

18: Vi har lavet skuespil og navneleg

Den 12/4

- 1: (Navn) er min far. KAGE TAK *tegning af pil der peger på firkant*
- 2: (Navn) er mor
- 3: Det var kedeligt gider aldrig mere
- 4: Det var kedeligt
- 5: Mariehøne sjovt *Tegning af mariehøne og en is* (Navn) gjorde intet
- 6: Jeg trode det ikke var så sjovt men det var meget sjovt
- 7: Den anden gruppe snakkede ikke lige så hurtigt
- 8: Det var sjovt at vi blev udfordret
- 9: Det var sjovt at hoppe over mariehønen.
- 10: Det var sjovt at lave det med mariehønen
- 11: Hoppe mariehøne
- 12: Det var sjovt at hoppe over mariehønen
- 13: Det var sjovt i dag
- 14: Folk snakker meget
- 15: Mange har svært ved at huske sin tekst
- 16: Folk har svært ved at koncentrere sig
- 17: Hoppe over mariehøne
- 18: Kedeligt sker ik igen eneste gode ting er at det er fredag.
- 19: Den anden gruppe gad ikke
- 20: Det var godt.

Den 19/4

- 1: Jeg fik god kage og karakter gætning var sjov
- 2: Kage. Gætte personer
- 3: Det var sygt sjov. TAK FOR KAGE! Du burde være bager
- 4: Det var ok. Stadig bedre end dansk, men lidt kedeligt
- 5: Tak for kage lil bro, det var sødt af dig <3
- 6: Den der kage var fucking god
- 7: *udklip af hjerte*
- 8: Det var sjovt at gætte hvem hinanden er og blive udfordret
- 9: Dårligt: Kedeligt Godt: Slipper for dansk
- 10: Kage! Mariehøne. karakter
- 11: At gætte personer
- 12: Hej :) Det var sjovt nok
- 13: Spise kage, gætte leg
- 14: God: tæl til ti, mariehøne, kage Dårlig: Drama på fodboldbanen
- 15: Kage var god.

Bilag 2 - Interview

‘Rosa’

Mathilde: Hvad var din første umiddelbare oplevelse, da vi startede forløbet helt i starten?

Rosa: Altså jeg glædede mig i hvert fald til, at vi skulle prøve det helt fra starten af. Den første ting der, da vi skulle lave de der navneleje og sådan noget, det synes jeg faktisk var ret sjovt.

Mathilde: Fedt. Hvordan ændrede det sig i løbet af forløbet? Nu har vi jo haft fire gange.

Rosa: Ja. Jeg synes det blev sjovere for hver gang.

Mathilde: Okay, det er jo fedt. Så hvordan tror du, at det ville være, hvis vi fortsatte med at gøre det hver fredag? Altså hvordan tror du, at klassen ville have det med det?

Rosa: Altså jeg ved, at der er nogen fra klassen, der ikke synes, at det er en kæmpe hit.

Mathilde: Ja, det er det.

Rosa: Så nogen vil nok synes, at det magter de ikke, men jeg vil i hvert fald gerne.

Mathilde: Ja, det er jo fedt. Så synes du, at det har været grænseoverskridende?

Rosa: Første gang, da vi skulle lave det der med billederne, der var det lidt, men ellers så vænnede man sig til det.

Mathilde: Ja. Har det været sådan godt grænseoverskridende eller dårligt grænseoverskridende?

Rosa: Ja, men det er jo sådan, at man får flyttet grænsen lidt, så det er en god en.

Mathilde: Det var godt. Hvordan har det været at arbejde på en anden måde, end du er vant til?

Rosa: Det er okay. Det kan jeg godt lide.

Mathilde: Det er godt. Hvordan er det at arbejde kreativt?

Rosa: Altså, jeg kan godt lide at være kreativ i fritiden og sådan noget.

Mathilde: Ja, det er fedt. Hvordan synes du, det var at arbejde med de her nultekster?

Rosa: Altså, jeg synes, det ville være sjovt at lave et eller andet fast, hvor man laver noget med de her nultekster. Jeg synes, det ville være meget sjovt.

(...)

Mathilde: Så, har du oplevet nogle nye sider af de andre i klassen?

Rosa: Ikke sådan rigtigt.

(...)

Mathilde: Har du oplevet at snakke mere med nogen i klassen, end du snakkede med før?

Rosa: Ja.

Mathilde: Okay, hvem?

Rosa: Ja, altså, efter det, der føler jeg, at jeg har snakket mere med nogle af pigerne fra klassen, end hvad jeg gjorde før.

Mathilde: Er det godt?

Rosa: Ja, det synes jeg.

Mathilde: Det er jo meget godt. Så synes du, altså, tror du, at de andre også oplever det sådan? Ja. Så tror du, at de andre i klassen også snakker med andre?

Rosa: Det tror jeg.

Mathilde: Hvordan var det at arbejde med karakterer her sidste gang?

Rosa: Det var okay, synes jeg. Hmm.

Mathilde: Hvordan var det ligesom at sætte sig ind i, hvordan andre går og står og sådan noget?

Rosa: Altså, det er jo sjovt, men det er jo ikke... Nogle gange, så har man jo sådan en lille idé om det. Det kan også godt være sådan, at man forestiller sig en ting, og så er det sådan noget helt andet.

Mathilde: Så har du oplevet sådan nogle nye sider af dig selv?

Rosa: Ja, det synes jeg selv, jeg har.

Mathilde: Ja, vil du prøve at uddybe lidt?

Rosa: Ja, altså sådan i starten, der var jeg sådan mest sammen med nogle bestemte fra klassen, og så efter det, så har jeg sådan begyndt at snakke mere med de piger, som jeg snakkede med, der lavede det der.

Mathilde: Ja, det var fedt.

(...)

‘Jakob’

Mathilde: Vi starter bare lige helt stille med jeres ting. Hvad har du egentlig syntes om de her fire gange? Og du skal huske, det er okay, hvis du ikke synes, det var fedt.

Jakob: Jamen, jeg synes, det har været fint. Det er ikke min ting. Jeg er godt lide den normale undervisning. Men jeg synes, det er fint at lave noget forskelligt.

Mathilde: Okay. Ændrede hvordan du havde det med det så undervejs? Altså for at tænke på, hvordan havde du det første gang? Hvordan havde du det sidste gang?

Jakob: Øh, jeg synes, det var meget ligesom, vi har haft sådan lidt a’la det før. Jeg synes, det var meget a’la det. Så min indflydelse ændrede sig ikke rigtigt.

(...)

Mathilde: Var det så, altså var det grænseoverskridende nogle af tingene?

Jakob: Nej.

(...)

Mathilde: Altså, så hvordan har det været at arbejde sådan på en anden måde, end du er vant til?

Jakob: Jamen, ligesom jeg sagde før, jeg har godt lide at lave nogle andre ting. Så jeg synes, det var fint.

Mathilde: Vil du prøve at uddybe lidt?

Jakob: Jeg ved ikke, hvordan jeg skal uddybe det.

Mathilde: Hvordan synes du for eksempel, det var at arbejde med sådan noget med nultekster og undertekster og sådan noget?

Jakob: Det synes jeg faktisk var sjovt. Mm. Jeg har ikke, vi har ikke haft det emne endnu her i skolen, så jeg har ikke lært rigtig noget om det, så der fik jeg en masse at vide, og, ja, det synes jeg faktisk var meget sjovt.

Mathilde: Ja. Kan du huske, hvad vi lavede første gang?

Jakob: Nej.

Mathilde: Vi lavede sådan noget, hvor vi skulle lave sådan nogle billeder fra film. Var det dig, der var i gruppen, der lavede Indiana Jones, tror jeg måske?

Jakob: Ja, det tror jeg.

Mathilde: Hvad synes du om det?

Jakob: Det var meget sjovt, fordi sådan man skulle bruge kroppen til at lave noget andet. Og så hvis... Nu havde jeg så set filmen. Men hvis man ikke havde set filmen, så var ens klassekammerater sådan gode til at sådan forklare, hvad man skulle, ikke?

(...)

Mathilde: Hvordan havde du med at arbejde sådan med karakterer her til sidst, hvor man skulle prøve at gå og stå som en anden karakter?

Jakob: Det syntes jeg var lidt svært, fordi jeg kan godt sådan lide være min egen karakter jo. Så at prøve at være en anden, det syntes jeg var meget svært, men jeg syntes, det var sjovt nok.

(...)

‘Alberte’

Mathilde: Jamen, vi starter helt fra starten af. Hvad var din første oplevelse, da vi startede det hele?

Alberte: Da vi startede det, vi lavede herinde, jeg synes, vi fik en god start på det. Jeg kunne godt lide, at vi blev udfordret lidt. Også det her med, hvad vi lavede med billeder og sådan noget. At man ligesom gik lidt ud over sine egne grænser.

Mathilde: Ja. Og ændrede det sig hen over forløbet. Hvad synes du om det?

Alberte: Selvfølgelig, det blev sværere og sværere. Men man fandt også ud af, hvordan man reagerede på tingene. Men hvis du står i en situation, hvor du... Jeg er jo ikke så meget til, hvad hedder det... til rollespil og sådan noget. Så jeg blev udfordret lidt. Men det, synes jeg, var meget fedt.

Mathilde: Okay, men det var ikke for meget.

Alberte: Nej, nej, overhovedet ikk.

Mathilde: Så det har været grænseoverskridende, men det har ikke været over grænsen?

Alberte: Det har ikke været over grænsen.

(...)

Mathilde: Hvordan tror du, at klassen ville have det, hvis vi fortsatte med at gøre det her hver fredag, lad os sige, resten af 7. klasse?

Alberte: Altså, jeg ville personligt godt kunne lide det.

Mathilde: Ja? Ej, fedt.

Alberte: Jeg ville synes det var meget fedt.

Mathilde: Det er jo dejligt?

Alberte: Og jeg tror også, klassen ville.

Mathilde: Hvordan har det været at arbejde på en anden måde?

Alberte: Det har været... Altså, som sagt, det her med, at vi har... Vi plejer jo, at vi har dansk og sådan noget, men det har været meget fedt, at vi ligesom har kommet ud og lavet noget andet og, som sagt, også udfordret os selv. Det gør vi jo ikke sådan normalt.

Mathilde: Det er jo også godt en gang i mellem. Så... Hvad synes du om at arbejde med de her nultekster, for eksempel?

Alberte: Altså, det er jo også... Jeg synes, det er jo fedt nok, fordi jeg vidste jo ikke rigtigt... Jeg vidste jo heller ikke rigtigt, hvad nultekster og sådan noget var før. Men at... Man får at vide nye ting også, hvis du for eksempel sidder og ser et film, og så kan man jo ligesom vide, om det var... Altså, nultekster og hvad er det, der er.

Mathilde: Synes du, du har oplevet nogle sådan nye ting i klassen?

Alberte: Ja. Ja, jeg har jo oplevet nogle nye ting. For eksempel, da vi stod nede ved multibanen og sådan noget, der har jeg jo oplevet, hvordan de reagerer også på, på øhm, situationer, de nok ikke lige er i normalt.

Mathilde: Vil du prøve at uddybe lidt?

Alberte: Ja, for eksempel, øhm, da vi sad nede ved multibanen, og vi lavede det der, hvad, hvad, vi skulle huske alle de der ting der. Så, øh, *Mikkel* og sådan noget, han, jeg, de er jo ordblinde. Og der fik man også at vide, hvordan de sådan, hvordan de læser, og hvordan de, hvordan de gør i situationer de ikke rigtigt er i normalt.

Mathilde: Okay. Så du, du føler faktisk, at du fik en, altså sådan en bedre forståelse for de andre i klassen?

Alberte: Ja. Det gør jeg.

Mathilde: Ej, superfedt. Øhm, synes du også, du har set nogle nye sider af, af dem i klassen?

Alberte: Øh, ja, nogle af dem har jeg. Altså, jeg ved ikke lige, hvordan jeg skal forklare det, men når vi har, altså når vi har siddet, også nede på multibanen, jeg har jo, altså jeg har jo ikke oplevet, at *Mikkel* før har sådan været, man kan jo sådan. Jeg kan ikke forklare det.

Mathilde: Nej, det er altså okay. Det er helt okay.

Alberte: Øhm, jeg har jo ikke oplevet for, hvordan han var, når han var i den situation, som han stod i, og skulle huske ting. Så, det var en lidt anden side af ham, at han har. Ja.

Mathilde: Har du oplevet sådan en ny side af dig selv?

Alberte: Ja, det har jeg. Ja? Jeg har, øhm, jeg har været, jeg har haft noget svært med det her med at stå foran andre, og det har faktisk hjulpet lidt.

Mathilde: Det synes du?

Alberte: Da jeg har været dernede. Jeg begynder, når jeg er nervøs, så begynder jeg sådan at ryste lidt, og øh, det er blevet meget bedre, synes jeg.

(...)

Mathilde: Har du også oplevet at snakke mere med andre i klassen, som du ikke snakkede med før?

Alberte: Øhm, jeg har været, ja. Jeg har, altså, jeg har, jeg har snakket lidt med *Andreas* før, men nu er jeg begyndt at snakke rigtig, rigtig meget med ham, siden vi har lavet det her.

Mathilde: Er der nogle ting, der sådan har overrasket dig? Både sådan ved dig selv, eller ved klassen, eller ved sådan det hele?

Alberte: Altså, jeg har ikke, jeg har altid, som sagt, det der med, at jeg er nervøs. Øhm. Der har jeg sådan, der har jeg virkelig forandret mig og fundet ud af, at det er ikke så slemt, alt det her med at kunne stå foran andre og sige ting, man normalt, egentlig ikke siger.

Mathilde: Øhm. Ej, hvor fedt. Så. Tusind tak.

Bilag 3 - Observationer

1

(...)Halvvejs gennem dagen blev eleverne delt i fire grupper i to lokaler. Eleverne forberedte tre tableauer fra en valgfri film. Mens jeg var på vej fra det ene lokale til det andet, mødte jeg klassens lærer, jeg spurgte hvordan det gik, han sagde at han ledte efter noget dobbeltklæbende tape til drengegruppen. Jeg gik ind i klassen og så drengene stå og farve noget papir sort og sætte det på overlæben, de grinede alle sammen. En af dem spurgte om jeg havde noget tape og jeg svarede at deres lærer var gået på lærerværelset efter noget. Jeg spurgte dem hvad de lavede og de grinte og sagde, det må jeg gætte. Kort efter kom læreren ind i lokalet, og drengene spurgte ivrigt efter tape.

2

(...)De tre første grupper har vist deres tableauer. Den sidste gruppe gik på, men en af pigerne ville ikke. De andre piger tog hende i hånden og sagde at de gør det sammen og det ikke er så slemt. "Hvis jeg kan, så kan du også". Pigerne stillede sig op og lavede et billede fra Løvernes konge. Pigen, der ikke ville, smilede og kiggede lidt ned. Filmen blev hurtigt gættet. Bagefter sagde en af de andre piger: "Se, det var ikke så slemt".

3

(...) Eleverne sad rundt omkring på multibanen og arbejdede med nultekster, jeg gik rundt mellem grupperne og hørte hvordan det gik. Mikkel sad på græsset, og kiggede på sit papir. "Det er svært at huske, når jeg ikke kan læse" sagde han. Jeg foreslog, at vi sagde replikkerne sammen. Alberte foreslog at kigge hen på Mikkel hver gang det var hans tur. Efter to omgange kunne han selv huske teksten, og gruppen fortsatte arbejdet.

4

(...)Eleverne stod i en rundkreds og skulle på fælles impuls gå ind og ud. De første gange var der mange der var foran. Efter nogle omgange gik alle eleverne ind og ud af cirklen synkront. Efter denne øvelse skulle eleverne prøve at sætte sig ned på tid, først 30 sekunder, så et minut. Eleverne var meget koncentrerede og da øvelsen var slut spurgte flere om vi kunne tage en omgang mere. Vi endte med også at køre en gang med to minutter. Flere elever kommenterede, at det var svært, men sjovt.

5

(...) Grupperne skulle vise deres karakter, hvordan de stod, sad, gik og snakkede. Den sidste gruppe havde sagt til mig at de ikke ønskede at deltage, da de syntes det var for grænseoverskridende. Da det var deres tur, spurgte jeg om de havde lyst til bare at sidde som karakteren, det ville de gerne og to fra gruppen rejste sig derefter op og stod som karakteren. (...)

Bilag 4 – Udtaleleser fra lærerne

Alle udsagn fra lærerne er parafraserede fra min hukommelse umiddelbart efter timen.

- Det er interessant at se hvordan eleverne lever sig ind i opgaven. Louise plejer at være meget stille, men i dag råbte hun sine replikker højt.
- Jeg synes du skulle vide at der var nogen i klassen der spurgte hvorfor vi laver det her, og så svarede Mikkel "For fællesskabet"
- Det var imponerende at se hvor stille eleverne kan være, det er sjældent de er så opslugte af en opgave.